

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Jitka Holanová

**SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA
V PODMÍNKÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

THE COOPERATION OF THE TEACHER AND THE
PEDAGOGUE'S ASSISTANT IN THE BASIC SCHOOL
CONDITIONS

2017

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce za cenné rady a trpělivé vedení a své rodině za podporu. Samozřejmě musím poděkovat také respondentům výzkumu za jejich ochotu podělit se se mnou o vlastní názory a zkušenosti.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, řádně jsem citovala všechny použité prameny a literaturu. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V dne..... podpis

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je přispět k pochopení důležitosti dobré spolupráce učitele a asistenta pedagoga jako zásadní podmínky uskutečnění procesu inkluze. Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a empirické. První z kapitol teoretické části se zabývá reformou školského systému v ČR po roce 1989. Druhá kapitola je věnována inkluzivní škole a mezinárodním i národním dokumentům v pozadí snah o její uvedení, je zde zmíněna i kontroverze ve společnosti, která ji doprovází. Třetí kapitola se zaměřuje na učitele a asistenta pedagoga, jejich roli a spolupráci v inkluzivní škole. V empirické části je uveden vlastní výzkum, zaměřený na zjištění a deskripci faktorů, které podporují nebo naopak brání spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Je zde popsán zvolený design, metodologie výzkumu, interpretace a shrnutí dat získaných v průběhu výzkumného šetření. Z výzkumného šetření vyplynuly konkrétní osobnostní vlastnosti, profesionální schopnosti a dovednosti a také faktory ve vzájemné komunikaci, které spolupráci učitele a asistenta pedagoga ovlivňují. Za zásadní faktory, které mají vliv na spolupráci, označili respondenti podmínky, které jsou nastaveny v celém školském systému a částečně také způsob organizace výchovně vzdělávacího procesu na škole samotné.

Klíčová slova: *spolupráce, učitel, asistent pedagoga, inkluze, specifické vzdělávací potřeby*

ABSTRACT

The object of this diploma thesis is to determine and describe the factors affecting the cooperation of teachers and their assistants at a common basic school as perceived from their point of view. The diploma thesis is structured in two sections – the theoretical part and the empirical part. The first chapter of the theoretical part deals with the reformation of the educational system in the Czech Republic after the year 1989. The second chapter is devoted to an inclusive school, to national and international documents underlying the efforts for the enforcement of the inclusion. Also, the associated nationwide controversial appreciation of its implementation is mentioned. The third chapter is focused to the teachers and their assistants, their roles and cooperation at the inclusive school. In the empirical section of the thesis, the

selected design and methodology of my respective survey is described and the compiled data of the survey are interpreted. At the end of the thesis, there is the presentation of the survey results. The research survey revealed the specific personality characteristics, professional competences and skills and also factors influencing the communication between the teacher and their assistance both in a positive or negative way. The respondents selected the fundamental factors limiting the cooperation such conditions, which are embedded in the educational system itself and partially also the ability of the school to secure the organization of the educational process.

Key words: *cooperation, teacher, pedagogue's assistant, inclusion, specific educational requirements*

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1. ŠKOLSTVÍ V ČR PO ROCE 1989	11
1.1. Potřeba měnit školy po roce 1989.....	11
1.2. Hodnocení reformních kroků	12
1.2.1. Hodnocení učitelů	12
1.2.2. Hodnocení odborníků.....	13
1.3. Možné příčiny obtížného prosazování záměrů reformy.....	14
2. INKLUZIVNÍ ŠKOLA	16
2.1. Potřeba inkluzivních škol pro fungování společnosti	16
2.2. Charakteristika inkluzivní školy	16
2.3. Podmínky vhodné k vytvoření inkluzivní školy	17
2.4. Inkluzivní snahy v ČR po roce 1989.....	18
2.5. Kurikulární dokumenty	19
2.5.1. Bílá kniha	19
2.5.2. Rámcový vzdělávací program.....	20
2.5.3. Školní vzdělávací program.....	20
2.5.4. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV).....	21
2.5.5. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 (APIV).....	21
2.6. Názory na prosazení inkluze	22
2.6.1. Názory související s integrací žáků s LMP	22
2.6.2. Kritika kroků a postupů MŠMT učitelů.....	23
2.7. Ovlivnění školské politiky ČR širším kulturním okruhem	25
2.7.1. Vliv EU	25
2.7.2. Důležité mezinárodní deklarace v pozadí inkluze	26
2.7.3. Deklarace ze Salamanky	26
2.8. Shrnutí.....	27
3. UČITEL A ASISTENT JAKO HLAVNÍ AKTÉŘI INKLUZIVNÍ ŠKOLY	28
3.1. Doporučení pro úspěšnou spolupráci učitele a asistenta ve třídě.....	28
3.2. Učitel v inkluzivní škole	30
3.3. Třídní učitel v inkluzivní škole	31
3.4. Asistent v inkluzivní škole.....	32
3.4.1. Historie, legislativní normy.....	32
3.4.2. Současné legislativní vymezení	33
3.4.3. Předpoklady asistenta pro výkon činnosti.....	34
3.4.4. Kvalifikační předpoklady.....	34

3.4.5.	Platové zařazení asistentů	35
3.5.	Výzkumy efektivní spolupráce učitele a AP	36
3.5.1.	Zkušenosti v ČR.....	36
3.5.2.	Zkušenosti z Anglie a Walesu.....	37
3.5.2.1.	<i>Doporučení pro spolupráci asistenta a učitele ve třídě</i>	38
3.5.2.2.	<i>Doporučení pro působení asistenta mimo třídu</i>	38
3.5.2.3.	<i>Časté nedostatky</i>	39
3.5.3.	Zkušenosti z dalších zemí	40
3.5.4.	Shrnutí.....	40

EMPIRICKÁ ČÁST

1.	CÍL VÝZKUMU	41
2.	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
3.	METODOLOGIE	42
3.1.	Design výzkumu	42
3.2.	Metoda sběru dat.....	43
3.3.	Etika výzkumu	45
3.4.	Postavení výzkumníka	45
3.5.	Výzkumný vzorek	45
3.6.	Zpracování dat	48
4.	DATA A JEJICH INTERPRETACE	50
4.1.	Faktory spolupráci z pohledu učitele usnadňující.....	50
4.1.1.	Profesionální schopnosti a dovednosti asistentek	50
4.1.2.	Preferované osobnostní vlastnosti asistentů.....	51
4.1.3.	Organizační prvky na škole podporující lepší spolupráci	53
4.1.4.	Shrnutí.....	53
4.2.	Faktory spolupráci z pohledu učitele znesnadňující	54
4.2.1.	Neodpovídající profesionální vybavenost asistentů.....	54
4.2.2.	Problémy v organizaci	57
4.2.3.	Problémy ve školském systému	61
4.2.4.	Shrnutí.....	64
4.3.	Faktory spolupráci usnadňující z pohledu asistenta.....	64
4.3.1.	Jevy v hodinách ve vztahu s učitelem	64
4.3.2.	Kladné prvky v organizaci školy	67
4.3.3.	Shrnutí.....	68
4.4.	Faktory spolupráci v hodinách z pohledu asistenta znesnadňují.....	68
4.4.1.	Jevy projevující se ve vztahu s učitelem	68
4.4.2.	Problémové jevy v organizaci.....	70

4.4.3.	Nastavení pravidel ve školském systému.....	72
4.4.4.	Shrnutí.....	75
4.5.	Celkové shrnutí závěrů empirického zkoumání	75
5.	DISKUZE	77
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	81
	SEZNAM TABULEK	88
	SEZNAM GRAFŮ	88
	SEZNAM PŘÍLOH	89

SEZNAM ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PLPP	Plán pedagogických podpůrných opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciální pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce učitelů a asistentů pedagoga na základních školách. Toto téma pro mě není jen zajímavým teoretickým problémem. Zvolila jsem si ho proto, že pracuji jako učitelka na základní škole a s asistenty se ve svých hodinách stále více setkávám. Toto nové uspořádání souvisí se záměrem MŠMT vytvořit v běžných školách inkluzivní prostředí, tedy prostředí, kde jsou podmínky vhodné pro společné vzdělávání všech dětí. Skutečnost, že ve třídě nejsem se svými žáky sama, je pro mě stejně jako pro mnoho dalších učitelů velká změna.

Názory na právě probíhající změny ve školském systému se různí nejen ve společnosti, ale i mezi pedagogy. Nastoupená cesta vyvolává mnoho nejistot. Je třeba vést neustálý, otevřený a poctivý dialog založený na ověřených a pravdivých argumentech. Jediná přijatelná cesta, po které se musí všichni, kdo výchovně vzdělávací proces na kterékoliv úrovni ovlivňují, vydat, je cesta spolupráce. Věřím, že i tato práce přispěje k získání náhledu na to, proč je nutné zamýšlet se nad vhodným uspořádáním vzdělávacího procesu pro potřeby současné ale také budoucí společnosti a poskytne také pohled do reálného života běžné základní školy.

Cílem práce je přispět k pochopení důležitosti dobré spolupráce učitele a asistenta pedagoga jako zásadní podmínky uskutečnění procesu inkluze. Domnívám se, že toto téma je v současné době vysoce aktuální a to proto, že vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška mění dosavadní způsoby zajištění podpory pro žáky se SVP a cílí na posílení procesu inkluze na školách.

Celá práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V první kapitole teoretické části věnuji pozornost změnám na školách po roce 1989, které souvisí se snahou přeměnit segregovaný systém českého školství v systém inkluzivní. V druhé kapitole teoretické části se zabývám přímo inkluzivní školou, protože se jedná právě o typ školy, kde je nutná podpora práce učitele asistentem pedagoga. Uvádím zde dokumenty, které k inkluzi, a tedy i k uspořádání, kdy učitel není s žáky ve třídě sám, ale spolu s dalším pedagogickým pracovníkem, směřují. Zmiňuji kontroverzi ve společnosti, která v souvislosti se způsobem prosazování změn, nastala. V poslední, třetí, kapitole popisují postavení učitele a asistenta pedagoga v inkluzivní škole a doporučení pro jejich společného působení. Zmiňuji zde také některé již provedené výzkumy spolupráce učitele a asistenta pedagoga a závěry z nich vyplývající.

V empirické části se věnuji vlastnímu výzkumu, jehož cílem je popsat názory učitelů a asistentů pedagoga na jejich spolupráci. Zajímají mě faktory, které jejich spolupráci podporují a také faktory, které ji brání. Chci se dozvědět, jak tyto věci nahlíží učitelé a jaké jsou názory asistentů. K úplnosti výzkumu pokládám za nutné zjistit a zahrnout také kontext, v kterém se spolupráce děje a který ji také ovlivňuje.

TEORETICKÁ ČÁST

Tato část práce je rozdělena na tři části. V první se zaměřuji na reformu škol po roce 1989 s důrazem na ty prvky, které vedou k zavedení inkluze. V další kapitole se zabývám inkluzivní školou, což je škola, kde spolupráce učitele a AP probíhá. V závěrečné části se věnuji rolím učitele a AP v inkluzivní škole a možnostem jejich spolupráce.

1. ŠKOLSTVÍ V ČR PO ROCE 1989

Vzdělávací systémy nejsou statické, ale dynamicky se vyvíjí. Střídají se v nich období, kdy jsou vyhlášeny změny, ty jsou následně realizovány a poté vyhodnoceny a dle potřeby se následně cyklus opakuje. Nutnost změny, reformy, přirozeně nastává v okamžiku, kdy stav neodpovídá a nevyhovuje stávajícímu společenskému a vzdělávacímu kontextu (Vašutová, 2016). V takové situaci se ocitl vzdělávací systém v ČR po „sametové revoluci“ v roce 1989.

V této kapitole krátce zmiňuji reformní úsilí v českých školách po roce 1989 a nespokojenost s výsledky, které mají za následek obavy z dalších změn, a tedy také myšlenky inkluzivní školy.

1.1. Potřeba měnit školy po roce 1989

Po revoluci v listopadu 1989 jsme se otevřeli světu, který se během čtyřech dekad, kdy jsme žili za „železnou oponou“, posunul jinam. Většina lidí v ČR po „sametové revoluci“ deklarovala zájem rychle dohonit vyspělý demokratický svět. Ten byl v oblasti školské politiky v této době již na cestě uskutečňování opatření, která vedou k uskutečnění myšlenky inkluzivní školy, která má zaručit rovné podmínky všem dětem. Školství u nás se také vydalo na cestu změn. Zájem na dosažení kvalitních možností vzdělání pro všechny děti hlásaly a hlásají všechny naše vlády.

Cabanová (2006) zdůrazňuje, že uspořádání společnosti má odpovídat také škola. Ze samé podstaty naší svobodné demokratické společnosti tedy vyplývá, že státní vzdělávací instituce by měla garantovat všem dětem rovnost šancí. Toto je zaručeno situací, kdy se děti vzdělávají ve stejném typu instituce s přihlédnutím k jeho individuálním potřebám, které mohou být takového rázu, že je nutné pro žáka vytvořit individuální plán a poskytnout mu podpůrná opatření.

S dosažením cíle poskytovat rovné vzdělávací příležitosti všem dětem souvisí tedy celá řada náročných opatření. Nejedná se pouze o po revoluci samozřejmou revizi obsahu kurikula. Je třeba inspirovat pedagogy k promyšlenému používání jiných metod a forem práce. Zásadně se mění cíle, ke kterým mají školy směřovat.

Jana Straková (2013) uvádí, že do zamýšlených změn bylo v tomto období nutné zahrnout také principy spravedlnosti, celoživotního vzdělávání a již zmíněnou individualizaci výuky. Bylo také nutné reflektovat měnící se charakteristiky žáků.

Systém českého školství se po revoluci začal pomalu transformovat, ale ukázalo se, že pro možnost zásadních změn vykazuje mnohé nežádoucí jevy. Jana Straková (2006) popsala na základě zkoumání přetrvávající potíže školského systému. Dle jejího názoru se ve školách i několik let po revoluci projevovalo hluboce zakořeněné neblahé dědictví z minulosti, které se odráželo i na neuspokojujících výsledcích našich žáků v mezinárodním srovnání. Mezi hlavními příčinami dle jejich zjištění patřily:

- ✓ malá motivační funkce
- ✓ nedostatečné výchovné působení systému
- ✓ nedostatečné vybavení vědomostmi a dovednostmi pro celoživotní vzdělávání
- ✓ přílišná ochota plnit požadavky autorit
- ✓ nevhodné metody používané v procesu
- ✓ příliš raná selektivnosti žáků

Nyní se nacházíme už téměř na konci třetího desetiletí života ve svobodě a základní školy mají za sebou dekádu zkušeností s implementací reformních opatření. Situace ve veřejném školství nevypadá ideálně. Hodnocení dosavadních výsledků reformního úsilí nevyznívá příznivě. Nedostatky a rizika českého vzdělávání stále převažují nad přednostmi a příležitostmi. Společenská a politická neshoda brání pokusům o progresivní změny (Audit vzdělávacího systému v ČR, 2016).

1.2. Hodnocení reformních kroků

1.2.1. Hodnocení učitelů

Jednotlivými školami vytvořené vlastní školní vzdělávací programy měly být pro školy zásadními kurikulárními dokumenty, které povedou k uskutečňování reformních kroků. Názory učitelů na změny, které byly uskutečněny, jsou zajímavé. Podle internetového šetření Ústavu pro vzdělávání a informace z roku 2008 vyjádřilo jen 60,8 % učitelů názor, že zavedení a realizace ŠVP je pro školu změnou k lepšímu. Za

největší přínos potom považují přemýšlení nad obsahem učiva a použitými metodami práce (Martinec, 2009). Řada výzkumů, která v ČR proběhla, potvrdila, že učitelé sice vnímají změny, které probíhají ve světě i ve společnosti, chápou, že škola musí nějak reagovat, ale nejsou vůbec jednotní v tom, jakým způsobem. Část z nich se domnívá, že změny ve školách a v jejich osobních přístupech již nastaly. Velmi často se ukazuje, že je nespojují s kurikulární reformou. Její vliv považují za relativně malý (Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání v rámci, 2013).

Pohled některých učitelů na zhodnocení efektu proběhlé reformy poměrně výstižně ilustruje citace z knihy Učitelé na vlnách transformace. „*Učitelé bez rozdílu pohlaví a věku soudí, že se reforma nepovedla...Protože jsou s reformou nespokojeni, kladou si samozřejmě otázku, kdo za to může. Učitelé se shodli na tom, že ač po roce 1989 ubylo na chvíli administrativy, školská reforma přinesla její dramatické zvýšení, což je přesně proti požadovanému efektu reformy. Ta měla způsobit zvýšení kvality výuky, zatím učitelé tráví neplacený čas administrativními požadavky a na samotnou pedagogickou práci a přípravu jim zbývá času méně než před reformou*“ (Moree, 2013).

1.2.2. Hodnocení odborníky

Nutnost reformních kroků není mezi odborníky zpochybňována. Dle jejich názoru byla řada změn v kurikulu po roce 1989 nezbytná. Byly potřeba nové vyhlášky a zákony, které by odpovídaly změněným politickým a sociálním podmínkám. Jejich přípravu přirozeně brzdila nezkušenost s transformací takového rozsahu, nedostatečná analýza stavu školství a také omezené poznání systémových souvislostí (Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009).

K tomu, zda reforma splnila očekávání, poskytuje výsledky zjištění z velké studie z roku 2010 Jana Straková (in Kvačková, 2017), která se vyjádřila k tomu, zda školy dokázaly dostatečně využít autonomii, kterou jim do jisté míry proběhlé změny poskytly. Dle této studie pomáhá zvýšená autonomie v situaci, kdy pedagogové už jsou na určité profesní úrovni a dokáží ji správně využít, což dle jejího vyjádření nebyl a stále ještě není případ českých škol. Učitelé tedy dle tohoto vyjádření nejsou zatím schopni autonomního rozhodování. Bylo by možné vyvodit závěr, že potřebují jasné, systematické a stabilní vedení.

Právě nedostatečně stabilní prostředí v českých školách je často kritizováno. Za viníky je označováno jednak MŠMT a jeho špatná komunikace a v neposlední řadě

jsou kritizováni i vládní představitelé, kteří nedostatečně podporují nutné změny ve školách. Někteří odborníci se domnívají, že chybí Národní program vzdělávání, který by veškerému dění ve školství dával určité mantinely, které by znemožňovaly vydávání vyhlášek a opatření, které nejsou v jasném souladu s celkovým směřováním školství. V tomto dokumentu mají být formulovány obecné cíle, způsob jejich dosažení a podoba vzdělávací politiky (Brož, 2012). Ukazuje se, že stanovení společných obecných cílů, na kterých by se shodli rodiče, učitelé, odborníci a specialisté z mnoha oblastí a také budoucí zaměstnavatelé, je obtížné. Ondřej Štefl k tomu říká: „*Není vůbec náhodou, že od schválení školského zákona (2004), který ukládá státu obecné cíle vzdělávání formulovat a připravit Národní program vzdělávání už uplynulo devět let a program stále nemáme. Nejspíš ani mít nebudeme, nikdo nemá odvahu problém vůbec otevřít*“ (Štefl, 2014).

1.3. Možné příčiny obtížného prosazování záměrů reformy

Reforma u nás začala být prosazována shora tedy cestou vládních nařízení a rozhodnutí. Jedná se tedy o vnější reformu, kde se předpokládá, že následně bude řediteli a učiteli přijata, její záměry budou uvedeny do praxe a proběhne tedy i reforma vnitřní, která už proměňuje vlastní život školy, obsah učiva, cíle vzdělávání, způsoby hodnocení, role učitele a žáka. Přijetí reformy těmi, kteří ji mají uskutečnit, je teprve zásadní okamžik, který má potenciál změny (Vašutová, 2006). S tímto názorem jsou ve shodě i další odborníci. Učitele pokládají za hlavní činitele, kteří v prosazení idejí reformy sehrávají důležitou roli. Pokud se s nimi ztotožňují, může být reforma úspěšná. Je tedy nutné učitele na reformu připravit a pro změny získat (Kasíková, 1994).

Zdá se, že právě to se nepovedlo. **Učitelé na školách některé její kroky od samého začátku přijímali s nelibostí.** Na požadavky, které měli plnit, pohlíželi často jako na politický diktát. Skeptická byla k možnostem dosažení cílů i Jana Straková (2006), která již v počátcích reformních snah vyjádřila obavy, že zaváděná reforma i přes velký potenciál, nemá velkou naději na úspěch. Problém spatřovala v **neochotě skutečně poctivě pojmenovat bolesti školství.** Upozorňovala na skutečnost, že veřejnost ani pedagogové potřebu změny vzdělávání, jak vyplývalo i z průzkumů, nepocítují. Poukazovala na fakt, že **podstata reformy nebyla učitelům dostatečně vysvětlena a ani se jim nedostalo potřebného vzdělání,** které by napomohlo k její realizaci. Velkou překážku viděla v celkové nekoordinovanosti dalších kroků

vzdělávací politiky. Dle jejího názoru nelze očekávat, že nastanou žádoucí změny, které povedou k větší individualizaci výuky. Hrozí spíše nebezpečí pouhého formálního plnění požadavků nadiktovaných ministerskými úředníky.

Ve společnosti neexistuje shoda v tom, jak má veřejná státní škola vypadat. Zřejmě sama myšlenka, že tyto školy mohou plnit značně rozdílné zakázky různých skupin, je těžko realizovatelná. Představy rodičů, co má škola jejich dětem poskytnout se výrazně liší. Narůstá význam výchovné funkce, ale hodnotové rámce učitelů a rodičů jejich žáků nemusí být shodné a výchově by se proto mnozí raději vyhnuli (Štefl, 2014). Situace v ČR ukazuje, že **mnozí rodiče nechtějí pro svoje děti jinou školu než tu, na kterou byli oni sami zvyklí a mnohé změny si nepřejí.** Tento postoj zaujímá velká část veřejnosti také k dění, které Vítová (2003) označuje za nejvýznamnější obrat po roce 1989. Tímto obratem označuje odklon od segregovaného vzdělávání postižených dětí a mladistvých ve speciálních školách a praktických školách. Bob Kartouz (2016) říká, že myšlenku inkluze lze zřejmě prosadit jen české společnosti navzdory. Neustále apeluje na nutnost pro tyto myšlenky získat učitele, což znamená jim také vysvětlovat její mnohovrstevný smysl.

2. INKLUZIVNÍ ŠKOLA

Téma spolupráce učitele a asistenta pedagoga je nezbytně spojeno s prostředím, kde se tito dva pedagogičtí pracovníci ke spolupráci setkávají. Tímto prostorem bývaly školy speciální, ale v současné době jsou to v narůstající míře běžné školy. V následujících podkapitolách jsou popsány společenská potřebnost inkluzivních škol jejich charakter a podmínky nezbytné pro jejich fungování. V jedné ze subkapitol jsou uvedeny dokumenty s odkazy na možnosti vzdělávání žáků se SVP v běžných školách.

2.1. Potřeba inkluzivních škol pro fungování společnosti

Demokratické vyspělé státy se odklonily od myšlenky odděleného veřejného školství, kterou považují za překonanou. Nastal i posun od myšlenky integrovat děti s postižením k cíli škola pro všechny. Lechta (2010) uvádí, že v inkluzivní škole se heterogenita považuje za obohacení edukačního procesu. Je třeba zdůraznit, že důležitou snahou je připravit intaktní lidi na život ve společnosti, ve které odjakživa byli, jsou a zjevně budou lidé s různými druhy postižení (Požár, 2006). Stejný názor vyjadřuje i Havel (2014), který zdůrazňuje, že právě setkání s odlišností přináší žákům důležité vybavení do budoucího života. Výsledkem setkání je respekt k sobě i ostatním, schopnost empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Těchto náročných cílů nelze dosáhnout bez změny prostředí školy a jejího personálního zabezpečení. Přeměna běžných škol ve školy speciální je spojena se značnými investicemi. Jak ale uvádí Kasíková (2011) škola má ve společnosti také tmelící funkci a její přínos je nezpochybnitelný. Důvody pro uskutečnění myšlenky inkluze nejsou jen etické ale i ekonomické. Návratnost investic do této péče je však prokázána. Lze tedy konstatovat, že se nejedná o naivní idealismus, ale důvodem je budoucí prospěch pro společnost jako celek.

2.2. Charakteristika inkluzivní školy

Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že všechny děti mají nárok učit se v nerestriktivním prostředí a škola takové prostředí musí vytvořit. Podstatou inkluzivního modelu školy je rovné zacházení s rozdílnostmi žáků. Může se jednat o různou míru jejich intelektuálního nadání, fyzických schopností, etnické, jazykové nebo kulturní odlišnosti. V českém prostředí se jedná o model školy, který se teprve v současnosti začíná prosazovat. Kurikulum v nerestriktivním prostředí není pevně dané, ale vzniká postupně v souvislosti s předpoklady učících se žáků a dle toho, co pro svou

podporu potřebují. Právě tato podpora je v celém procesu podstatná. Taková realizace učebního procesu je náročná a vyžaduje rovněž kooperaci učitelů a pomocného personálu školy, spolupráci s rodinou i dalšími institucemi (Kasíková, 2011). Učitel nemůže náročný úkol společného vzdělávání žáků, mezi kterými jsou ti se SVP spolu s žáky nadanými, zvládnout sám. Podpora jeho práce AP a jejich týmová práce ve třídě je nezbytná.

2.3. Podmínky vhodné k vytvoření inkluzivní školy

D. K. Lipovsky a A. Gardner (in Bartoňová, 2013) identifikovaly zásadní rysy školy, které považují za nezbytné k možnosti uskutečnění myšlenky inkluze. Opět jsou mezi nimi jasné odkazy na nutnou spolupráci v týmu a zároveň již i doporučení pro vzájemnou nutnou kooperaci:

- ✓ idealistické vedení školy
- ✓ spolupráce všech ve škole
- ✓ jasně písemně vymezené role, cíle a postupy, kterých má být dosaženo
- ✓ podpora personálu i žáka
- ✓ neustálý profesionální vývoj
- ✓ stabilní a dostatečné finanční zdroje
- ✓ vzdělávání rodičů a jejich zahrnutí do procesu
- ✓ dostatečný čas na plánování
- ✓ připravenost školy na inkluzi
- ✓ připravenost dětí s postižením na zkušenost se vzdáváním ve společné škole
- ✓ upravené kurikulum a způsoby hodnocení ve škole
- ✓ efektivní koordinace podpory poskytované institucemi mimo školu

Za příklad země, kde se podařilo vytvořit skutečně inkluzivní školy je považováno Finsko. Ve Finsku k tomuto modelu výuky došli na základě konsenzu celé společnosti. Finové prosazují ideje inkluze ve všech sférách společenského života. To přirozeně podpořilo a podporuje úspěšnost inkluze ve školách. Od počátku devadesátých let minulého století byly na školách postupně odstraněny prvky segregace a došlo také ke změnám v přípravě učitelů tak, aby náročnou práci ve třídách byli schopni zvládnout. Prosazování inkluze bylo spojeno i s velkými investicemi do školství. Tyto investice se neukazují jen v podobě materiálního zázemí, kterého se žákům ve školách dostává, ale také personálního zajištění škol. Učitelé, na které systém klade náročné požadavky, se nesetkávají s omezením v oblasti spotřebních zdrojů ani času na uskutečnění cílů,

nejsou vystaveni hodnocením ani inspekcím. Je jim ale poskytována vysoká kvalita služeb ve vzdělávání (Rýdl, 2011).

Je jisté, že společnost k myšlence inkluze dochází postupně a není snadné překonat zažitý vzorec uvažování společnosti. Myšlenka inkluze se v naší společnosti v současnosti souvisí především s rovnoprávným postavením žáků s postižením a také žáků romského původu. Je důležité připomenout, že se jedná také o rovnoprávné začlenění žáků z různých etnických, náboženských nebo sociálních skupin.

2.4. Inkluzivní snahy v ČR po roce 1989

Se změnou společenského zřízení se na školách začaly spontánně uvolňovat poměry. Většina obyvatel vyjadřovala touhu začlenit se mezi státy, které fungují na demokratických principech. Změnila se společenská očekávání toho, co mají školy žákům poskytovat. V této době vznikly tři koncepční materiály, které popsaly stávající stav a naznačily cesty směřování: *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*, *Svoboda ve vzdělávání a česká škola*, *Program transformace vzdělávací soustavy*. V popisu stavu našeho školství před vstupem do Evropy byla jasně řečeno, že je třeba přejít na školství demokratické a humánní a dosáhnout standardů, které jsou běžné ve vyspělých evropských zemích. Návrhy v materiálu *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* byly velmi progresivní a směřovaly k odbourání různých bariér ve školách. I materiál MŠMT *Program transformace vzdělávací soustavy* potvrdil nutnost transformace školství a také potřebu veřejné diskuze o jeho podobě. Opět zde byly pojmenovány problémy školství a podrobněji rozpracováno jeho financování. Bylo zde i (zmíněno, že uskutečnění nutných změn nebude snadné a okamžité Tupý, 2013).

Školy a vzdělávání v nich bylo v době před rokem 1989 do značné míry uniformní, což umožňovala i existence propracovaného systému odděleného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V některých regionech, kde byla vyšší koncentrace žáků romského etnika, docházelo k jejich zařazování ke vzdělávání v praktických školách. Je nutno si uvědomit, že se jednalo o období, kdy již ve vyspělých evropských zemích probíhaly změny směřující k tomu, aby se co nejvíce žáků setkávalo a poznávalo v rámci docházky do společné vzdělávací instituce. Přestože byla od samého počátku deklarována snaha připojit se k těmto vyspělým zemím, došlo hned v roce 1990 ke vzniku osmiletých gymnázií. Tento krok znamenal zavedení rané selekce dětí a byl to tedy krok v rozporu s trendy ve vyspělém světě.

Nezbývá než souhlasit s Růžnou Váňovou (2011), že v porevolučních letech byla myšlenka jednotné školy a rychle odsouzena a nebyl dán čas a prostor pro náležitou odbornou diskuzi. Tento krok, který byl návratem do minulosti, byl podporován laiky i odborníky. Velká část z nich byla přesvědčena o tom, že právě toto je cesta, která poskytne šanci všem.

Skupina pedagogických odborníků kolem profesora Jiřího Kotáska proti rané selekci žáků vystupovala a postupně se k nim připojovali i učitelé základních škol. Odchod nejschopnějších žáků považovali za jednoznačně negativní jev. Po zahájení členství v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj se k těmto hlasům připojila i stanoviska zahraničních expertů. Byla to ovšem politická reprezentace, která s těmito hodnoceními odborníků nesouhlasila a existenci gymnázií obhajovala, a to i přes argumenty se zkušenostmi ze zahraničí, kde se daří uspokojovat potřeby mimořádně nadaných žáků v rámci běžných škol (Váňová, 2011).

Množství osmiletých gymnázií je vysoké a neslouží v žádném případě jen pro malé procento těch opravdu mimořádně nadaných. Jejich existence do značné míry zpochybňuje možnost uskutečnění skutečně společné školy pro všechny.

2.5. Kurikulární dokumenty

Všechny dokumenty přijaté po roce 1989 explicitně vyjadřují záměr vytvořit podmínky pro vzdělávání všech žáků, a to i těch se SVP, v běžných školách. V následujících částech této podkapitoly z nejzásadnějších dokumentů krátce uvádím.

2.5.1. Bílá Kniha

Vize rozvoje českého školství nastiňuje Bílá Kniha vydaná v roce 2001. Jedná se o závazný základ, z něhož mají vycházet konkrétní realizační plány (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). Již v tomto dokumentu je zakotven požadavek integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího a úkol zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání. Je uvedena potřeba integrovat žáky se zdravotním postižením a oslabením a rovněž se sociálním znevýhodněním. Žáci s mentálním postižením mají být nadále vzděláváni v tzv. zvláštních školách, které mají být přetransformovány na školy základní. Princip integrace a inkluze je popsán jako pro celou společnost žádoucí, ale možný pouze po zásadní reformě školského systému jako celku. V procesu volby vzdělávací cesty svého dítěte se rodiče mají stát rovnocennými partnery a aktivně spolupracovat se

školou i poradenskými zařízeními. V procesu přípravy na tyto změny je uvedena nutná příprava učitelů a zavedení funkce speciálního pedagoga a asistenta.

Bylo zde navrženo postupně redukovat osmiletá gymnázia. Ve společnosti se ale opět rozhořela bouřlivá debata. Škála názorů byla různá. Bylo ovšem jasné, že představa společné školy s vnitřní diferenciací nemá podporu veřejnosti a proti takovému řešení se nakonec postavila i většina politických stran. Výsledkem situace bylo přijetí zákona 561/2004, který existenci osmiletých gymnázií nadále umožňuje (Váňová, 2011).

Tato skutečnost umožňuje selekci ve velmi raném věku. Jak upozorňuje Jana Straková (2013) nástup na osmiletá gymnázia je ovlivněn především tím, z jaké rodiny dítě pochází. Rodiče, kterým na vzdělávání dítěte záleží, si hlídají situaci na školách a vzdělávací cestu pro své dítě si pečlivě volí. Nadání dítěte v této volbě nehraje nejzásadnější roli.

Z uvedených fakt vyplývá, že tvůrci vzdělávací politiky jasně deklarovali cíl společného vzdělávání, popsali potřebu připravit podmínky, ale nezískali podporu.

2.5.2. Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je dokument státní úrovně přijatý 24. 8. 2004, který je v souladu se školským zákonem č. 561/2004 Sb. RVP definuje závazný rámec a v souladu s ním vznikly na jednotlivých školách dokumenty nižší úrovně, ŠVP. V dokumentu byly definovány kompetence, ke kterým má vzdělávací proces směřovat a rovněž průřezová témata, která reflektují problémy současného světa. Původní dokument jednoznačně naznačoval zamýšlený odklon od povinnosti škol primárně se soustředit na předání velkého množství znalostí. Tato skutečnost ve svém důsledku měla iniciovat změny, které nabízí větší možnosti vytvoření podmínek pro společné vzdělávání i žáků se SVP (Rámcové vzdělávací programy in MŠMT).

2.5.3. Školní vzdělávací program

V souladu s RVP na jednotlivých základních školách kolektivy učitelů vytvořily vlastní ŠVP. Školám se možností vytvořit si vlastní ŠVP dostala velká míra autonomie. Záměrem předání této kompetence školám byl předpoklad, že ty budou reflektovat potřeby svých žáků a místních komunit.

V období dvou až tří let se tedy učitelé vedle svých běžných povinností věnovali promýšlení a formulování vizí kurikulárních dokumentů své školy. V tomto období nebylo zcela jednoznačně a otevřeně přiznáno, že v běžné školy budou mít povinnost přijímat ke společnému vzdělávání žáky se všemi typy SVP, včetně LMP. Tato povinnost následně vyvolala povinnost ŠVP škol upravovat tak, aby dle něho bylo možné začleňovat i tyto žáky.

2.5.4. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)

NAPIV je dokument schválený vládou ČR dne 15. března 2010 usnesením č. 206. Za základní cíl tohoto materiálu je uváděna snaha zvýšit míru inkluze pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Má působit preventivně proti sociální exkluzi jedinců nebo celých skupin a napomoci integraci žáků s postižením nebo znevýhodněním. Opatření plynoucí z tohoto plánu mají mít dopady nejen do oblastí školství. Je zde rovněž konstatováno, že i přes mnoho deklamací se v ČR nepodařilo přenést obecně sdílené zkušenosti původních zemí EU, které procesem otevírání se škol hlavního vzdělávacího proudu a přijímání příslušníků minorit, zdravotně postiženým a sociálně znevýhodněným prošly již na konci minulého století. Je zde řečeno, že o inkluzivitě se pouze mluví, ale realita je nezměněna. Tento plán stanovuje kroky, které povedou ke skutečné realizaci inkluze ve školách (NAPIV, 2010).

Naplnit záměry tohoto dokumentu se nepodařilo. Plán byl vládou formálně schválen, ale fakticky k jeho naplňování nedošlo. V médiích probleskující zprávy o dění v expertních týmech a jejich neshodách s MŠMT rozhodně nepřispěly k větší otevřenosti a pochopení záměrů myšlenky inkluze (Učitelé profesní sdružení, 2015).

2.5.5. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 (APIV)

Akční plán obsahuje opatření, jejichž cílem je podpořit rovné příležitosti a spravedlivý přístup ke kvalitnímu vzdělávání. Dokument také reaguje na legislativní změny v novele školského zákona. Na roky 2016 až 2018 se jedná o zavedení podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Všem žákům s jakýmkoliv typem znevýhodnění má být nabídnuta adekvátní podpora v rámci vzdělávacího systému (APIV, 2015).

2.6. Názory na prosazení inkluze

Snahy o vytvoření rovných šancí pro všechny žáky uváděné v dokumentech lze jen těžko odmítat. Janík (2010) uvádí výsledky postojů učitelů, které dokládají, že idea inkluze je mezi učiteli sice přijímána kognitivně (vím a rozumím) i emocionálně (ztotožňuji se), ale v oblasti konativní (přináší to řadu obtíží) je odmítána. Toto odmítání je odrazem obav, které vyjadřují mnozí odborníci z praxe.

2.6.1. Názory související s integrací žáků s LMP

Výrazný negativní dopad na celkové přijetí myšlenky inkluze vyvolal záměr vzdělávat v běžných školách žáky s LMP. Tento cíl byl v průběhu změn ve školství signalizován několik let, ale vzhledem k nejasnému směřování, nebylo jasné, zda k tomuto kroku MŠMT skutečně přistoupí. Období, které předcházelo vydání vyhlášky č. 27/2016 Sb., nebylo využito k systematické přípravě pracovníků škol. Zástupci MŠMT do veřejného prostoru vysílali nejasné signály a nedokázali přesvědčit veřejnost ani odborníky o správnosti prosazovaných změn. Ukázalo se, že česká společnost jako celek ideu inkluze nepřijímá a nevěří v její příznivý dopad na výchovně vzdělávací proces. Mnohé argumenty není možno přejít mávnutím rukou. Velmi často se jedná o varující vyjádření odborníků nejen s dostatečným vzděláním ale také mnohaletou zkušeností.

Na druhé straně se do debaty se zapojily i mnohé neziskové organizace, které vesměs inkluzi žáků se všemi typy SVP podporují. Jejich zástupci opakovaně argumentují kladnými příklady ze zahraničí a předvídají její pozitivní dopady pro celou společnost. Bohumil Kartous (2015) vysvětluje, že škola by měla být jakousi sociální dílnou. Inkluzi vidí jako přínos a naději pro budoucnost celé společnosti. Učitelé by měli být, dle jeho názoru, nositeli změny a působit proti většinovému názoru společnosti, který je k inkluzivním snahám odmítavý. Ti však v opozici dle jeho názoru, mnohdy nejsou, nemají k tomu odvahu, ale také se vlastně po roce 1989 vzdali své výchovné funkce. Neuvědomují si, že základním požadavkem na školu, je vychovávat svéprávné osobnosti schopné fungovat v demokratické společnosti. Opozici tomuto optimistickému pohledu na inkluzi a její přínosy, vytváří názory, které se vyskytují v médiích, které ji zcela kategoricky odmítají.

Některé názory, které zpochybňují optimistické předpoklady společného vzdělávání žáky s LMP se vyjadřují i k využití AP. Švarcová (2015) je přesvědčená, že v běžných školách lze za využití mnoha kompenzačních pomůcek zapojit žáky

s tělesným a smyslovým postižením. Zásadní problém ale vidí v možnosti pracovat v běžném kolektivu s dětmi s lehkým mentálním postižením. Pro tyto žáky uvádí docentka Švarcová jediný kompenzační prostředek a tím je kvalifikovaný speciální pedagog. Ten zná zákonitosti jejich vnímání, myšlení a procesů. Dovede provést vhodný výběr učiva a ovládá nejučinnější metody vyučování. Švarcová kritizuje především české pojetí inkluze. To doslova pokládá za „škodlivý a nebezpečný nesmysl“.

Mouelová (in Švancar, 2015) rovněž varuje před důsledky začleňování žáků s LMP v běžných školách. Její názor vychází z osobní zkušenosti z práce s těmito žáky ve speciálních školách. Domnívá se, stejně jako mnoho dalších kolegů, ze speciálních škol, že nelze očekávat, že by tito žáci zvládli program základních škol, a to ani za pomoci AP. Varuje, že podpůrná opatření nepomohou a výsledkem těchto snah bude celkové snížení požadavků pro všechny děti.

Mluvčí Učitelského profesního sdružení Jarmila Smejkalová (2015) rovněž upozorňuje, že AP nejsou všemocní. Jejich vzdělání v podobě kurzu označuje za naprosto nedostačující. Vyjadřuje názor, že by měli mít alespoň bakalářské vzdělání s vysokým podílem speciální pedagogiky. Obává se také odchodů dalších dětí z běžných základních škol.

Učitel i AP spolu musí skutečně intenzivně kooperovat, dobře naplánovat veškeré činnosti v hodině, aby se vzájemně nerušili a průběh hodiny byl hladký a směřoval k dohodnutým cílům. AP, který nemá dostatečné vzdělání v oboru speciální pedagogiky, se nemůže vyrovnat s nároky, které na něho budou kladeny. Nemůže být adekvátní náhradou za speciální pedagogy, kteří fungují v tzv. praktických školách. To jsou hlavní argumenty těch, kteří nesdílí přesvědčení o správnosti zahájení inkluze za současné situace.

2.6.2. Kritika kroků a postupů MŠMT učiteli

V předchozí části zmíněné Učitelské profesní sdružení se diskuzí o inkluzi aktivně zúčastňovalo a do debaty přinášelo mnoho konkrétních problémů. Z webových stránek, tohoto sdružení si lze udělat obrázek o značně komplikovaných vztazích s MŠMT. Členové sdružení dokonce napsali ministryni dopis, kde upozorňují na rozpory v jejích prohlášeních. Tvrdí, že vládní představitelé, kteří přes výroky o integraci přešli k termínu inkluze, nyní mluví o společném vzdělávání žáků, které se ale ve skutečnosti vůbec nechystá. Zásadní námitkou je fakt, že zcela utichla původní

debata o zrušení nebo alespoň snížení počtu osmiletých gymnázií. Sdružení poukazuje na skutečnost, že pro intelektuální elity nebo ty, které se za ně považují, zůstává v systému našeho školství celá řada možností, jak pro své potomky zajistit možnost se společnému vzdělávání vyhnout.

Další skutečnost, kterou v dopise ministryni kritizují je dlouhodobé podfinancování školství. Tento fakt je trvalou součástí systému, stejně jako prohlášení všech politiků v předvolebních vystoupeních o tom, že se množství peněz vydaných na vzdělávání musí zvýšit. Nízké platy učitelů jsou všeobecně známy. Sdružení poukazuje na absurdně nízké platy také pro AP. Problém celé reformy vidí v možnosti zapojení žáků s LMP do běžné školy. Tyto žáky dle jeho vyjádření musí zajišťovat speciální pedagog a jeho roli nedokáže AP nahradit. Asistent dle jeho vyjádření nemůže být nositelem inkluze a odbornosti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Otevřený dopis ministryni školství, 2015).

Mnozí z těch, kteří inkluzi za současné situace odmítají a varují před jejími negativními dopady, upozorňují na nebezpečí odporu veřejnosti ke společnému vzdělávání a nárůstu soukromých škol nejsou dokonce v rozporu s tím, co si myslí sami ministerští úředníci, kteří změny prosazují, což opravdu vzbuzuje oprávněné pochybnosti. Fakt nebezpečí prohloubení segregačních snah rodičů nerozporuje ani ministerský náměstek Štech. Tento představitel MŠMT s lítostí připouští, že v důsledku prosazení inkluzivních snah mohou vznikat další soukromé neinkluzivní školy. Dokládá, že v současnosti ve městech již cca 20 % dětí navštěvuje víceletá gymnázia. Jak říká, česká společnost silně podporuje segregační tendence a nemá ochotu nechat svoje děti soužit s jinými (Štech, 2015).

Inkluze má přispět k větší kohezi ve společnosti. Všechny děti se spolu setkají v jedné škole, poznají se a vzájemně se obohatí a tato zkušenost zásadně ovlivní jejich budoucí postoje. Zní to nádherně. Ale zástupce ministerstva připouští, že k tomu nedojde, a naopak budou ti vzdělanější nebo movitější hledat cesty, jak se státní základní škole vyhnout. Inkluze tedy segregační tendence v českém prostředí ještě posílí. Zároveň ale sděluje, že prostě ty změny musíme udělat, protože jsme se k tomu zavázali (Štech, 2015).

Vyjádření MŠMT byla často kritizována a rozporována byla jeho optimistická vyjádření o jednoznačné změně k lepšímu. Přesto MŠMT popsalo rizika, která by mohla reformu ohrozit. Zásadní rizika jsou rizika politická. Ministerstvo nemá obavy z nedostatku kompenzačních pomůcek, zajištění vhodných AP. Jeho obavy jsou

spojeny s tím, zda jeho kroky budou považovány za dostatečné. Není ale jasné, zda by nespokojenost a kritiku mohla vyjádřit Evropská komise nebo neziskové organizace, které se do diskuzí spojených s inkluzí rovněž aktivně zapojily (Švancar, 2015).

Do celé debaty vstupují i informace o nedostatečných kapacitách PPP a opět je to sám ministerský náměstek Štech (2016), který přiznává, že poradenství je dlouhodobě podfinancované.

Celá debata probíhá poměrně emotivně. Důvěra učitelů v promyšlenost zaváděných kroků je podlomena. Nevěří zabezpečování ze strany úředníků MŠMT. Mnozí jsou rovněž přesvědčeni, že MŠMT je pouhým vykonavatelem pokynů z EU.

2.7. Ovlivnění školské politiky ČR širším kulturním okruhem

ČR je součástí mezinárodního společenství, které sdílí určité hodnoty a přirozeně jsme jimi i my ovlivňováni a v jejich rámci se pohybujeme. Zřejmě v souvislosti s našimi historickými zkušenostmi máme neustálé obavy, aby dění u nás nebylo příliš ovlivněno vnějšími tlaky. Tyto obavy se staly také součástí debaty o inkluzi.

2.7.1. Vliv EU

Mnoho z těch, kteří se k tématu vyjadřovali myšlenku integrace a později inkluze spojili výhradně se závazky k EU. Probíhající reforma byla samozřejmě do značné míry ovlivněna i trendy ve směřování školství celé EU. V EU ale neexistuje jednotná vzdělávací politika a to, co je společné, jsou priority a principy. EU vydává pouze doporučení a deklaráce a nelze ji tedy vinit z toho, že nám jako suverénnímu státu přikazuje, jak mají vypadat naše zákony. Již v přípravné etapě naše země vstoupila do významných evropských projektů (např. Phare, Tempus, Sokrates a nyní Evropský sociální fond) a procesů v oblasti vzdělávání (Boloňský proces 1998, Lisabonská strategie 2000) (Vašutová, 2006).

Jsme tedy součástí struktur, ke kterým jsme se chtěli připojit. Tyto struktury nás přirozeně ovlivňují. Ukazuje se, že ve společnosti panují významné rozdíly v tom, jakou společnost si různé skupiny představují. Při tom právě to je zásadní také pro formování charakteru školství.

Inkluzivní snahy, ale nesouvisí pouze s naším členstvím v EU. Pohled na způsoby začlenění osob, kterým hrozí z nejrůznějších důvodů na okraj společnosti, se vyvíjí a doznává podstatných změn. Úvahy o tom, že je třeba na ty nejzranitelnější myslet již od jejich dětství, nejsou nové. V průběhu celého 20. století se

v mezinárodním společenství ozývaly hlasy, které na tento fakt upozorňovaly. Pohled do mezinárodních dokumentů, které k myšlence inkluzivního pojetí školy směřují, dobře ilustruje tento vývoj.

2.7.2. Důležité mezinárodní deklarace v pozadí inkluze

Za počátek můžeme označit již Ženevskou deklaraci práv dítěte z roku 1924. Již v této smlouvě se uvádí, že dítěti se má dostat prostředků potřebných pro normální fyzický a duševní vývoj, že zaostalému dítěti je třeba pomoc. Symbolický význam má i Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948, která v článku 26 říká, že „každý má nárok na vzdělání“. Ženevskou deklaraci dále rozvinula a obohatila Deklarace práv dítěte přijatá valným shromážděním OSN v New Yorku v roce 1959 (Deklarace práv dítěte, in United nation). Zásadním dokumentem je ale Úmluva o právech dítěte přijatá na půdě OSN v New Yorku roku 1989, kde se ve článku 2 explicitně říká, že se smluvní státy zavazují dodržovat a respektovat práva všech dětí bez jakékoliv diskriminace (Úmluva o právech dítěte, in United nation). Deklarace z konference „Vzdělání pro všechny“ roku 1990 z thajského Jomtienu v článku 3 doslova uvádí, že „zvláštní pozornost vyžadují vzdělávací potřeby postižených osob. Kroky musí být učiněny tak, aby všem kategoriím postižených lidí byl poskytnut stejný přístup ke vzdělávání, a ten musí být nedílnou součástí jeho systému“ (Světová deklarace vzdělání pro všechny in MŠMT).

2.7.3. Deklarace ze Salamanky

Deklarace ze Salamanky je dokumentem, který již přímo a konkrétně směřuje k zavedení inkluze, a zároveň se hlásí k závazku z roku 1990. Je to deklarace o principech, politikách a praxi ve vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve španělské Salamance v roce 1994 ji stvrdilo 300 zástupců 92 zemí a 25 nevládních organizací.

Jak se lze v prohlášení dočíst jedná se o co nejrychlejší zajištění přístupu ke vzdělávání dětem, mladým lidem a dospělým se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího systému. Ten by měl být navržen takovým způsobem, aby zohledňoval šíři a rozmanitost individuálních vlastností a potřeb dětí. Vzdělávání má být pojímáno jako široké inkluzivní vzdělávání. Základním principem je, že se všichni žáci mají učit společně, kdykoliv je to možné. Běžné školy, jak se v Prohlášení tvrdí, představují účinnou možnost k formování společnosti, která je soudržná bez

diskriminujících postojů. Školy k tomu, aby mohly myšlenku společného vzdělávání skutečně uskutečnit, mají dostat potřebnou podporu. Jsou uváděny i další podmínky k úspěšnému uskutečnění celé myšlenky - politická i finanční opatření, rozvíjení partnerství a vzájemná podpora mezi vedením školy, učiteli a rodiči, pozitivní postoje politiků, kteří by je měli dávat veřejnosti pravidelně najevo (Prohlášení ze Salamanky in Nadaceopensociety fund).

Přirozeně nelze očekávat, že všechny státy, které připojily svůj podpis k Deklaraci ze Salamanky, mohou a budou postupovat stejně a se stejnými výsledky. Opět tady roli sehrávají konkrétní možnosti daného státu a kulturní vyspělost dané společnosti.

2.8. Shrnutí

Inkluze je tedy do značné míry i otázka politická, přestože nelze tvrdit, že se jedná o vnější diktát. Každá země se s tlakem k nastoupení cesty inkluze vyrovnává různě. V některých případech, mnohé nasvědčuje, že se jedná i o případ ČR, je velký rozdíl mezi žádoucí a požadovanou inkluzí a personálními a materiálními prostředky, které jsou k dispozici (Lechta, 2010). Prosazení ideálů inkluze můžeme zařadit do kategorie vyšších ideálů. Slovy Martina Strouhala: *“...kritérium, dle něhož pedagogika formuluje své cíle a k němuž je třeba se stále obracet, pochází z oblasti toho, co není (ale má být), nikoli z oblasti toho, co pouze jest, a toto kritérium je tisíce let trvajícím univerzálním evropského myšlení“* (Strouhal 2013, s. 170). Uvedený citát připomíná, že školy jsou spojeny také s velkými myšlenkami, které obrací člověka k otázkám lidství, postavení každého člověka ve společnosti a v dnešní době i otázkám celosvětovým. Idea inkluze takovou velkou myšlenkou je. Její uskutečnění spočívá na souhře učitelů a AP.

3. UČITEL A ASISTENT JAKO HLAVNÍ AKTÉŘI INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Uskutečnění myšlenky inkluzivní školy je odsouzeno k nezdaru, pokud se nepodaří zajistit její podporu mezi všemi pedagogickými pracovníky. Zásadní úlohu v jejím uskutečnění sehrává to, jak spolu dokáží v týmu spolupracovat učitelé a AP. V následujících subkapitolách uvádím doporučení pro jejich spolupráci. Uvádím také názory na úlohu učitele a třídního učitele v inkluzivní škole. Velkou pozornost věnuji postavení AP, který je relativně novým prvkem ve školském systému. Pochopení odlišností těchto jednotlivých rolí je nezbytná podmínka pochopení týmové spolupráce, která zakládá možný úspěch inkluze. V závěru kapitoly uvádím závěry výzkumů zkoumající efektivnost spolupráce učitele a AP.

3.1. Doporučení pro úspěšnou spolupráci učitele a asistenta ve třídě

V doporučeních pro úspěšnou spolupráci učitele a asistenta se uvádí nezbytná nutnost, aby si učitel a asistent našli v jejich nepřímé pracovní době prostor pro společnou přípravu výuky (Spolupráce s pedagogem, 2013). V tomto čase by měli alespoň krátce prodiskutovat potřeby žáků a připravit program hodin. Přirozeně by měla být v také zhodnocena uskutečněná výuka, tj. dosažení cílů, vhodnost zvolených metod a osvědčení vybraných pomůcek. Nedílnou součástí ale musí být i reflexe fungování kolektivu jako celku. Je to učitel, kdo musí poskytnout asistentovi podklady pro jeho působení v hodině. Asistent tedy musí do výuky přicházet připraven, musí vědět, co se od něho očekává. Učitel je tím, kdo rozhoduje a má roli vedoucího pracovníka. Situace, kdy tyto dva pedagogové nemají domluveno, jak budou ve třídě postupovat, by měly nastávat jen výjimečně.

Možnosti, jak učitel a asistent ve třídě kooperují, jsou různé. Mezi doporučované varianty činnosti patří:

- a) Učitel se věnuje třídě a asistent žákovi nebo žákům s SVP (pracuje dle instrukcí učitele)
- b) Asistent dohlíží na práci žáků ve třídě (pracuje dle instrukcí učitele) a učitel se věnuje žákovi nebo žákům s SVP
- c) Asistent vykonává pomocné činnosti (kontroluje plnění domácích úkolů, rozdává sešity apod.) a tím zajišťuje učiteli více prostoru k tomu, aby se věnoval žákům s SVP

Skutečně partnerská spolupráce vyžaduje, aby dle možností alespoň někdy došlo k výměně rolí asistenta a učitele. Učitel se tedy stane pomocníkem asistenta, což je důležitý signál k žákům, aby si uvědomovali, že ve třídě jsou dva pedagogičtí pracovníci, které musí respektovat (Spolupráce s pedagogem, 2013).

Horáčková (2015) říká, že spolupráce na prvním stupni základní školy je podstatně snazší, protože asistent spolupracuje s menším počtem osob, což dává prostor k většímu vzájemnému poznání se a navázání efektivnější spolupráce. Na druhém stupni školy je situace podstatně složitější, protože jeden asistent poskytuje podporu více žákům a v různých hodinách. Horáčková se ale domnívá, že právě asistent se může spolu s třídním učitelem stát koordinujícím prvkem systému. K tomu, aby se spolupráce obou pedagogů dařila, udává předpoklady, které musí být naplněny:

1. Pozitivní postoj k inkluzi u obou aktéru. Jestliže inkluzi učitel nebo asistent nepřijímá, má škola hledat možnost řešení (jestliže nedokáže pedagog žáka s konkrétní odlišností přijmout, je dobré provést nějakou personální změnu)
2. Učitel asistenta vnímá jako pomoc (ne cizorodý prvek)
3. Role asistenta je vedením školy jasně vymezena, učitel se přítomností asistenta nezbavuje své zodpovědnosti za vzdělávání žáka s SVP
4. V rozvrhu mají učitel a asistent vymezen čas na společné konzultace. V případě kooperace na vyšším stupni je problematické najít společný čas a zákonitě tato komunikace přechází do elektronické podoby.
5. Asistent pedagoga není vyloučen ze společných porad
6. Zásadní roli ve spolupráci hrají osobnostní vlastnosti asistenta a učitele, kteří spolu mají ve třídě spolupracovat. Je velmi vhodné, aby učitel byl přítomen u výběrového řízení na místo asistenta pro žáka, kterého má ve skupině, kterou učí.
7. Je třeba učitele postupně přivyknout na přítomnost další osoby ve třídě, protože řada učitelů je k těmto situacím přecitlivělá a vnímá je jako situace, kdy jsou kontrolováni další osobou. Je dobré pro ně zajistit možnost hospitací ve třídách, kde učitel a asistent spolupracují.
8. Je přínosné, aby se učitel vzdělával v oblasti speciálních potřeb žáka, a to v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Učitel má také další možnosti vzdělávání doporučovat asistentovi.
9. Učitel má najít způsob, jak asistenta ve třídě zviditelnit.

10. Asistent se má zorientovat ve způsobu klasifikace učitele a podílet se na formativním hodnocení žáka.

Výše uvedená doporučení a pravidla není jednoduché do praxe uvést bez společného úsilí nejen učitele a AP, ale celého týmu školy. Je nezbytné cílevědomě poskytovat podporu a vytvářet podmínky, v kterých je možno spolupracovat uvedeným způsobem.

3.2. Učitel v inkluzivní škole

Postavení učitele v inkluzivní škole se od učitele v běžné škole liší. Jsou na něho kladeny mnohem větší nároky. Jeho příprava na vyučování je podstatně náročnější, protože ve skupinách žáků, s kterými pracuje, jsou ve větší míře koncentrováni žáci s IVP a také PLPP. Na tvorbě a vyhodnocování těchto podpůrných žákových dokumentů se musí aktivně podílet. Veškerá jeho činnost také vyžaduje neustálou kooperaci a komunikaci s dalším personálem školy, odborníky z dalších podpůrných institucí a také rodinami žáků. Z uvedeného také vyplývá, že učitel do značné míry mění svoji postavení, neměl by už hrát dominantní roli. Je možné mluvit i o souběžně probíhající roli manažera a facilitátora. Jak vysvětluje Havel (2014) „*Být inkluzivní učitel znamená být průvodcem učení a moderátorem a do značné míry i životem, být iniciátorem a moderátorem individuálních učebních procesů, tvůrcem učebního prostředí, příp. pedagogických situací*“ (Havel, 2014, s. 29-30). Roli učitele dle něho určují čtyři podstatné úkoly:

- ✓ „reflexe vlastního sebepojetí (vlastní zkušenost) a profesního sebepojetí (postoj k dětem, nárokům povolání a daným skutečnostem);
- ✓ analýza školy (Jak chápe školu učitelský sbor? Jaké jsou naše vztahy? Jak prožívání hierarchii školy?);
- ✓ analýza tzv. sociálních, pracovních a učebních činností, při níž jde o společné přiblížení se ideálnímu chování, které jsme definovali při společné reflexi (nejedná se o přizpůsobení chování, ale o zodpovědné chování subjektů, tedy nechovat se tak, jak se očekává);
- ✓ analýza dalších podmínek učebních situací (učební prostředí, psychofyzické podmínky atd.).“

Podstatným požadavkem na učitele je, aby jeho úsilí směřovalo k tomu naučit žáka využívat vlastní zkušenost, návyk spolupráce a překonávání překážek. Bartoňová (2013) také v navázání vztahu s učitelem vidí úspěch a kvalitu celé edukace.

Upozorňuje, že je to učitel, kdo ovlivňuje uspořádání prostředí, vztahy mezi žáky (Bartoňová, 2013, s. 90). Zodpovědnost učitele se tedy nesnižuje, je tomu právě naopak. Očekává se od něho výrazně větší míra spolupráce v týmu celé školy. Nejpodstatnější je ale bezpochyby právě jeho schopnost navázat lidský i profesní vztah se svým asistentem.

3.3. Třídní učitel v inkluzivní škole

Třídní učitel ovlivňuje výrazným způsobem klima ve třídě. Nároky na jeho působení v inkluzivní roli stoupají a jsou spojeny s jeho schopnostmi komunikovat se všemi pracovníky školy, rodiči, žáky školy a přirozeně žáky v jeho třídě. Na jeho důležitou roli upozorňuje Lechta (2010, s. 22), který udává výčet jeho povinností, ke kterým patří:

- ✓ „získávat a shromažďovat diagnostické informace o žácích se SVP, sledovat a vyhodnocovat v týmu spolupracovníků diagnostické údaje a jejich využití v edukaci;
- ✓ koordinovat plánování a realizaci inkluzivní výuky žáků se SVP v třídním kolektivu;
- ✓ v týmu vypracovat IVP pro každého žáka se SVP ve třídě, sledovat jeho úspěšné plnění a v případě potřeby činit průběžné korekce v plánu a v jeho realizaci;
- ✓ plánovat a realizovat cyklické společné setkávání aktérů inkluzivního procesu
- ✓ ve třídě, řešit potřebné problémy ve výuce a vyhodnocovat její výsledky;
- ✓ odpovídat za vedení pedagogické dokumentace o inkluzi, usměrňovat život;
v žákovském kolektivu i v době mimo vyučování, koordinovat spolupráci se všemi aktéry inkluzivního procesu.“

Je logické, že k tomu, aby mohl těmto nárokům dostát, musí mít zajištěnou opravdu fungující podporu dalších prvků systému. Tuto podporu tvoří PPP a SPC. V inkluzivní škole musí fungovat školní poradenské zařízení, kde v ideálním případě působí nejen výchovný poradce a školní metodik prevence rizikového chování žáků, ale také školní psycholog, speciální a sociální pedagog. Dalšími důležitým členem školního týmu jsou pro třídního učitele koordinátor inkluze a dále všichni učitelé a AP ve škole, ale samozřejmě především ti, kteří pracují s žáky v jeho třídě.

3.4. Asistent v inkluzivní škole

Asistent pedagoga je v českých školách novým pedagogickým pracovníkem, jehož role není zatím zcela konkrétně a jasně definovaná. Vždy má pracovat pod vedením pedagoga a podporu mu mají poskytovat další odborní pracovníci školy nebo dalších institucí. Následující subkapitoly ukazují vývoj způsobu začlenění funkce AP do školského systému, předpoklady, které musí splňovat zájemce o výkon této funkce a jeho finanční ohodnocení. Předkládám také zjištění, které přinesly výzkumy zaměřené na efektivní spolupráci učitelů a AP.

3.4.1. Historie, legislativní normy

AP byli do výuky žáků zapojováni již od devadesátých let minulého století. Původně vznikly dvě odlišné linie, které vedle sebe fungovaly současně. Jednalo se asistenty pro žáky se zdravotním postižením a asistenty pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Vyhláška 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách stanovila, že ve speciálních třídách, pro žáky s poruchami autistického spektra, hluchoslepé a žáky s více vadami, budou činnost zabezpečovat dva pedagogičtí pracovníci. Po přijetí této vyhlášky pozice asistentů zastávali velmi často pracovníci civilní služby.

Na počátku začleňování asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním byly aktivity nestátních neziskových organizací. Jednalo se o asistenty pro romské žáky a působili od roku 1993. O čtyři roky později převzal zodpovědnost za tyto asistenty stát. Veškerá činnost těchto asistentů byla směřována výhradně k podpoře romské komunity. Postupně byla tato forma asistence rozšířena po celé ČR. Oficiální ustanovení tohoto typu asistence bylo v roce 1997 (Status pokusného ověřování přípravných tříd) a v roce 1998 byla zřízena funkce romského asistenta na základní a zvláštní škole. Během čtyř let počet těchto asistentů vzrostl z 20 na 230. V roce 2000 vydalo MŠMT Pokyn ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele. Tento pokyn stanovil možnost zřízení funkce asistenta, který má napomoci začlenit žáky, kde hrozí adaptační potíže související s jejich sociálním zázemím. Zde již nebyla tato funkce vázána na etnický původ, ale bylo stanoveno, že by měl tento asistent dobře znát prostředí, z kterého žáci pocházejí. V tomto metodickém pokynu byly ustanoveny podmínky zřízení funkce asistenta a byly uvedeny předpoklady nutné pro výkon této

funkce. Ředitel byl dle tohoto pokynu za asistenta zodpovědným. Krátce ve čtyřech bodech zde byla stanovena náplň práce asistenta a bylo zde i určeno jeho platové zařazení (Metodický pokyn MŠMT in Vzdělávací služby.cz).

Ke sjednocení pojetí asistence bez ohledu na to, s jakými žáky pracuje, došlo v roce 2004. Podle školského zákona č.561/2004 Sb., §16 jsou žáci se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon a vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných jako závazné normy upravily postavení asistentů ve speciálních školách a rovněž běžných školách. Jsou zde uvedena opatření, která škola může v případě potřeby pro žáka navrhnout na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Zřízení funkce asistenta je jedním z těchto opatření. Ředitel školy musí o tuto možnost žádat. Jsou zde krátce vymezeny i hlavní činnosti asistenta pedagoga (Asistent pedagoga in Asistent pedagoga. cz)

Vyhláška č.73/2005 Sb., byla následně v roce 2011 novelizována vyhláškou 147/2011 Sb. V této vyhlášce je funkce asistenta opět zahrnuta a je zde uvedena jako jedna z možností individuální podpory žáka (Souhlas se zřízením pozice asistenta pedagoga podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. in Asistent pedagoga).

Z uvedeného výčtu je patrné, že postavení asistenta v českém vzdělávacím systému bylo v posledních dvou desetiletích postupně upravováno. Potřeba asistentů ve školách vzešla přímo z konkrétních situací, které se vyskytovaly ve školách. Praxe ukazuje, že jejich počet nadále stoupá. Je tedy jednoznačné, že se jedná o žádoucí posily školních týmů. Jejich potřebu vyvolávají nově nastávající situace v běžných školách.

3.4.2. Současné legislativní vymezení

1.9.2016 nabyla účinnosti vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V této vyhlášce je v § 5 v obecné rovině popsáno, jakým způsobem AP podporuje učitele v jeho vzdělávacím úsilí ve třídě. Je stanoveno, že žáci, kterým je přiznána podpora v podobě jeho přítomnosti v hodinách, mohou být maximálně 4. Dle vyhlášky je učitel ten, kdo asistenta ve třídě vede. Je to tedy učitel, který určuje, s kým a jak bude AP ve třídě

pracovat. Může požadovat jeho práci s jednotlivými žáky nebo i celou skupinou. Jako asistentovy hlavní činnosti jsou zde uvedeny:

- ✓ Pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti
- ✓ Komunikace se žáky i jejich zákonnými zástupci a komunitou, z které žák pochází
- ✓ Pomoc při adaptaci žáka na školní prostředí
- ✓ Pomoc žákovi při výuce a přípravě na ni (při tom má dbát na co největší snahu o jeho vedení k samostatnosti)
- ✓ Nezbytná pomoc při žákově sebeobsluze (ve škole nebo aktivitách, které škola pořádá)

3.4.3. Předpoklady asistenta pro výkon činnosti

Předpoklady pro výkon činnosti stanovuje zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci asistent musí být plně způsobilý k právním úkonům, mít odbornou kvalifikaci k úkonům, které vykonává, být bezúhonný, zdravotně způsobilý a pokud není stanoveno jinak, musí ovládat český jazyk.

3.4.4. Kvalifikační předpoklady

Kvalifikační předpoklady jsou detailně vymezeny zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jedná se kvalifikační předpoklady pro asistenty, kteří působí v různých typech zařízení, nejedná se pouze o asistenci ve školách. Předepsané vzdělání se liší dle toho, zda vykonává přímou pedagogickou činnost (to je nejčastější případ na základních školách) nebo přímou pedagogickou činnost spojenou s pomocnými výchovnými pracemi. Požadavky na kvalifikaci asistenta souvisí s tím, jaké jsou nejnáročnější požadavky na úroveň jeho činnosti.

Pokud tedy asistent vykonává pomocné výchovné práce, je dostačující kvalifikací vzdělání s výučním listem nebo i jen základní vzdělání a v obou případech musí absolvovat asistentský kurz.

Pro vyšší úroveň činností je požadováno středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání zaměřené na pedagogiku nebo je opět nutné absolvovat kurz pro AP. Tato úroveň počítá s tím, že AP vykonává přímou pedagogickou činnost.

Němec (2014) uvádí, že vzdělání AP je dle výsledků výzkumu považováno za zásadní pro jejich efektivní výkon práce. S tímto nelze jinak než souhlasit. Nároky

kladené na AP jsou značné, protože je to často AP, kterému v podmínkách běžné školy a ve třídě bez speciálního pedagoga případně role odborníka. On je v praxi pasován do role toho, kdo rozumí postižení žáka a jeho SVP. Ovšem tím jeho úloha nekončí, protože on je nebo by měl být také ten, kdo je do značné míry schopen tomuto žákovi pomoci se vzdělávacím obsahem i několika různých předmětů.

Požadavky na profesionalitu AP jsou velké a v souladu se zákonem je, aby funkci AP zastávala osoba s jakýmkoliv typem středoškolského nebo i jen učňovského vzdělání, která absolvuje kurz v rozsahu 120 teoretických hodin výuky.

3.4.5. Platové zařazení asistentů

Plat asistenta je dán platnými tabulkami. Podle nařízení vlády č. 564/2006 Sb., ve znění pozdějších novelizací a předpisů k 1. 9. 2016 jde zejména o nařízení vlády č. 278/2015, se může tarifní mzda asistenta pedagoga při plném úvazku pohybovat od 10 190,- Kč do 23 600,- Kč. Může být zařazen od 4. platové třídy, kde v případě, že se pohybuje na stupni jedna, což je stupeň, na kterém setrvává po dobu 6 let, týká se ho nižší z uvedených platů. V případě zařazení do 9. platové třídy a stupně 6, kdy je jeho pedagogická praxe nad 32 let, se ho týká vyšší z uvedených platů.

Zařazení do platové třídy závisí na složitosti, namáhavosti a odpovědnosti jeho profese, což je definováno v Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. v příloze (díl 2.16 výchova a vzdělávání).

1. Platová třída: asistent vykonává pomocné výchovné práce, zaměřuje se na zkvalitnění společenského chování nebo základních pracovních, hygienických a jiných návyků.
2. Platová třída: činnost asistenta je definována jako provádění rutinních prací při výchově, upevnění společenského chování, hygienických a jiných návyků. Dále je zde uvedena pomoc při pohybové aktivizaci.
3. Platová třída: asistent provádí výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování nebo výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních hygienických a jiných návyků.
4. Platová třída: asistent provádí výklad textu, popřípadě učební látky nebo individuální práce s žáky podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.
5. Platová třída: asistent provádí výchovnou a vzdělávací činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele, která je zaměřená na

speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby žáka nebo skupiny žáků.

6. Platová třída: asistent provádí samostatnou vzdělávací a výchovnou činnost zaměřenou na speciální vzdělávací potřeby žáka podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga nebo speciálně pedagogickou činnost vykonávanou v souladu se stanoveným IVP žáka podle pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení v souladu s pokyny učitele (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Reálný plat asistenta se blíží spíše nižší hranici. Mnoho asistentů je zaměstnáno jen na částečný úvazek. Pracovní doba asistenta se skládá z přímé a může mít i složku nepřímé pracovní doby, o jejich poměru rozhoduje ředitel školy (Němec, 2014).

Z uvedených faktů je jasně patrné, že finanční odměnu AP lze jen stěží označit za atraktivní. Naprosto neodpovídá odměně za práci, kterou by měl asistent teoreticky vykonávat.

3.5. Výzkumy efektivní spolupráce učitele a AP

Výzkumů, které se na spolupráci učitelů a AP zaměřovaly, je poměrně málo. Český vzdělávací systém má menší zkušenost s fungováním AP na školách ve srovnání se státy západních demokracií. Zdejší zkušenosti jsou podstatně delší, což neznamená, že vše funguje ideálně. Fungování systému, dopadů na žáky a potažmo celou společnost je vyhodnocováno. Vzhledem k tomu, že zapojení asistentů znamená nemalé náklady na jejich financování, vyskytují se i debaty o smysluplnosti jejich působení. Tyto debaty probíhaly právě na základě kritiky fungování škol ve Velké Británii. Následující subkapitoly obsahují výsledky některých výzkumů u nás i v zahraničí.

3.5.1. Zkušenosti v ČR

V průběhu školního roku 2012/2013 na pětadvaceti základních školách „běžného“ typu byl uskutečněn výzkum orientačního typu, který se mimo jiné zabýval i tématem spolupráce učitele a AP. Respondenti výzkumu, a to učitelé i AP (40 učitelů a 40 AP), hodnotili svoji spolupráci velmi pozitivně. Jen minimum učitelů na II. stupni zmiňovalo složitější začátky spolupráce.

Z výzkumu vyplynula klíčové podmínky nutné pro úspěšnou spolupráci:

- ✓ Pozitivní přístup učitele i AP k inkluzi

- ✓ Jasně vymezení rolí a respekt k druhému
- ✓ Vymezení času na společné plánování (10–15 min před vyučováním, 1 hodina týdně)

Zároveň jsou zmíněny osobnostní dispozice, komunikační dovednosti, oboustranné společné úsilí domluvit se a doporučení věnovat náležitou pozornost počátečnímu nastavení spolupráce (Němec, 2014).

Uvedený výzkum má svou hodnotu vzhledem k tomu, že proběhnul na školách v ČR. Svým rozsahem je ale malý a také odráží pouze kratší zkušenosti respondentů.

3.5.2. Zkušenosti z Anglie a Walesu

Na státních školách v Anglii a Walesu jsou AP integrální součástí systému již 20 let. Jejich počet vzrostl od roku 2000 ze 79 000 na 232 000 v roce 2012. Znamená to, že na dva učitele, kteří pracují na celý úvazek, připadá jeden asistent (Crow, 2013). Tento nárůst souvisí se snahou začlenit do běžných škol větší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V letech 2005 až 2008 byl na 153 školách v Anglii a Walesu proveden průzkum „Deployment and Impact of Support Staff (DISS)“, který se zaměřil na celkový přínos AP ve třídách. Z jeho závěrů vyplývá, že přítomnost AP v mnoha případech nepřispívá k dosažení lepších výsledků žáků v matematice, angličtině a přírodních vědách. V letech 2010 až 2013 byly provedeny další studie „Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) and Making a Statement (MAST)“, které nenaznačují rozdílný způsob ve využití potenciálu AP a následné pozitivní ovlivnění výsledků žáků. Na druhou stranu bylo ale zjištěno, že přítomnost AP znamená snížení stresu pro učitele. AP napomáhají ke snížení rušivého chování a učitel se může soustředit na učení. Učitelé tedy AP ve třídách jednoznačně vítají. Podle profesora Blatchforda, který vedl výzkumný tým, nevyplývá z dosažených zjištění potřeba počet AP omezit, ale spíše potřeba dobře promyslet, jak obrovský potenciál, který AP ve třídách znamenají, využít. Výzkum jednoznačně dokládá, že to, jakým způsobem asistenti pracují, je určeno vedením škol a učiteli. Za výsledky tedy nelze obviňovat asistenty (Are teaching assistants doing more harm than good, 2013).

Z provedených výzkumů vyplývají závěry, na základě kterých, byla školám poskytnuta doporučení pro zlepšení jejich vzájemné spolupráce.

3.5.2.1. *Doporučení pro spolupráci asistenta a učitele ve třídě*

1. Asistent by neměl být odsunut k žákům, kteří potřebují nejvíce pomoci. Toto se velmi často děje, a to s dobrými počátečními úmysly, ale jedná se o špatné pojetí spolupráce. Vedení škol by mělo systematicky monitorovat role učitelů i asistentů a přispívat náměty k tomu, jak mohou asistenti lépe podpořit proces učení.
2. Asistent nemá nahradit učitele. Zásadní je, že potřeby všech žáků mají být naplněny skrz vysoce kvalifikovaný způsob učení. Všichni žáci, kteří mají problémy, mají mít dostatek pozornosti od učitele. Škola musí dělat opatření, která povedou k možnosti toto uskutečnit.
3. Asistenti mají směřovat svoje úsilí k tomu, aby pomohli žákům hledat způsoby, jak si poradit s úkoly, jak postupovat v jejich plnění. Prioritou není daný úkol splnit.
4. Školy musí zajistit možnosti, kdy se asistenti a učitelé setkávají a společně plánují a hodnotí průběh hodin. Asistent musí znát koncepty, fakta a informace, která jsou v hodinách probírány; mít potřebné dovednosti a znát cíle a výstupy hodin (Blatchford, 2015).

Z doporučení jasně vyplývá snaha akcentovat vedoucí úlohu učitele a jeho zodpovědnost za vzdělávání žáka, ale je také patrné, že sám AP musí být profesionálně zdatný, aby jeho přítomnost vedla k rozvoji žáka. Automaticky se předpokládá jejich další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů.

3.5.2.2. *Doporučení pro působení asistenta mimo třídu*

1. Pokud asistent pracuje s jedním žákem nebo malou skupinkou mimo třídu, je možno dosáhnout velkého pokroku v učení žáka. Podmínkou toho je ale vysoká míra podpory asistenta a jeho kvalitní zaškolení do činnosti.
2. Školy musí dobře monitorovat a vyhodnocovat dopady této individuální podpory.
3. Je nutné, aby bylo důsledně dbáno na to, aby aktivity mimo třídu měly jasnou spojitost s děním ve třídě a směřovaly k možnosti opět se do činnosti celé třídy zapojit (Blatchford, 2015).

Tato doporučení cílí k tomu, že žák s AP nesmí být trvale vylučován z kolektivu a vzděláván individuálně, takové pojetí by zcela popíralo smysl opatření, kdy je AP ve třídě přítomen. Opět je zdůrazněna nutnost profesionální zdatnosti AP.

3.5.2.3. Časté nedostatky

Z výzkumu DIIS vyplynuly některé opakující se nedostatky.

1. AP velmi často jdou do hodiny a nevědí, co se v hodinách bude dít. V takovém případě v hodině často pouze přihlížejí. Toto je zásadní nedostatek. Právě příprava na hodinu je zásadní. Učitel musí najít cestu, jak asistentovi sdělit, co od něho v hodině očekává.
2. Učitelé a AP nevěnují dostatek času reflexi toho, co se ve třídě v hodině odehrálo. Učitelé od AP často neočekávají žádný výstup.
3. AP rovněž potřebuje jasně vědět, že je důležitým členem týmu a jeho působení ve škole je podstatné pro dosažení cílů, které si škola stanovila. Z toho vyplývá, že také vedení školy musí usilovat o adekvátní vzdělání a zlepšování profesních dovedností AP
4. Učitelé musí asistentovu práci ve třídě řídit. Často k tomu nemají dostatečnou podporu a tuto manažerskou roli pro nedostatek zkušenosti s řízením nezvládají (Blatchford, 2015).

Je tedy nutno stanovit cíl, kterému má přítomnost AP napomoci. Může se jednat o umožnění zapojení žáka s fyzickým nebo smyslovým postižením, podpořit sociální a emocionální vývoj žáka, napomoci učitelům v hodině se zvládnutím žáků s rušivým chováním. To ale musí být jasně stanoveno a je třeba vyhodnocovat, zda zvolené postupy vedou k dohodnutému cíli.

Tyto výzkumy byly motivované snahou zjistit, zda jsou finanční náklady na AP dobře vynaložené. V komentářích k těmto výzkumům, které by šlo, a také k tomu docházelo, považovat za přínos asistentů zpochybňující, bylo jednoznačně řečeno, že za vzdělávání všech žáků nese odpovědnost učitel. AP nemá ve třídě učitele nahradit, ale má jeho působení ve třídách podpořit. Pokud jejich společné působení ve třídě nepřináší uspokojivé výsledky a nedaří se vytvořit prostředí, ve kterém se mohou dobře rozvíjet všichni žáci, je třeba lépe vymezit a koordinovat činnosti obou. Ten, kdo má vedoucí roli v tomto procesu, je učitel. Na druhé straně, ale musí mít učitel podporu v tom, aby tuto situaci byl schopen zvládnout. Zjištění nenaznačují, že by

přítomnost asistentů na školách byla chybná. Problém je v jejich nedostatečném nebo chybném zapojení do výuky.

Je třeba poznamenat, že i když výsledky zjištění fungování asistentů učitele v Anglii a Walesu nedospělo k uspokojivým výsledkům, nedošlo k označení inkluzivních snah za neúspěch. Jedná se spíše o zájem situaci zlepšit, to znamená popsat nedostatky a navrhnout řešení.

3.5.3. Zkušenosti z dalších zemí

Vzniká otázka, proč jsou AP využíváni způsobem, který nepřináší zamýšlené efekty. Částečná odpovědi lze nalézt ve výsledcích dalších uskutečněných výzkumů. Z některých výzkumů, které byly provedeny v Austrálii, Švédsku, Irsku, Španělsku, Finsku a USA a dalších zemích vyplynulo, že asistentům chybí vysokoškolské vzdělání i praxe a nemají často ani adekvátní školení (Giangreco M. a M. Doyle, 2007). Další studie provedená v USA a Británii dospěla k názoru, že problém spočívá v tom, že asistenti dostávají úkoly, na které nejsou adekvátně připraveni, protože jim chybí potřebné vzdělání (Giangreco, 2013).

Vážným problémem ve společné kooperaci AP a učitelů jsou dle Devecchi (2012) vztahy mezi nimi. Z průzkumu vyplývá, že učitelé ve VB pociťují nadřazenost a AP vnímají jako podřadné členy týmu. Zdá se ale, že ani vyšší vzdělání nemusí zaručit méně problematickou spolupráci. V Itálii jsou ve školách zřizovány funkce podpůrných učitelů s VŠ vzděláním, ale dochází k četným případům, kdy je na ně přesouvána zodpovědnost za slabé žáky.

3.5.4. Shrnutí

Z výzkumů, které se uskutečnily, vyplývá, že úspěšná spolupráce učitele a AP vyžaduje profesionálně i lidsky zdatné učitele i AP a také jasné definování jejich úlohy ve výchovně vzdělávacím procesu. Výsledky také naznačují, že ani dlouhá zkušenost jejich společného působení v systému neznamena bezproblémové fungování spolupráce.

EMPIRICKÁ ČÁST

Jak je patrné z teoretické části, je téma spolupráce učitele a asistenta pedagoga úzce spojeno s problematikou vytvoření vhodných podmínek pro možnost společného vzdělávání všech žáků. Jedná se o velké téma ve všech demokratických společnostech, které chtějí zajistit rovný přístup ke vzdělávání všech dětí. V současné době právě k takovým snahám na základních školách v ČR dochází. To, zda se podaří do praxe škol implementovat nové způsoby kooperace všech pracovníků škol, bude mít zásadní dopad na úspěšnost transformace běžných škol na školy inkluzivní, tedy tzv. školy pro všechny. Mimořádný význam má právě dobře fungující spolupráce učitelů a AP na školách. V současné době existuje omezené množství výzkumných prací, které by reflektovaly názory těchto pedagogických pracovníků na možnosti jejich spolupráce.

V empirické části se právě této problematice věnuji. Domnívám se, že tato práce může poskytnout cenné informace a odhalit pozitivní i negativní jevy, které se v každodenním kontaktu těchto dvou skupin pedagogických pracovníků vyskytují a jejich kooperaci ovlivňují. Jedná se o výzkum provedený v jedné organizaci a jeho závěry tedy nelze zobecňovat. Přesto věřím, že tato práce bude užitečným příspěvkem k objasnění skrytých aspektů zkoumaného jevu, které se mohou vyskytovat i v jiných obdobných organizacích.

4. CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je prozkoumání současné praxe v oblasti spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole střední velikosti. Kooperaci těchto dvou pedagogických pracovníků chci zachytit co nejkomplexněji. Znamená to, že do zkoumání jevu zahrnu celý reálný kontext, v kterém se spolupráce odehrává. Konkrétně se zaměřím na odhalení prvků, které spolupráci ovlivňují. Mým cílem je tedy zjistit, které faktory spolupráci asistenta pedagoga a učitele znesnadňují, a které ji naopak usnadňují. Tyto jevy popíši z pohledu učitele a také asistenta pedagoga.

5. VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V souladu s cílem výzkumu jsem si položila následující otázky:

VO 1 Které faktory spolupráci z pohledu učitele usnadňují?

VO 2 Které faktory spolupráci z pohledu učitele znesnadňují?

VO 3 Které faktory spolupráci z pohledu asistenta usnadňují?

VO 4 Které faktory spolupráci z pohledu asistenta znesnadňují?

6. METODOLOGIE

6.1. Design výzkumu

Zaměření práce je především deskriptivní, cílem je porozumět dané oblasti zkoumání. V centru pozornosti je základní škola střední velikosti a vztahy v ní. Jako nejvhodnější způsob vedení výzkumu pro uskutečnění mého záměru jsem si zvolila kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkum je proces, který detailně zkoumá reálné prostředí, v kterém se odehrávají určité jevy a problémy. Vyznačuje se tím, že je badatel delší dobu v kontaktu s prostředím, které je předmětem zkoumání. Díky tomuto intenzivnímu kontaktu může následně výzkumník zjistit a popsat, jak lidé fungující v daném prostředí reagují na určité situace a proč jednají právě takovým způsobem, jaký výzkumník vypožadoval. Výzkumník se tedy přirozeně také stýká s jednotlivci nebo skupinami, které zkoumá. Hlavním instrumentem je tedy on sám (Hendl, 2016).

Výzkumným designem tohoto výzkumu je případová studie jedné školy. Jedná se o variantu *studie organizace a institucí* (Mioviský, 2006). Dle Hendla (2016) se tato varianta překrývá s variantou *zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů* v organizaci. Základem případového šetření musí být sběr skutečných dat, která mají souvislost s objektem výzkumu. Je nutné využívat více zdrojů a využívat všechny dostupné metody sběru dat. K používaným metodám patří pozorování, rozhovory a analýza dokumentů (Švaříček a Šedřová, 2007).

Nevýhodu kvalitativního výzkumu je, že jeho výsledky nelze zobecnit. Jako další nevýhoda tohoto výzkumu je uváděna skutečnost, že výzkum může být snadněji ovlivněn výzkumníkem a jeho preferencemi. Hendl (2016) upozorňuje, že se relativně málo používají standardizované metody získávání dat. Zmiňuje ještě další nevýhodu

tohoto výzkumu, a to jeho časovou náročnost. Ve shodě s tímto tvrzením uvádí i (Švaříček a Šed'ová, 2007), že porozumění případu vyžaduje velké množství času, ale tato dlouhodobé věnování se případu má jednoznačně pozitivní dopady na výsledky studie.

6.2. Metoda sběru dat

Hlavní metodou získávání dat v uskutečněném výzkumu byly **hloubkové rozhovory**. Hloubkový rozhovor je popisován jako „...*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 159). S respondenty jsem vedla polostrukturované interview, ke kterému jsem si předem připravila schéma a otázky, na které jsem se jednotlivých účastníků ptala. Ukázky rozhovorů obsahují přílohy č.7, č.8. a č.9. Využila jsem tedy výhody polostrukturovaného interview, kdy lze pořadí otázek i styl jejich pokládání dle potřeby pružně měnit. Je také možné, doptávat se na doplňující informace tak, aby téma bylo probráno co možná nejpodrobněji. (Miovský, 2006).

První rozhovor, který jsem uskutečnila, mi sloužil jako určitá pilotní studie. S respondentkou jsme se sešla v klidné kavárně s dostatečným soukromým prostorem. Ověřila jsem si, že moje otázky poskytují dostatečný podklad pro rozhovory a nevzbuzují rozpaky nebo neochotu na ně odpovídat. Místo vedení rozhovorů jsem vždy volila dle preference respondenta. Některé proběhly na půdě školy, některé v kavárně a část v soukromí domova. Myslím, že se mi podařilo všechny účastníky pro svoji práci zaujmout, někteří projevíli zájem o možnost se s výsledky seznámit.

Během celého rozhovoru jsem také využívala pozorování, které, jak uvádí (Miovský, 2006), nelze od kvalitativního interview oddělit. Před každým rozhovorem jsem dala respondentům vyplnit *anamnestický dotazník* (příloha č.2), který mi posloužil ke zjištění identifikačních údajů. Zaměřila jsem se na věk, dosažené vzdělání, celkovou délku praxe a délku praxe s kooperací. V dotazníku jsem také všechny asistenty a učitele vyzvala k tomu, aby krátce slovem nebo větou vyjádřili, jak se jim jejich spolupráce s asistentem nebo učitelem daří. V příloze č. 6 uvádím reakce respondentů. Tento postup mi posloužil jako můstek od formálnější části rozhovoru k „volnějším povídání“.

Výzkum jsem doplnila daty získanými z analýzy dokumentace školy. Dle Miovského (2006) se v případě **analýzy dokumentů** jedná o systematickou a jednoduchou metodu, kterou lze kombinovat s jakoukoliv další metodou v kvalitativním výzkumu. Takto získané údaje považuji za užitečné pro možnost vytvoření si konkrétní představy o celkovém rozsahu spolupráce mezi učiteli a AP na škole a také jejího vývoje během školního roku. Vhodnými dokumenty pro získání potřebných dat byly oficiální ale i neoficiální dokumenty-přehledové tabulky s úvazky jednotlivých AP, rozvrhy AP a učitelů a také karty žáků. Z dokumentů jsem získala údaje o celkovém počtu AP a jejich úvazcích a rovněž počtu žáků s podporou AP v době zahájení školního roku. Následně jsem se snažila v průběhu roku sledovat změny, které nastávají a vést si záznamy o nich. K tomu jsem si vytvořila seznam asistentek zahrnutých do výzkumu a snažila si evidovat změny v jejich úvazcích. Využila jsem také možnosti získat informace od koordinátorky inkluze a zástupkyně školy a pracovat s jejich průběžnou dokumentací. Se svolením AP jsem získala přehledy o výši jejich platu. Zajímala jsem se o počty žáků se SVP a typem jejich podpory. Ke zjištění těchto údajů jsem využila možnost pracovat s kartami těchto žáků.

Zamýšlela jsem se nad možnostmi zvýšení **validity** výzkumu. Primární cestou zvýšení validity je tzv. **triangulace**. Existují její různé varianty, jednou z nich je *triangulace metod* (Švaříček in Švaříček a Šedřová, 2007). Tento typ jsem v mém výzkumu shledala užitečným. V době, kdy ve škole kolem pololetí došlo k výrazným změnám v úvazcích asistentů, jsem chtěla znát postoje AP na vzniklou situaci. Rozhodla jsem se proto použít další metodu, a to metodu **ohniskové skupiny**, jejímž tématem, ohniskem, bylo zjištění názorů na způsob provedených změn. Zvolila jsem, dle Miovského (2006), nestrukturovanou ohniskovou skupinu, protože jsem chtěla mít velký prostor pro vlastní pozorování. Přítomno bylo šest AP. Data získaná pomocí této metody jsem si zaznamenala k rozhovorům, které jsem vedla s jednotlivými AP.

Ve výzkumu jsem kromě triangulace metod použila i *triangulaci zdrojů dat*. Názory na faktory ovlivňující spolupráci učitelů a AP jsem zjišťovala z více zdrojů. Vedla jsem rozhovory nejen s učiteli a AP, ale i s dalšími dvěma respondentkami, a to koordinátorkou inkluze a zástupkyní ředitele školy, v jejíž kompetenci jsou otázky inkluze na škole. S každou z nich jsem uskutečnila jeden dlouhý rozhovor, který jsem zaznamenala na diktafon a následně přepsala. Na obě jsem se v průběhu výzkumu

obrátila ještě několikrát a jejich odpovědi jsem si již jen doplnila do záznamového archu s přepisem rozhovoru s nimi. Důvodem těchto kratších neformálních rozhovorů bylo zachycení širšího kontextu jevů.

6.3. Etika výzkumu

Všechny respondenty jsem seznámila s cílem mého výzkumu a způsobem zpracování získaných dat. Vycházela jsem z principu důvěrnosti. Ve výzkumu jsem nevedla žádné údaje, podle kterých by mohla být identifikována škola, kde byl výzkum uskutečněn. Z důvodu zachování anonymity respondentů jsem změnila všechna jména a také názvy předmětů a tříd, které jsou v práci diskutovány

Součástí dotazníku, který respondenti vyplňovali před každým interview, byl informovaný souhlas s ubezpečením o anonymitě výzkumu i možností kdykoli z něj v průběhu odstoupit (Švaříček a Šed'ová, 2007). Předloha informovaného souhlasu je uvedena v příloze č. 1. Všichni souhlasili s použitím získaných dat pro účely diplomové práce. Vzhledem k tomu, že jsem rozhovory s AP a učiteli nahrávala na diktafon, vždy jsem je požádala o souhlas s použitím nahrávacího zařízení. Po přepsání každého rozhovoru do svého osobního počítače, jsem zvukový záznam vymazala, aby nemohlo dojít k jeho zneužití.

6.4. Postavení výzkumníka

Moje postavení výzkumníka v přirozeném prostředí mi dávalo výhodu znalosti terénu. V rozhovorech se prokázal jako prospěšný fakt, že mám sama vhlad do skutečnosti, která je obsahem zkoumání. Dobrá teoretická znalost problematiky se v případě mého výzkumu ukázala jako velmi užitečná. Z mého pohledu se moje „*postavení výzkumníka – domorodce*“, jak jej nazývá (Švaříček a Šed'ová, 2007 s. 77) ukázalo jako velmi užitečné. Vstřícnost a časová flexibilita s jakou jsem se setkala a mohla také počítat, byly nedocenitelné výhody. Při vedení rozhovorů bylo patrné, že učitelé i AP měli zájem o problematice diskutovat a velmi kladně reagovali na fakt, že mám osobní zkušenost se zkoumanou problematikou. Všichni účastníci výzkumu byli ochotni nejen odpovědět na moje otázky, ale nabídli i případnou další pomoc.

6.5. Výzkumný vzorek

Výzkum proběhl na základní škole střední velikosti, kde já sama působím. Ve shodě s kvalitativním designem byla použita nepravděpodobnostní metoda výběru, konkrétně metoda záměrného výběru (Hendl, 2016). Výzkumný vzorek byl tvořen 12

asistentkami pedagoga, které na škole působily v době zahájení výzkumu, dvě asistentky jsem do výzkumu nakonec z důvodu jejich časté nepřítomnosti ve škole nezařadila. Z učitelů působících na škole jsem potřebovala oslovit jen ty, kteří odpovídají požadavkům mého výzkumu. To znamená jen ty, kteří v daném roce s některou z AP spolupracují. Do výzkumu jsem tedy nezahrnula například některou učitelku nebo učitele, kteří sice měli zkušenost s asistencí z minulého roku, ale v počátku výzkumu s žádnou z asistentek nespolečně pracovali. Důvodem bylo, že se mi jednalo o zachycení aktuální situace, kdy vstoupila v platnost nová ministerská vyhláška. Zvolená kritéria splňovalo 22 učitelek a učitelů. Z celkového počtu jich 12 působí na I. stupni a 10 na II. stupni. Všechny tyto kolegy jsem oslovila a ke spolupráci získala. V počátku se jednalo o metodu totálního výběru vzorku. V průběhu roku, se počet asistentů ve škole změnil a do pracovního poměru byly přijaty další asistentky. Tyto nové kolegyně jsem do výzkumu nezařazovala. Následující tabulky ukazují účastníky výzkumu a data, která považuji za z hlediska výzkumu relevantní.

Tabulka 1: *Učitelé I. stupeň*

	Nejvyšší dosažené vzdělání	Celková doba praxe ve školství	Doba praxe s asistencí
Nela	Bc	18 let	2 roky
Karla	Bc	1 rok	1 rok
Radka	Mgr	7 let	2 roky
Karin	Bc	8 let	1 rok
Lída	Ing. Bc	8 let	4 roky
Tereza	VŠ	24 let	1 rok
Soňa	Mgr	18 let	2 roky
Jarka	Mgr	50 let	5 let
Bára	Mgr	35 let	7 let
Honza	Mgr	14 let	4 roky
Marek	Mgr	20 let	3 roky
Eva	Bc	5 let	1 rok

Tabulka 2: *Učitelé II. stupeň*

	Vzdělání	Celková doba praxe ve školství	Doba praxe s asistencí
Věra	Mgr	26	1
Ema	Mgr	8	2
Viki	Mgr	10	2
Míla	Bc	20	2
Luděk	Mgr	27	1
Jana	Ing, Bc	16	1
Hanka	Bc	19	4
Květa	Mgr	5	1
Lada	Mgr	17	1
Diana	Mgr	25	2

Tabulka 3: *Asistenti pedagoga*

	Vzdělání	Celková doba praxe ve školství	Doba praxe s asistencí
Šárka	VOŠ	26 let	3 roky
Iva	SOU	2 roky	2 roky
Linda	Bc	2 roky	2 roky
Beáta	SŠ	1 rok	1 rok
Vanda	Bc	4 roky	2 roky
Zuzka	SŠ	9 let	2 roky
Dáša	SŠ	2 roky	2 roky
Vlasta	SŠ	2 roky	2 roky
Katka	SŠ	30	2 roky
Karla	Bc	10 let	4 roky

6.6. Zpracování dat

Každý respondent mi před rozhovorem vyplnil krátký profesní anamnestický dotazník (příloha č. 2), z kterého jsem vytvořila přehledové tabulky uvedené v předchozí kapitole.

Pro fixaci dat získaných z jednotlivých interview jsem se svolením všech respondentů využila diktafon. Tím jsem se vyhnula narušení přirozeného průběhu hovoru tvorbou poznámek. Takto získaný materiál má dle Miovského (2006) tu výhodu, že zachycuje všechny kvality mluveného slova a je nezávislý na osobě, která jej pořizuje. Během vedení rozhovoru jsem se zaměřila na nonverbální projevy respondentů, sledovala jsem, zda reagovali uvolněně nebo některá otázka vzbudila napětí. Bezprostředně po provedení rozhovoru jsem si postřehy poznamenala. Veškerý získaný zvukový materiál jsem následně převedla do textové podoby a provedla tak jeho doslovnou transkripci. Aby se mi s texty lépe pracovalo, realizovala jsem tzv. redukci prvního řádu. V rámci ní jsem odmazala výplňková nebo opakující se slova.

Následně jsem rozhovory vytiskla a provedla kódování, při kterém jsem si označila části, které se vztahovaly k mým výzkumným otázkám (ukázka v příloze č. 10). Další fází, která mi zabrala zřejmě největší množství času, byla analýza kvalitativních dat. Zvolila jsem metodu vytváření trsů, která mi umožnila seskupit výroky do skupin a následně určit obecnější kategorie. Dále jsem pracovala s metodou prostého výčtu. Do tabulek jsem zaznamenávala četnosti určitých jevů (Mioviský, 2006).

Názory skupiny AP a učitelů jsem doplňovala o vyjádření, které mi poskytla v rozhovoru koordinátorka a také zástupkyně ředitele školy. V rozhovorech, které jsem s nimi vedla, jsem se cíleně snažila získat vyjádření k faktorům, které z rozhovorů s učiteli a AP vyplynuly.

Za důležité jsem pokládala doplnit zjištění vzešlá ze všech rozhovorů o data, která jsem získala z analýzy písemných oficiálních i neoficiálních dokumentů školy. Zkoumala jsem proto přehledové tabulky s rozdělením asistovaných hodin u jednotlivých žáků, úvazky AP i učitelů, složení tříd a počty žáků se SVP, IVP a PLPP. Měla jsem k dispozici několik neoficiálních verzí tabulek, kde byly zaznamenány úvazky AP a zároveň jsem měla také svůj vlastní záznamový arch, kde jsem si zanášela veškeré dostupné změny v asistovaných hodinách. Z těch jsem sestavila tabulku č. 3, do které jsem zanesla počáteční úvazky, změny v průběhu a výsledné úvazky. Dále jsem sestavila tabulku, do které jsem si zaznamenala počet asistovaných hodin a

změny v jejich počtu v průběhu roku, informaci jsem získala z oficiálního seznamu žáků s podporou AP, do tabulky jsem si zaznamenávala změny v počtu asistovaných hodin a také situace, kdy se žákovi mění AP. Jedná se o tabulku č. 4. Za účelem možnosti udělat si celkovou představu o složení jednotlivých tříd, jsem vytvořila tabulku č. 5. Informace do této tabulky jsem získala z karet žáků. Následně jsem ještě vypočítala procentuální zastoupení všech žáků s jakoukoliv SVP v jednotlivých třídách. Tyto převážně kvantitativní údaje mi posloužili k tomu, aby bylo možné udělat si konkrétní představu, jaké je množství a struktura žáků se SVP na škole a počet hodin, v kterých se učitel a AP setkávají.

7. DATA A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole předložím výsledky výzkumu, tak abych dosáhla zvoleného cíle a zodpověděla všechny výzkumné otázky. V každé z následujících subkapitol odpovím na jednu z výzkumných otázek.

7.1. Faktory spolupráci z pohledu učitele usnadňující

7.1.1. Profesionální schopnosti a dovednosti asistentek

Jako nejdůležitější oblast, kterou respondenti z řad učitelů a učitelek v rozhovorech zmiňovali, byla oblast profesionálních schopností a dovedností asistentek. Z rozhovorů vyplynulo poměrně jasně, že učitelé potřebují v asistenci získat skutečně partnerku, která je schopna je v hodinách v případě potřeby plně zastoupit a delegovat na ni práci se skupinou nebo jednotlivcem. Učitelé na druhém stupni vítají také schopnost asistentky rychle se v hodině orientovat. Pokud asistentka splňuje tyto požadavky, spolupráce je těší, což dobře ilustruje výrok, kterým jedna z učitelek popsala zkušenost z hodiny.

„Tak teď jsme dělali jednu aktivitu a já využila tu Verču a to bylo super. Ona byla v kroužku s téma lepšíma a já s téma slabšíma a bylo to dobrý. Tak ona je šikovná. Napadlo mě to až v té hodině a bylo to fajn, ona dokáže i rychle zareagovat. Není to pro ni problém.“ (Míla)

Pro učitele II. stupně není rozhodující, zda jsou AP schopny připravit učební materiály, celá polovina z řad respondentek I. stupně ale takovou schopnost vítá a považuje ji za velký přínos k jejich spolupráci.

„Třeba když vezmu Radku, tak ta byla úplně výborná. Ona toho Filipa zapojovala. Měla takový nápady, jak ho podpořit, co pro něj připravit. Já ji ani nemusela říkat, to šlo samo.“ (Karin)

V tomto bodě se ukazuje odlišné stanovisko druhostupňových učitelek také od názoru vedení a koordinátorky, které se domnívají, že by lepší spolupráci na II. stupni napomohlo to, kdyby AP připravovaly pro asistované žáky pracovní listy.

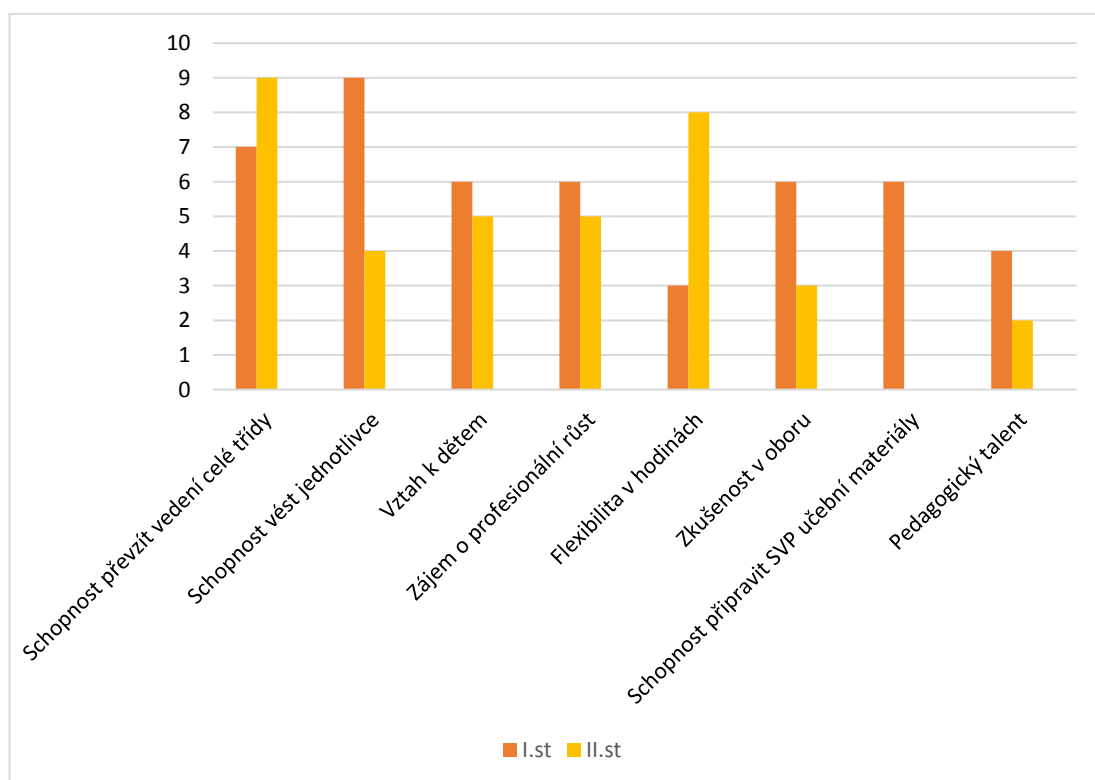
Mezi žádoucí předpoklady pro dobrou spolupráci učitelé řadí také vztah k dětem a zájem o svůj vlastní profesionální růst. V několika případech obecně zmiňovali pedagogický talent. Z rozhovoru na téma zájmu o profesi bylo patrné, že právě nadšení a zájem se v týmové spolupráci snadno přenáší a přináší prožitky radosti z práce. Jednoduše to vyjádřily dvě z učitelek I. stupně:

„Řeknu to takhle, když ten asistent má nějaké předpoklady pro tu práci a chce to dělat, tak to poznáš. Ta Katka si pořád něco hledá a je znát, že se zlepšuje. Bavi mě to s ní.“ (Nela)

„Mně se strašně líbí, jak ta Dáša neustále přináší nové nápady na výtvarku nebo na pracáky. Posílá mi odkazy a nosí knížky. Je vidět, že je do toho nadšená. Přijde a řekne, co viděla. To je super. Strašně dobře se mi s ní pracuje, když vím, že ji to taky baví a chce se zlepšovat.“ (Karin)

Nezanedbatelná část učitelů se vyjádřila kladně k situaci, kdy spolupracuje s AP, která již má nějaké zkušenosti v oboru. Profesioní anamnéza, jak je patrné z tabulky č. 3 ovšem ukazuje, že většina AP na škole tuto funkci vykonává teprve druhý rok. Také zástupkyně by ráda stabilizovala sbor, aby se tým školy neměnil a bylo možné počítat i se zkušenostmi AP, což v současné době, dle jejich slov v mnoha případech nelze.

Graf 1: Schopnosti a dovednosti AP spolupráci z pohledu učitelů usnadňují



7.1.2. Preferované osobnostní vlastnosti asistentů

Z rozhovorů vyplynulo, jak důležitou roli hrají osobnostní vlastnosti asistentek, které vyučující vítají. Velká část respondentů se vyjádřila pozitivně o

spolupráci s ochotnou a rychlou AP. Jedna z respondentek tyto preference shrnula následovně:

„No, já mám ráda lidi, který jsou rychlí. Zase to je ten můj pohled. Chci, aby to bylo v nějakým tempu. Takže takový ty rozvážný a pomalý, to mě štve, prostě mi vadí, když reaguje pomalu a chvilčkama to vypadá, že se ji nechce.“ (Viki)

Nadpoloviční většina mluvila obecně o osobnostní souladu a empatii. Tyto pocity sehrávají mimořádně vysokou roli u vyučujících I. stupně, kteří v případě, že si se svou AP rozumí, tuto skutečnost sdělovali s opravdovým nadšením a radostí. Pro ilustraci uvádím dva případy souhry, kde respondentky zmiňovaly tento soulad.

„My s Vandou si i lidsky rozumíme, takže my si vyhovíme, jsme v harmonii. Spolupráce se nám daří, protože jsme takové, jaké jsme.“ (Lída)

„Tak ta naše současná pohoda je dána typem člověka, ale nám to taky docela trvalo. Já jsem se i musela trochu upozadit, ale nějak jsme se sladily. No nešlo to hned.“ (Beáta)

V oblasti osobnostních preferencí se v některých oblastech projevily výrazně rozdílné postoje u učitelů podle stupně. Osobnostní soulad a empatie byla častěji zmiňována u učitelů I. stupně. Učitelé II. stupně častěji zmiňovali osobnostní vyzrálost, což často spojovali s myšlenkou toho, že AP by neměl svoji funkci zastávat jen z jakési pracovní nouze, ale jeho působení by mělo být spojeno s pocitem poslání. Dobře to dokládají tyto věty:

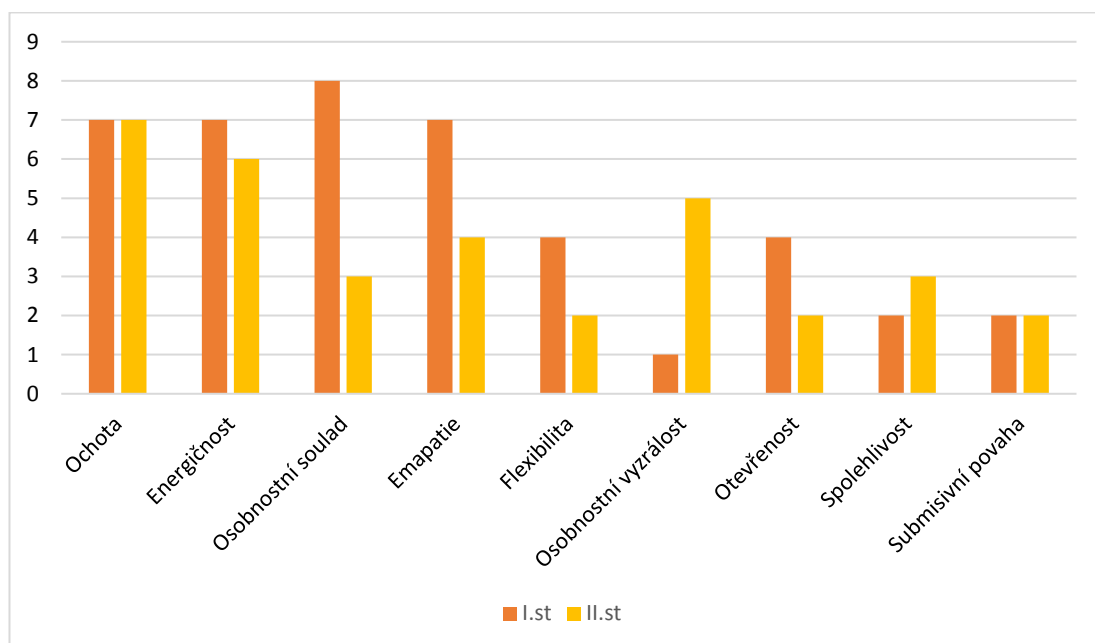
„Já mám už docela jasno a potřebuji, aby i ona věděla, proč tady je a nebyla tady spíš náhodou, aby třeba už taky měla něco za sebou.“ (Lada)

Učitelé zmiňovali další vlastnosti jako otevřenost a spolehlivost a překvapivě se vyskytly i názory, že AP by měla být submisivní. Jak se z rozhovoru ukázalo, jednalo se spíše o výsledky nepříjemné zkušenosti s příliš dominantním chováním AP v hodinách.

Zajímala jsem se o to, zda škola podporuje zachování spolupráce těch učitelek nebo učitelů a AP, kde si spolu rozumí, protože ve škole mohu pozorovat i opravdu blízké přátelské vazby mezi některými z nich. Zástupkyně ředitelky mi vysvětlila, že by i chtěly takovýmito požadavkům vyhovět, protože vědí, že by se tak zabránilo i některým konfliktům na pracovišti, ale vytvořit funkční rozvrh, při kterém by vždy brali ohled ještě na osobní vztahy pedagogů, není dle jejich slov vždy možné. Přiznala ale, že osobně by přivítala řešení, kdy má každý učitel stabilně přiděleného jednoho

AP, s kterým k sobě našli cestu, a to ve všech hodinách. Stejná myšlenka často zaznívala i ze strany učitelů.

Graf 2: Osobnostní charakteristiky AP, které spolupráci z pohledu učitelů usnadňují



7.1.3. Organizační prvky na škole podporující lepší spolupráci

Učitelé přítomnost další osoby, která je ve třídě přítomna vítají a oceňují skutečnost, že vedení školy aktivně hledá cesty, jak řešit situace, kdy jsou ve třídě žáci s vážným SVP. Je zřízena funkce koordinátorky inkluze a především učitelé I. stupně tento fakt oceňují. Z rozhovorů s nimi vyplynulo, že její činnost má kladný dopad na jejich kooperaci s AP. Jejich důvěra v koordinátorku je může být ovlivněna tím, že se jedná o jejich prvostupňovou kolegyni, s kterou mají mnohem častější osobní kontakt. Mezi učiteli II. stupně se vyskytla jen jedna učitelka, která zmiňovala situaci, kdy se prostřednictvím koordinátorky otevřel a vyřešil problém, který ale trápil více učitelů. Dopad řešení pozitivně následně ovlivnil i spolupráci ostatních.

7.1.4. Shrnutí

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že zásadní vliv na dobrou spolupráci mají dle jejich názoru osobnostní vlastnosti a profesionální schopnosti a dovednosti samotného AP. Více než polovina učitelů (většina z I. stupně) zmiňovala obecné tvrzení o potřebě osobnostního souladu. Lze z toho usuzovat, že učitelé si uvědomují také jejich vlastní

podíl na vytvoření fungujícího týmu. Všichni učitelé se vyjádřili kladně ke skutečnosti, že nastal trend, kdy ve třídě mají další spolupracující osobu. Mají ale poměrně velké nároky na to, jak má tento další pedagog vypadat. Rozhovory ukázaly, že učitelé nevidí mnoho kladných prvků ve škole nebo školském systému, které by jejich spolupráci s AP napomáhaly. V organizaci je takovým prvkem koordinátorka inkluze, její pomoc ale oceňují spíše jen učitelé I. stupně. Učitelé II. stupně ji příliš nevyužívají, i když vědí, že je ochotná pomoci řešit nastalé problematické situace.

7.2. Faktory spolupráci z pohledu učitele znesnadňující

7.2.1. Neodpovídající profesionální vybavenost asistentů

Za zásadní problém v možnosti smysluplného zapojení asistentek označili všichni učitelé II. stupně nedostatečné znalosti AP oboru, v kterém mají pomáhat. V tomto bodě se ostře rozcházel s názory vedení a koordinátorky, které se domnívají, že je i tak možno služeb AP smysluplně využít. Následující výrok ukazuje výstižně názor více učitelů:

“Právě ten asistent by musel to učivo dobře ovládat, aby byl schopen toto učivo zjednodušit, až do té míry, kdy to dítě v jeho situaci bude schopno porozumět a zároveň pořád ještě neunikne to podstatné. Pokud nemá možnost tam pomoci s tím učením, tak to prostě není pomoc.” (Jana)

V rozhovorech často zazníval popis spolupráce při pokusech o společnou přípravu, který vystihuje tvrzení jedné z učitelek:

„Ta možnost ji zapojit je prostě nesmysl. To bych já musela nejdříve všechno vysvětlovat té asistenci. Kdyby mi měla něco připravit, tak by to zabralo fůru času. Jak bych ji vysvětlovala, co je pro mě klíčové, když ona té látce vůbec nerozumí. Ten čas je drahý a ta asistentka, ona je jako další děcko. Ty odborné dovednosti tam strašně chybí. To nejde, že já ji budu něco zdlouhavě vysvětlovat a ona se potom bude radovat, že konečně pochopila.“ (Lada)

Nezanedbatelný počet učitelů v rozhovorech zmiňoval svoje zkušenosti s rušivým chováním AP a rovněž se vyskytly výhrady k jejich celkovému pojetí role. Přístup AP je uvolněnější a v některých případech má za následek snížení jejich autority. Výstižný je příklad, který uvádím. V tomto případě se ale nejedná o typickou ukázkou toho, jak AP na škole pracují, nicméně se jedná o zkušenost, kterou udávalo

více učitelů. Z ukázky je patrné, že se učitelé mnohdy teprve začínají smířovat s rolí, v které mají vést druhou dospělou osobu.

„Tak se mnou nepracuje nijak, ta tam sedí a rozhazuje míčky. Je to extrém, že se třeba baví během hodiny o novém svetru, ale ano, taky se to stane. Tak to je úplně mimo. Ale ono se toho člověka strašně špatně napomíná. Já v tu chvíli nevím, jak to udělat. Necítím se být v nadřazené pozici. Musím se to asi naučit ji napomenout, nějak. Vysvětlit ji, že se vůbec nedokážu soustředit a děti kolem ní také ne.“ (Míla)

Celá polovina z dotazovaných učitelů si myslí, že problémem v možnosti lepší spolupráce jsou malé znalosti pedagogiky a psychologie na straně AP. Nutnost tohoto typu znalostí zdůrazňovali více učitelé působící na druhém stupni. Následující výrok jejich názor velmi dobře vystihuje. Zároveň je z něho možno vycítit i velkou míru nesouhlasu s nastavením kvalifikačních předpokladů pro výkon profese, což následně znemožňuje hladké fungování celého systému podpory.

„Myslím, že největší problém je ta neodbornost asistentů. Prostě člověk bez jakéhokoliv předchozího vzdělání nebo kvalifikace se rozhodne nastoupit do školství. Ve své podstatě ty lidi pracují s nějak postiženými dětmi, kdy ty děti potřebují opravdu odborný přístup, odbornou péči, ale oni fakt nemohou, nejsou schopni, nevědí jak. Ten kurzík, co mají, tak ten nemůže absolutně obsáhnout všechno, co je třeba. Možná by bylo lepší, aby byly nějak speciálně vyškoleny k těm konkrétním případům, přesně podle toho individuálního dítěte. On ti fakt v té hodině nepomůže.“ (Hanka)

Učitelé také vidí nedostatek v malé schopnosti AP žáky motivovat, což souvisí s jejich zmíněnými pedagogickými a psychologickými dovednostmi. Někteří učitelé také výslovně konstatovali, že AP věnují vlastně pozornost jen výchovným problémům. Vyskytly se i názory, že AP dokonce nemá o žáka žádný zájem, což také souvisí s nepochopením své role. Tato negativa zmiňovali dokonce častěji učitelé I. stupně. Uvádím příklad, který ukazuje typický způsob jejich kritických vyjádření, kdy v případech kritiky zahrnovali také sami sebe.

„Tak zase třeba ta tam na té hudebce tak jako je. Ta je teda zvláštní, je tam úplně zbytečná. Taky je zjevné, že ji ten Timík nezajímá. Ona se nijak nesnaží ho zapojit nebo získat. Zase ale to není jen u těch asistentek, to je někdy i u učitelek, že ani nechápeš, proč tady jsou.“ (Bára)

Vyučující obou stupňů označili za věc, která jejich spolupráci ovlivňuje negativně, snahu AP žákům nepřiměřeně pomáhat. Často se vyjadřovali k tomu, že nedokážou AP od tohoto jednání odradit.

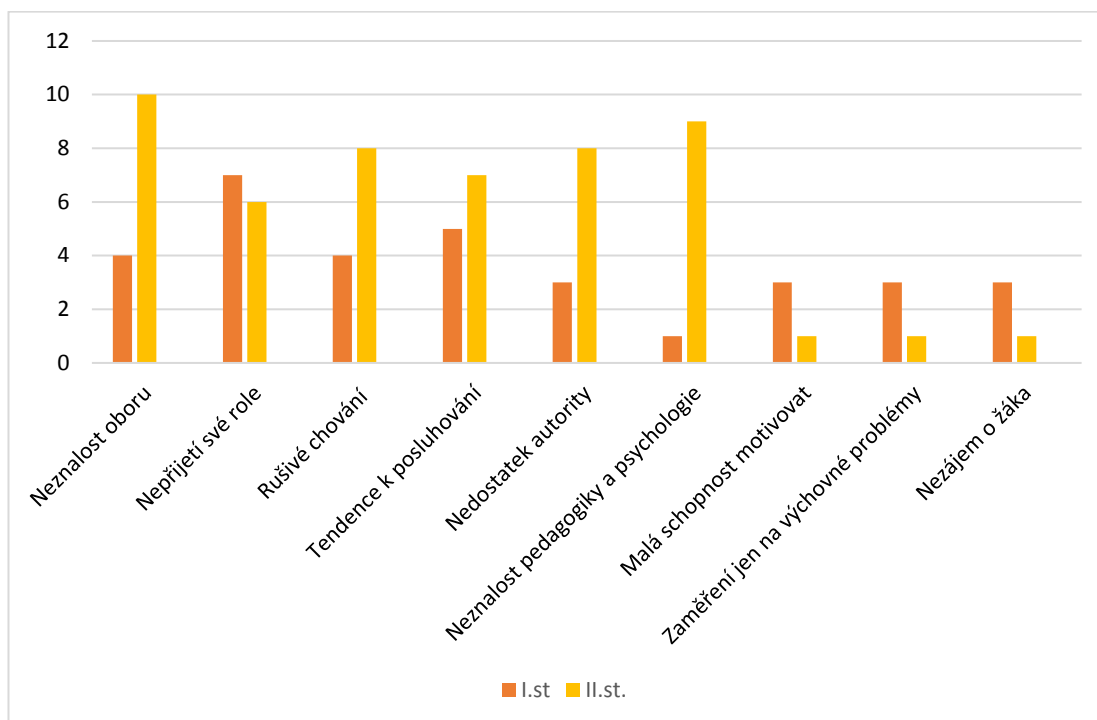
„Tak on, jakmile má něco dělat, tak už se otáčí po asistenci a ona fakt hned přiskočí. Já jsem ji už několikrát říkala, že si nepřeji, aby tam byla pořád za jeho zády a říkala jsem ji, ať jde někam třeba k mému stolu, ale ona tam prostě chce sedět hned za ním. I když teď mi dokonce říkala, že mám pravdu, že to četla na internetu.“ (Diana)

Je patrné, že spolupráci ze strany učitelů, zásadně komplikuje jejich pocit, že AP nejsou dostatečně profesionálně a osobnostně vybaveny k tomu, aby byla spolupráce možná. Tato skutečnost se ale mnohem výrazněji projevovala v názorech učitelů II. stupně.

To, že jsou ve spolupráci AP a učitelů, problémy, potvrzují v rozhovorech i zástupkyně ředitele školy a koordinátorka inkluze. Obě upozorňovaly, že jasný podíl mají také učitelky. Koordinátorka má s AP pravidelné měsíční schůzky, řeší vyskytující se problémy a vše s čím si AP nevědí rady. K celému problému společného působení ve třídě říká: *„Snažíme se, aby se zlepšovaly. Funguje určitě to předávání těch zkušeností, a to i těch pedagogických. Ty problémy se objevují spíš na druhém stupni, protože tam je to fakt novinka. Na tom druhém stupni jste tam, kde my na prvním stupni byli před pěti lety. Ono mnohdy ten učitel nechce toho asistenta přijmout jako partnera, a to je taky problém.“*

Zástupkyně, která má inkluzi na starost, v rozhovoru přiznává, že i ona jako prvostupňová učitelka mnohdy vidí řešení, které je ale funkční jen na I. stupni: *„Řešíme i osobní spory, protože tady jsou lidi, kteří tam v té třídě nemohou být spolu. Problém je, že ty lidi nepřiznají, že něco udělají špatně. Takové ale nejsou jenom asistentky. Učitelky jsou mnohdy taky docela nesoudný. Faktem je, že já někdy nevím, jak to řešit.“*

Graf 3: Profesionální nedostatky AP spolupráci z pohledu učitelů znesnadňující



7.2.2. Problémy v organizaci

Problematické prvky v organizaci uvádím jako oddělené od problémů nastavení asistence v celém školském systému, i když je jasné, že v některých bodech se v organizaci projevují jen důsledky nastavení celého systému. Všichni učitelé I. i II. stupně vítají další osobu ve třídě a jsou za tento trend rádi. Zároveň se ale ukázalo, že jen několik učitelů je zcela spokojených. Jednalo se o učitele prvního stupně, kteří mají trvale, a to již druhý nebo třetí rok svého AP na větší počet hodin. Řada respondentů se vyjádřila obavy, že vstřícnost, kterou škola projevuje vzhledem k žákům se SVP, se začíná projevovat ve složení tříd. Složení žáků je přehledně zpracováno v tabulce č.5.

Jednoznačně vyplynulo, že organizace má velké problémy se zvládnutím zajištění hladkého provozu školy. Učitelé si stěžovali na situace, které jsou do značné míry nepředvídatelné. Kritičtější postoje k situaci opět zaujímali učitelé II. stupně. Učitelé obou stupňů se shodovali, že zvyšující se počet žáků se SVP je pro ně velkou výzvou. Situaci vidí jako těžko zvládnutelnou učitelé začínající, ale také ti, kteří mají víceletou zkušenost. Následující věty učitelek to dokládají:

„Těch žáků je tady strašně moc. To tě nikde na škole nepřipraví na takovouhle realitu. Je to nad síly jednoho člověka, ale zase ten asistent není vždycky výhra.“

(Květa)

„Těch žáků přibývá a už se to nedá zvládnout. Já si to už neumím představit. Myslím, že je to špatně v našich podmínkách a tolik žáků dohromady.“ (Lída)

Přirozeně se projevuje skutečnost, že celková zkušenost všech lidí na škole s asistencí je velmi malá, ale velmi pozitivní je, že se vedení školy snaží hledat možnosti, jak nastavit podmínky v organizaci, tak, aby se podařilo asistenci smysluplně ve škole využívat. Svoji nezkušenost si uvědomují i sami učitelé, což dobře dokládá výrok jedné z učitelek:

„Taky bych musela být schopná kooperace já sama.“ (Viki)

Nedaří se docílit toho, aby učitelé a asistenti sdíleli více společného času na přípravě a vyhodnocení hodin. Učitelé to považují rovněž za nedostatek, ale uvádějí argumenty, kterými vysvětlují, proč to dle jejich názoru skutečně nelze:

„Během deseti minut o přestávce se na hodinu určitě nepřipravíme a zase, abychom se den předem nějak s těmi AP scházeli a domlouvali, mně se to zdá nereálné. V té škole ani snad nelze žádný pravidelný společný čas najít. Vždyť já se opravdu mnohdy vůbec nezastavím a do toho já mám navíc strašného opravování.“ (Jana)

„Tak já bych se musela nejdříve sama připravit na hodinu. Zároveň bych si třeba myslela, že tam budu mít toho asistenta, a tak bych tam něco extra pro něho připravila. Musela bych to teda chystat tak, aby to zvládnul. Potom bych musela hledat ten společný čas, kdy to budu té asistence vysvětlovat. Ale to by zase ona musela dost rychle chápat, což naráží na ten problém neznalosti oboru. Ten čas na to ji učit, tam prostě není.“ (Míla)

Učitelé prvního stupně tento problém nepocitují tak silně, často vyjadřovali názor, že spolu dokáží v hodině dobře spolupracovat i bez předchozí přípravy. Někteří si chválili svoji situaci, protože jsou se svou AP trvale a mají tedy dostatek prostoru k domluvě. Velmi spokojení byli učitelé, jejichž AP mají na škole také funkci družinářky. V těchto případech se ukázalo, že jejich celková praxe ve školství jejich předpoklady pro úspěšnou spolupráci zvyšuje. Roli potom zřejmě má i délka celkové profesní spolupráce.

Výrazně kriticky se učitelé vyjadřovali o přidělování AP, které jim v hodinách nemohou pomoci z důvodu neznalosti oboru. To se nejvíce týkalo naukových oborů (cizí jazyky, matematika, fyzika a chemie). V tomto bodě se učitelé domnívali, že se vedení školy nedostatečně zabývá a zohledňuje možnosti AP. V důsledku toho také někteří učitelé opakovaně zdůrazňovali, že společné přípravy nemají smysl nebo by během nich museli AP předem učit probíranou látku, což je pro ně zcela nepřijatelné.

Zároveň se také projevovala skutečnost, že učitelé považují za pro AP degradující klást dotazy na jejich porozumění v hodinách probíraného učiva. Dokonce i učitelé na I. stupni zmiňovali situace, kdy asistentka měla problémy s látkou, která byla na programu:

„Myslím si, že ta odborná připravenost těch asistentů určitě není. Takže když se probírá třeba něco, co paní asistentka vůbec neví, netuší, tak v podstatě v tu chvíli nemůže tomu žákovi jakkoliv pomoci. Takže představa, že paní asistentka tam tomu žákovi pomáhá řešit nějaký pracovní list zvlášť a třída pracuje, ta je vlastně nesmyslná. Paní asistentka s ním nemůže pracovat, protože sama to neví a neumí to. Spolupráce zákonitě nemůže fungovat. To se týká ale obou stupňů.“ (Marek)

„Tak pokud to má být asistent pedagoga, tak musí znát obor. Já si představuji, že on si třeba vezme na chvíli tu skupinku těch lepších žáků a já se teda budu moci chvíli věnovat těm, kde je problém, ale takhle to nefunguje. Tak když tam je člověk, který to neumí, tak to prostě není můj asistent a není to pomoc.“ (Míla)

Ojedinelé nejsou ani zkušenosti s tím, kdy je asistent AP, snaží se pomoci, ale dopouští se chyb, což učitelé popisovali jako nepříjemné chvíle:

„Taky problém je, že ona třeba nedává tu látku. Třeba o své vůli chce pomoci, ale má to třeba špatně a já se na to potom povídám a říkám ji, ale vždyť je to dobře. To je potom strašně komplikovaný. To je trapný, jak s tím naložit, co udělat, jak se zachovat, aby se ta její autorita nesnížila. Ještě horší je, že já si pak říkám, že ji musím více hlídat.“ (Radka)

Ke vzdělání AP se vyjádřila i zástupkyně ředitele, která upozornila, že všechny AP mají předepsané vzdělání a po formální stránce je tedy vše v pořádku. Souhlasila s tím, že se mohou vyskytovat problémy, ale z jejího pohledu nevidí žádné velké možnosti pro jiná řešení. Z jejího úhlu pohledu není dobře promyšlený systém a školy se pouze snaží splnit svoje povinnosti v mezích možností, které jim umožňují zákonné předpisy.

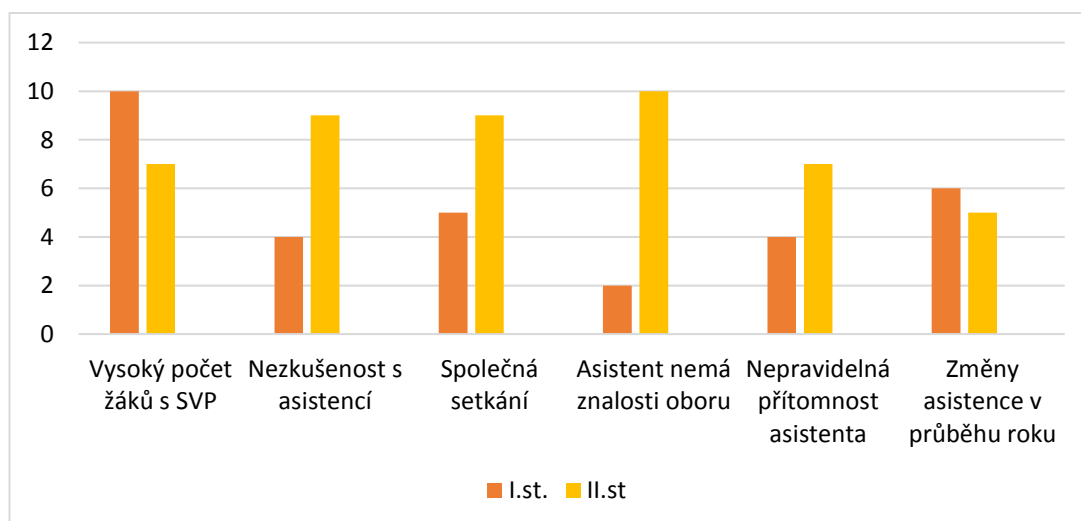
Nespokojenost vyjádřili všichni učitelé, kteří mají AP jen na některé hodiny daného předmětu, protože jak udávají, nemohou stále řešit, kdy AP je a kdy není přítomna a podřizovat svoje hodiny tomuto kritériu. S tím, že to je komplikované souhlasí i vedení, ale odvolává se na omezené počty hodin, které je možno žákům poskytnout vzhledem k doporučení PPP.

Celkově během školního roku nepřijímají učitelé s nadšením změny v asistenci. V souvislosti s nimi upozorňují na fakt, že z toho vyplývá mnohdy i

značný stres pro děti samotné. Změny v přidělení asistence u žáků v průběhu roku ukazuje tabulka v příloze č.3. Koordinátorka i vedení se ale shodně vyjádřily, že některé změny byly vyvolány právě z důvodu snahy o zlepšení situace v některých konkrétních případech. Průběh změn během roku se nepodařilo zcela přesně zaznamenat, protože některé události se děly rychle a přidělené asistentské hodiny se opakovaně měnily. V době na přelomu prvního a druhého pololetí nastaly situace, kdy se vyhrotily vztahy u několika asistentek a učitelů, došlo ke změnám počtu hodin u několika dětí, dále byl přidělen asistent žákyni s LMP, která do školy nastoupila a všechny tyto události měly dopad v podobě změn v asistovaných hodinách. Příloha č. 4 ukazuje situaci v počtech asistentů a jejich přidělených hodin na začátku roku a dále pak na konci třetího čtvrtletí. V příloze je možno vidět alespoň částečně proběhlé změny. Ze způsobu vyjádření zástupkyně vyplynulo, že učitelé někdy nedokážou pochopit, v jak složité situaci je vedení a jejich omezené možnosti. Dle jejího vyjádření mají tendenci řešit jen svoji vlastní situaci a v důsledku toho vidí možnosti řešení zjednodušeně. Zástupkyně svoje názory na toto téma konstatovala rezignovaně.

Vedení školy si složité možnosti setkání učitelů a AP tváří v tvář uvědomuje. Snaží se přicházet s návrhy řešení. Jedním z nich je využít toho, že mají všichni pedagogičtí pracovníci notebooky a mohli by se na společné hodiny připravit jejich prostřednictvím za využití e-mailu nebo skypu. Učitelé takovou možnost komunikace nepovažují za funkční a návrh odmítají.

Graf 4: Problémy v organizaci školy spolupráci s AP znesnadňující z pohledu učitelů



7.2.3. Problémy ve školském systému

Během vedení všech rozhovorů zaznívalo velké množství kritických výroků na celé řízení školství, do kterých respondenti zahrnovali i odkazy na celý chaotický dosavadní průběh reformy. Učitelé jsou nespokojeni se svým postavením a udávali, že jejich finanční ohodnocení je v rozporu s tvrzeními o tom, jak je jejich práce pro celou společnost důležitá. V souvislosti s prováděním změn, které mají směřovat k vytvoření inkluzivního školství, upozorňovali na skutečnost, že se zvýšily požadavky na výkon jejich práce, ale bez toho, aby se změnila k lepšímu finanční odměna za jejich práci. Mnozí si dobře uvědomují i důsledky pro budoucnost, což vyjádřila v rozhovoru i jedna z respondentek.

„S těma financema a je to problém. Tam je taky ten problém toho celospolečenského postoje, to je celospolečenská diskuze. To ohodnocení by se mělo zlepšit. Jinak se v tom systému budou věci spíše horšit. Koho ze schopných mladých lidí by sem tímhle mohli přilákat?“ (Nela)

To, že je velký problém zajistit nejen učitele, ale i AP přiznává celé vedení školy. Ředitel se neúspěšně snaží sehnat aprobované učitele i AP. Hlavním důvod vidí všichni v nedostatečném platu, který je odměnou za náročnou práci v obou funkcích. Dle koordinátorky na místo AP nelze sehnat například nikoho, kdo by na potřebné úrovni ovládal cizí jazyk. To, že plat je neadekvátní také pro schopnou AP si učitelé také velmi dobře uvědomují a nadpoloviční polovina fakt zmiňovala. Za účelem vypracování této práce mi byly poskytnuty údaje s výší úvazků a k tomu příslušející platové ohodnocení. Jejich prostudování dává za pravdu vedení školy, že skutečně finanční odměna není pro případně zájemce vyšším vzděláním motivační. Příloha č. 4 obsahuje tabulku, kde jsou uvedeny výše úvazků a hrubé platy některých AP.

Učitelé mají nejen silný pocit podhodnocení své práce a neúměrně se zvyšujících nároků na sebe bez poskytnutí potřebné podpory. Kořeny problémů vidí v tom, že na pomoc s řešením závažnými situacemi spojenými se SVP žáků se do systému dostávají AP s často minimálním vzděláním a zkušenostmi. S tímto názorem jsem se setkávala vlastně nepřetržitě. Nedostatečné vzdělání AP, i když často chybu viděli i v politice školy, učitelé považují za fatální problém se zásadním dopadem na možnosti spolupráce. Opět se výrazně nespokojeněji vyslovovali učitelé II. stupně, mnohá jejich vyjádření svědčila o vysoké míře frustrace:

„Z čeho to vlastně vychází, že asistent může mít jakoukoliv školu a k tomu kurz a hurá bude u těch dětí, které mají tolik potíží. To je docela nelogické. Ten kurz je prostě málo.“ (Honza)

Situaci popisovala v rozhovoru smířlivěji koordinátorka inkluze. Vzdělání asistentů nevidí jako překážku, protože všechny asistentky mají maturitu a mají předepsaný kurz nebo jsou ochotné si ho udělat. Dle jejich slov si škola vybírá kurz, který je kvalitní. Přiznává, že je známo, že mnohé kurzy kvalitní nejsou.

Spolupráci dle učitelů narušuje to, že samotný způsob, jak je nastavena asistence u žáka, umožňuje to, že AP není přítomen v konkrétním vyučovacím předmětu na všech hodinách, což také nepříznivě ovlivňuje spolupráci, protože je narušena její soustavnost.

Učitelé II. stupně, kteří si poměrně často stěžovali na problematiku zvládnutí situace, kdy jsou ve třídě dvě dospělé osoby, považují také za nepředstavitelné spolupracovat ve třídě dokonce s více než jedním AP.

Zajímavá byla vyjádření učitelů II. stupně, kteří tvrdí, že současná situace je taková, že přidělený AP za stávajících podmínek, vlastně není jejich asistentem. Mnozí se vyjadřovali k tomu, že kdyby měli záruky dlouhodobější spolupráce s konkrétním AP, byli by ochotni věnovat větší množství svého času na jeho uvedení do problematiky oboru, což vyjádřila jedna z učitelek II. stupně následovně:

„Tak kdyby to byl můj asistent a věděla jsem, že se mnou bude na delší dobu, tak já bych si třeba řekla, že se mu budu věnovat, abych ho do toho oboru víc zasvětila, ale alespoň nějaký vhled by musel mít. Tak bych mu prostě věnovala i osobní čas, protože bych věděla, že mi to potom nějak i pomůže a pomůže to i těm dětem.“

Podobný názor se vyskytl opakovaně, a to spolu s přesvědčením, že opravdu funkčním modelem spolupráce by byla spolupráce dvou učitelů stejné aprobace a potřebných znalostí z oblasti speciální pedagogiky. V takovém případě si uměli respondenti představit, že se může skutečně podařit vytvořit podmínky, kde se všem žákům dostane potřebné pomoci.

Všichni učitelé II. a polovina z I. stupně vyjadřovali pochybnosti nad možností skutečně úspěšně vzdělávat všechny žáky společně. Přiznávali, že se jim daří do určité míry spolupracovat na I. stupni, i když i tady ve vyšších ročnících a předmětech jakými je matematika nebo anglický jazyk naráží na situace, kdy jsou vzdělávací možnosti mnohých žáků opravdu výrazně vzdáleny i průměrným žákům. Systém odděleného školství žádný z respondentů neoznačil za překonaný. Někteří učitelé II. stupně

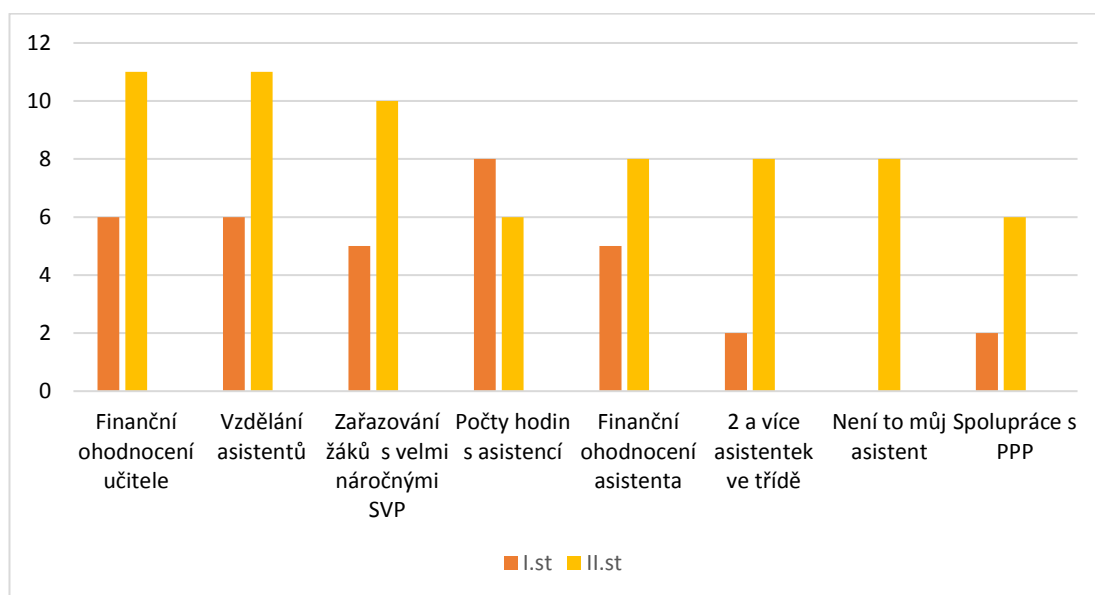
přiznávali, že se jim spolupráce v oblasti vzdělávání nedaří. AP ve třídě funguje především v souvislosti s výchovnými problémy. Uváděli ale, že tato pomoc je pro ně velmi důležitá a jsou za ni rádi. Nikdo z dotázaných se negativně nevyjádřil na adresu speciálních nebo pracovních škol. Zaznívaly spíše obavy, zda v současnosti skutečně neodhazujeme lepší vzdělávací možnost pro některé žáky:

„Ten systém speciálního školství se odhazuje, Jenže ty děti, které jsou tady a mají asistenta, tohle opatření taky vyčleňuje od těch ostatních. Sebevědomí jim to nezvedne, vycházejí s průměrnými výsledky, které jsou neodpovídající a zkrácené. To speciální školství jim dávalo víc.“ (Bára)

Ukázala se i skepse, která mezi učiteli panuje k fungování PPP. Narazila jsem i na vyjádření, že PPP vychází z objednávky rodičů. Tento názor nesdílela koordinátorka, která zmiňovala, že jsou mezi poradnami rozdíly, ale hovořila o převažující dobré zkušenosti. Učitelé II. stupně poukazovali na to, že rady PPP pro vytvoření IVP žáků jsou mnohdy obdobné a navíc neuskutečnitelné, protože ve třídě by měli vyhovět tolika různým požadavkům, že ani přítomnost sebelepšího AP a sebezdařilejší spolupráce s ním k jejich naplnění nepomůže. Jejich slova potvrzuje vysoké procento žáků, kteří potřebují nějakou formu podpory (tabulka v příloze č.5).

Během celého výzkumu zaznělo jen jedno jediné vyjádření, o tom, že se začíná školství vydávat správným směrem, a to z úst učitelky, která se později vyjádřila, že se chystá školství opustit, protože se ji nejspíše nepodaří získat potřebné vzdělání. Skepse k možnosti uskutečnění inkluzivního školství byla patrná i ze slov zástupkyně, která zmiňovala neúměrně vysoké finanční prostředky poskytované na osobní pomůcky pro žáky se SVP.

Graf 5: Problémy ve školském systému spolupráci znesnadňující z pohledu učitelů



7.2.4. Shrnutí

Faktory, které dle vyjádření učitelů, spolupráci s AP znesnadňují, jsou do značné míry spjaty s nastavením celého systému, který vytváří podmínky, se kterými se školy musí vyrovnat. Jednoznačně více problematických prvků pro možnost dobře spolupracovat pojmenovali učitelé II. stupně, kteří také projeví větší míru skepse k budoucímu vývoji. Učitelé se sice vyjadřovali kriticky i k jevům v organizaci, kde viděli nedostatky, které komplikují možnosti s AP lépe pracovat, ale ve většině případů se jedná o prvky, které pramení právě z nastavení celého systému. Především učitelé II. stupně pojmenovali i nedostatky, které souvisí s prací samotných AP. Námitky učitelů na špatně fungující systém, který vlastně neumožňuje možnosti dobré spolupráce, jsou alarmující. Učitelé označili za problematické také možnosti společných příprav na hodiny, ale tento nedostatek byl zároveň spjat ve více případech s určitou rezignací a pocitem zbytečnosti těchto snah. Celkově vyšší množství negativních faktorů popsali učitelé II. stupně nebo učitelé vyšších ročníků I. stupně.

7.3. Faktory spolupráci usnadňující z pohledu asistenta

7.3.1. Jevy v hodinách ve vztahu s učitelem

Rozhovory s AP ukázaly, že většina z nich má skutečně velkou touhu být prospěšná dětem i učitelům. Zajímavé bylo, že žádná z AP nevyjadřovala žádné vlastní představy, jaké vlastnosti by měla mít učitelka, se kterou pracují nebo budou pracovat.

Téměř všechny asistentky jako podmínku dobré spolupráce udávaly potřebu mít s učitelem partnerský a respektující vztah. Jako další předpoklad pro ni vyplynula potřeba vzájemného osobnostního souladu. Dále AP mluvily o potřebě ocenění učitelem. Zkušenost části AP se spoluprací byla dobrá, protože výše popsaný typ vztahu s učitelkou mají. Cítí se dobře a troufají se svůj potenciál ve své činnosti ve třídě uplatňovat. Ze strany učitele nebo učitelky mají signály, že je to tak dobře a obě strany se ze společných hodin těší. Jedna z asistentek svoji spolupráci popsala následovně.

„Jo, je tam taková rovnováha, vzájemný respekt. I ty děti to tak berou, že on je pan učitel, to samozřejmě, přes to vlak nejede, takže se člověk samozřejmě drží stranou, takže jeho pravomoc samozřejmě vůbec nemíním překračovat, ale prostě když, když člověk vidí, že je potřeba, proč do toho nevstoupit a nějak mu nepomoci. Ty děti to taky vidí, mezi námi je vzájemný respekt a máme tam pohodu.“ (Karla)

To, že vzájemné sympatie hrají velkou roli, dobře ilustrují slova jiné asistentky.

„Ono opravdu záleží, s kým člověk pracuje. Loni jsem pracovala s jinou paní učitelkou, a to nebylo dobré. My dvě jsme si k sobě nenašly cestu. Když si ty lidi sednou, tak i když dojde ke sporu, tak si to vyříkají a nenaštvou se. Takto je to teď. Jsem za to ráda. Dokážeme si vyjít vstříc.“ (Zuzka)

Takto partnerský typ spolupráce se ale týká převážně případů na I. stupni v nižších ročnících, kde spolu učitel a AP tráví více času. Je patrné, že se jim mnohdy podaří navázat i skutečně blízký vztah, který přeroste i v přátelství. Kontakty mezi AP a učitelem na II. stupni, které by přesáhly kolegiální rovinu, jsem během svého výzkumu nezaznamenala. Z výpovědí bylo patrné, že i ze strany AP je v jejich postoji k těmto učitelkám a učitelům větší odstup, což dokládá další výrok.

„Fajn je, když seš opravdu jako kolega. No když tě ten učitel nebere, tak já zase nejsem dominantní, nemám potřeba se domluvit. Když prostě vidím, že mě ten učitel nepřijímá, já s tím nemám vlastně žádný problém, beru to jako jeho věc. Respektuju ten jeho postoj.“ (Vlasta)

O možnosti s učitelem v hodině skutečně aktivně spolupracovat mluvily téměř všechny AP. Stejně tak všechny potvrdily, že chtějí vědět, co bude v hodině jejich úkolem a vyjádřily touhu být v hodinách prospěšné. Některé, a byly mezi nimi i ty, které asistují na I. stupni, se svěřily s tím, že jsou nesmírně šťastné, když z hodiny odcházejí s pocitem užitečnosti. U několika asistentek byla patrná velká energie a zápal pro práci, kterou jedna z nich vyjádřila slovy:

„Taky já jsem asistent, který nedá pedagogovi šanci, aby si neřekl. Já si prostě říkám o práci, já ho nenechám, aby mě nechal jen tak sedět. Někdy se tomu pak smějeme.“ (Beáta)

Koordinátorka v rozhovoru potvrdila, že dle jejich postřehů a zjištění, skutečně všechny asistentky na škole chtějí s učiteli spolupracovat, chtějí být úkolovány a chtějí být prospěšné. Z jejího pohledu je problém spíše v tom, že učitelé jejich pomoc nedokážou využít. Upozorňuje, že je to problém spíše na II. stupni a předpokládá, že situace se bude zlepšovat s délkou praxe.

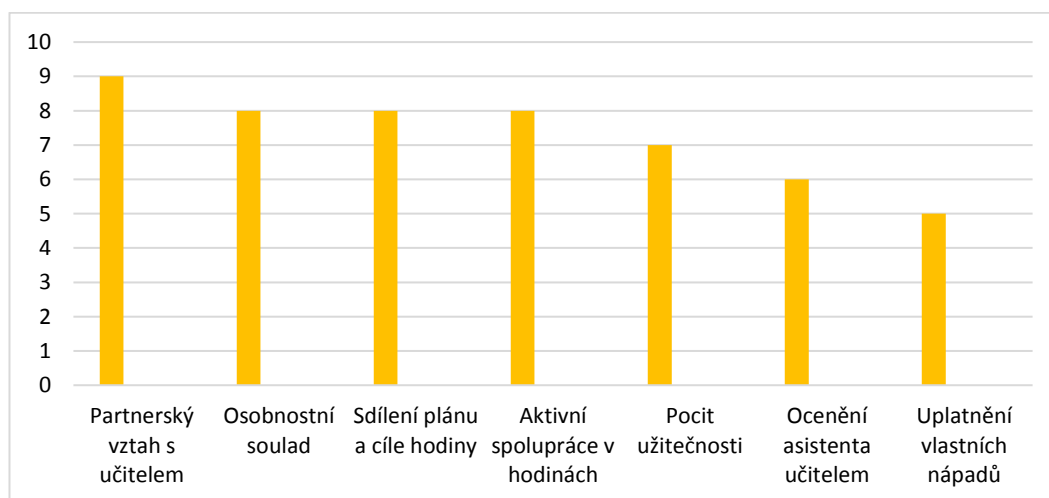
Zajímavě může vztah mezi učitelem a AP posunout také osobní zkušenost učitele v roli asistence, což vyprávěla jedna z AP.

„Ona potom nějak na chvíli zastupovala jako AP. Pochopila, že moje přítomnost a práce ve třídě je opravdová pomoc i pro ni. Už ví, že je to náročná práce a svůj názor na situaci změnila. Nyní je ráda, že ve třídě jsem. Zjistila jsem, že pedagog může díky osobní zkušenosti změnit svůj názor.“ (Dáša)

Případ dvou asistentek naznačuje, že několikaletá spolupráce v hodinách posunula spolupráci do vyšší kolegiální roviny, kdy dochází k vyšší míře kooperace a AP přináší i vlastní podněty. Opět se jedná o případ spolupráce na I. stupni.

„Je otevřený těm mým návrhům, což vlastně ale je dohoda mezi námi. Já jsem s ním o tom mluvila, protože jsem si toho byla vědoma. Ale jeho přístup je úplně perfektní, on říká – mě to nevadí, důležité je, že to je pro prospěch těch dětí. Takže to je úplně perfektní. To je perfektní spolupráce. Taky mi už se známe dost dlouho a dá se říci, že jsme jako kamarádi.“ (Karla.)

Graf 6: Jevy ve vztahu s učiteli spolupráci usnadňující z pohledu AP



7.3.2. Kladné prvky v organizaci školy

Délka spolupráce asistenta a učitele se ukázal jako faktor, který má výrazně kladný vliv. AP mluvily o nutnosti vzájemně se poznat a vytvořit si vztah. To se jednoznačně lépe řeší v případech, kdy s učitelem tráví více času. Několik AP dokonce zmiňovalo nutnost dopřát učitelkám čas si na společnou činnost ve třídě přivyknout, jak je patrné z následujícího vyjádření.

„Jsem to já, protože jsem otevřenější, kdo se snaží hledat cestu. Snažím se, držím se zpátky, protože ji nechci narušit ten její prostor a snažím se ji dávat signály, že se ji prostě jenom snažím ulehčit, protože já vím, že je ta práce učitelky strašně těžká. Chci ji naznačit, že ji vůbec nechci vzít to její výsostný postavení. Jde to pomalu, ale zlepšuje se to, krůček po krůčku. Hledáme si k sobě cestu.“ (Šárka)

O tom, že se nejedná o ojedinělý případ svědčí i obdobná zkušenost jiné asistentky.

„Naše spolupráce se vyvíjí, hledáme k sobě cestu. Musím přiznat, že počátky jsou někdy opravdu těžké. Mnohdy je tam nejdříve odmítání. Dá se říci, že s učiteli, u kterých asistuji již druhý rok, jsme se už pochopili. Dá se říci, že jsem si již i získala důvěru.“ (Vanda)

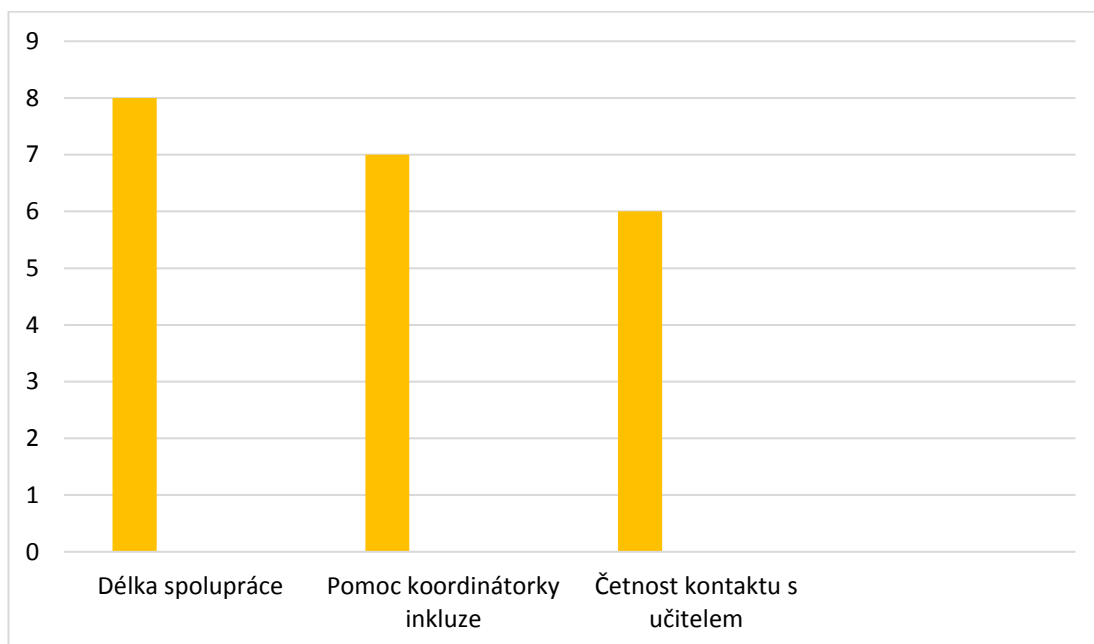
Tyto povzbudivé příklady hledající cesty ke spolupráci se týkají spíše situace na I. stupni. Důležitost vytvoření funkčních spolupracujících skupin si uvědomuje, jak potvrdila zástupkyně, i vedení školy. Vždy to není možné, ale snaží se vycházet vstříc situacím, kde se projeví ve třídě dobře fungující tandem.

Velmi kladným prvkem na škole je z pohledu AP existence funkce koordinátorky inkluze. Ta má za sebou kurz, který absolvovala již před třemi roky. Jak sama v rozhovoru poznamenala, tehdy se jednalo o možnost jen pro omezený počet zájemců. Koordinátorku chválila a ocenila jako velkou podporu pro možnost lépe zvládat spolupráci ve třídě velká část respondentek z řad AP. Přestože na škole funguje na částečný úvazek i psychologka, žádná z AP nezmiňovala využívání její podpory.

Uspokojivé množství kontaktů s učitelem mimo třídu mají opět spíše AP na I. stupni. Nadpoloviční většina AP ale tento prvek pojmenovala jako pro dobrou spolupráci podstatný.

Koordinátorka inkluze potvrdila, že AP motivuje k tomu, aby se snažily učitelům, kterým ve třídách mají asistovat svoji pomoc neúnavně nabízet, protože, jak sama poznamenala: *„nemá smysl, aby tam tak nějak byly.“*

Graf 7: Kladné prvky v organizaci školy spolupráci usnadňující z pohledu AP



7.3.3. Shrnutí

Téměř všechny AP v rozhovorech uváděly mezi faktory, které jejich spolupráci s učitelem kladně ovlivňují, konkrétní situace, které se odehrávají mezi nimi a učitelem. Téměř všechny AP označily za pozitivní prvky spolupráce situace, kdy se partnersky účastní dění v hodině. Mají také potřebu zpětné vazby a přiznávají, že důležitým faktorem ve zlepšení je délka spolupráce s jednotlivými učiteli a zkušenost. Více než polovina AP přiznala, že jim velmi pomáhá možnost poradit se s koordinátorkou, což v důsledku zlepšuje i jejich vztahy a práci s učiteli a učitelkami, s kterými mají spolupracovat. Za důležitý faktor považují možnosti kontaktu s učitelem mimo vlastní hodiny.

7.4. Faktory spolupráci v hodinách z pohledu asistenta znesnadňují

7.4.1. Jevy projevující se ve vztahu s učitelem

Nadpoloviční většina AP vyjádřila svou nespokojenost se situací, kdy nejsou v hodinách využity. Některé však připustily, že nechtějí být využívány k nějakému druhu posluhy. Ukázalo se, že sice rády udělají i věci nad rámec povinností, ale dobře tuto skutečnost vnímají, což ilustruje výrok jedné z nich.

„Třeba co není vyhovující – tak třeba od ní chodím potom úplně vyřízená, teda ne vždycky, ale teda většinou. Protože ta vůbec nereaguje na to, že tam jsem a jediný

co teda, že po mně chce, co bych asi podle ní zvládla je, abych ji zapnula tabuli. Jinak jako bych tam nebyla.“ (Vlasta)

Koordinátorka se domnívá, že spolupráce probíhá problematičtěji u starších učitelů a učitelek. Její názor je v souladu s následující naštěstí ale ojediněle sdílenou zkušeností.

„Ona byla taková ta učitelka z té staré školy, tak ona fakt jenom chtěla, abych seděla vzadu u toho dítěte, ke kterému jsem byla přidělená a abych ani nepípla a ani se nehnula. Tak já jsem byla zvykla, že musím být jako ta myška. Bylo to pro mě úplné utrpení. Bylo to odsedět si ty hodiny a jít někam, ale bylo to strašné. Prostě cítíte se k ničemu nepotřebná, odstrkovaná, podřadná.“ (Zuzka)

Téměř polovina AP zmiňovala problém se svými nedostatečnými znalostmi, které komplikují jejich možnost smysluplně pomáhat druhostupňovým učitelům. Některé asistentky zase naopak mluvily i o zkušenostech, kdy je učitelé podceňují. Ze strany AP byla patrná poměrně značná míra sebereflexe, kdy upřímně přiznávaly, že jejich znalosti mají své hranice a nepředstíraly, že je v jejich silách pomáhat s výukou v naukových předmětech II. stupně. Z jejich výpovědí velmi často zaznívala ochota se to, co je potřeba do hodin znát, ve volných chvílích naučit.

„Já se sama vzdělávám pořád, ale mě to baví. Ono to bez toho nejde. Ne, vůbec nestačí, co vím. Já se učím. Já jsem na té hodině, ale v té hodině sleduji a potom si to doma vyhledám na internetu. Beru to jako obohacení. A já se ráda učím, tak se vlastně takhle rozvíjím.“ (Šárka).

Jak bylo zaznamenáno výše, pro učitele na II. stupni jsou právě nedostatečné znalosti AP zásadní závažnou překážkou spolupráce, kterou udávají. Vedení školy ani koordinátorka se s nimi v tomto neshodují a předpokládají, že spolupráci tento fakt nemusí ohrožovat. S tím ale nesouhlasí ani samotné AP, jedna z nich to vyjádřila takto:

„A ono sedět tam u toho dítěte, to jako dokáže každě, ale když to dítě potřebuje pomoci, tak ten předmět musíš taky ovládat. Na tom prvním stupni to jde, ale na druhém, to bys tam seděla jako podrž taška.“ (Linda)

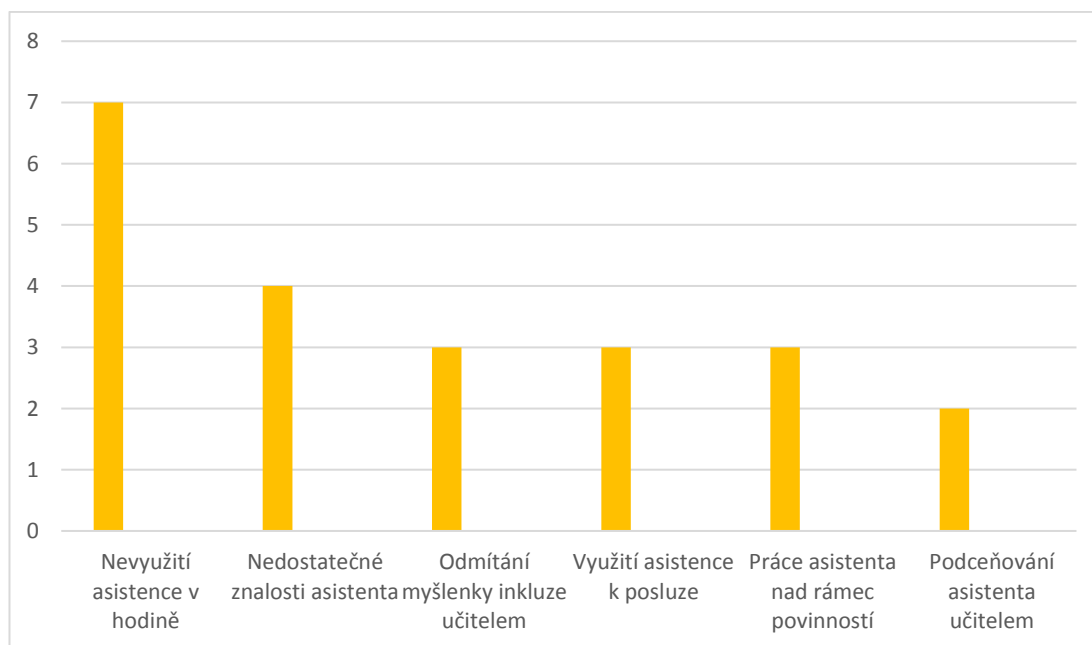
Závažnější problém vidí koordinátorka i zástupkyně v nadřazenosti některých učitelů, které se na škole dle jejich vyjádření vyskytují. Obě se shodly, že učitelé se dokážou chovat bez respektu a několik AP podobnou zkušenost potvrdilo.

Koordinátorka a některé AP v rozhovoru mluvily o situacích, z kterých jasně vyplývá, že na škole jsou učitelé, kteří s inkluzí nesouhlasí. Jedna z AP zajímavě vyjádřila svůj pocit, že ona a učitel nemají vlastně stejný zájem:

„Taky samozřejmě to, že pokud se někdo není schopen přizpůsobit, jak to teď frčí, je v tom všem znát. Jasně, že ten asistent je vlastně, pokud tu práci chce, rád, že je prosazovaná inkluze. Ten učitel zase třeba není schopen tu situaci přijmout a chce, aby to padlo.“ (Vanda)

Poměrně zajímavá záležitost v hovorech vyplynula nad tématem, jak konkrétně spolupráce vypadá, kdy se ukázalo, že někteří učitelé AP vlastně ničím neúkolují a případně jim sami poskytují pomůcky, které ve přídě mají používat. Jiní učitelé po nich naopak občas vyžadují připravit něco i pro celou třídu a tato příprava významně převyšuje celou jejich nepřímou pracovní dobu. AP ale vesměs jakékoliv úkoly ze strany učitelů přijímají a plní, a to i v případě, že se domnívají, že učitel je úkoluje nad rámec jejich povinností. Tyto praktiky ale potom pociťují jako pro jejich spolupráci negativní.

Graf 8: Jevy ve vztahu s učiteli spolupráci znesnadňující z pohledu AP



7.4.2. Problémové jevy v organizaci

V rozhovorech asistentky označily za problematické dva jevy shodně s učiteli. Vadí jim změny v jejich rozvrzích v průběhu roku a necelá polovina cítí

problém nedostatečné společné přípravy. Nespokojenost AP se projevila obzvláště během poměrně razantních změn v době kolem pololetí. Během vedení ohniskové skupiny se ukázalo, že AP jsou k nastalým změnám smířlivé a mají pochopení. Projevilo se také, že většina AP se v rozhovoru ve skupině zdržely kritických vyjádření a nebyla příliš ochotna vyjádřit vlastní názor na probíhající dění. Příloha č. 4 dokládá, že změny během roku nepostihly všechny asistentky a nedostatek společného času na společné přípravy se také netýká všech.

To, že není úvazek AP vždy stabilní, potvrdily i rozhovory se zástupkyní školy. Změny v asistenci jsou ale nevyhnutelné, jak vysvětlila, protože počet asistovaných žáků a také jejich hodin se v průběhu roku mění. Škola má povinnost, co nejrychleji reagovat a upravit vzdělávací podmínky dle poskytnuté podpory, o které rozhoduje PPP. Sama zástupkyně k problému říká: *„Mnohem lépe by fungovalo, kdyby měl prostě každý učitel svého asistenta a trvale. Za stávajících okolností, kdy se mění počet asistovaných hodin během roku, nastávají situace, kdy je téměř nemožné taky vytvořit úvazek asistenta, který někdo vezme.“* V důsledku nových zpráv z PPP nastávají situace, kdy AP přijde o část úvazku, což by mohlo pro některou znamenat i nepříjemný existenční problém. Vedení školy se snaží těmito situacím zabránit, z čehož zase vyplývají některé změny, za které je kritizováno. Slova zástupkyně doplňují i slova koordinátorky, která v rozhovoru říká: *„Ideální by bylo, kdyby se ti lidé, kteří se dají dohromady, neměnili a mohli spolu nějak smysluplně fungovat dlouhodobě v nejlepším zájmu všech těch dětí ve třídě.“* Obě ale zmiňují, že některé změny byly nutné z důvodu vytvoření lépe fungujících dvojic.

Problém se společným plánováním hodin popsala také zástupkyně následovně: *„No ono se to hezky říká, ale já už teď po všech těch zkušenostech vidím, že ono to je opravdu strašně komplikované. Ideální by bylo, kdyby se ty lidi spolu mohli každý den po vyučování sejít, ale to je právě úplně nereálné. To prostě vůbec nejde. Třeba v některém případě se to povede, ale jsou to spíše výjimky. Ono to ještě trochu jde v těch prvních třech třídách, ale druhý stupeň a vlastně i čtvrtá a pátá třída, tak tam už se to nedá. Tam se střídají učitelé, a to by jako měli všichni ty lidi běhat se domlouvat s několika asistenty nebo několika učiteli?“* Vedení tedy do systému kooperace AP a učitelů nechce zasahovat a určovat nějaké povinné pravidelné společné setkání. Při bližším prostudování rozvrhů a pracovních úvazků jednotlivců se sice mohou objevit některé společné volné chvíle, ale život ve školách není vůbec pravidelný a v důsledku mnoha naplánovaných i neplánovaných činností, které se

odehrávají, tyto společné chvílky pravidelně mizí, což v rozhovorech zaznívalo. Opět ale do velké míry má celý problém kořeny v celém nastavení. Přímá a nepřímá pracovní doba asistenta a učitele se liší. Pro ilustraci v příloze č. 4 uvádím přehledy úvazků asistentek. Některé asistentky přijdou do školy jen na několik hodin v týdnu. Někteří učitelé pracují také jen na částečný úvazek. Je poměrně jasné, že pracovní doby se spolupracujícím osobám prostě nepřekrývají. Dokládají to slova jedné z asistentek:

„Jenže o žádnou takovou složitou kooperaci ti učitelé zase zájem nemají, každý učitel si přípravy dělá těsně před zvoněním nebo rychle ráno a ten asistent se musí teda potom nějak rychle přizpůsobit. A ten učitel, když toho má víc, tak se chystá třeba taky odpoledne, a to už tady ten asistent není, protože to už zase nemá ani placené. Je na tom, aby to třeba poslal e-mailem a zase to je práce navíc toho učitele. A zase tam může i dojít k nějakému nepochopení. Jenže to je zase nedomyšlený celý systém.“

Na II. stupni je situace komplikovanější, málokterá AP sdílí s učitelem kabinet a je tedy v pravidelném kontaktu. O tom, že to nemají AP snadné a to ani v případě, kdy se o navázání potřebné spolupráce snaží, svědčí následující výrok..

„Tak s některýma jsem v kabinetě, to je ideální, protože to si řekneme. Jinak já se snažím chodit o přestávce a zeptat se, co bude a tak. Nejlepší je ten přirozený kontakt, kdy jsme spolu. Protože takhle přijdeš třeba, když se to nehodí. Já se třeba i snažím zeptat, kdy mám teda přijít, ale je to těžký. Já to vidím, že ten společný čas tam prostě někdy nejde najít.“ (Vanda)

Problém kontaktu je ovlivněn i tím, že na škole není vyhovující zázemí pro pedagogické pracovníky. Chybí přirozené místo setkání všech. Škola nemá společnou sborovnu. Kabinety jsou malé a plně obsazené, obvykle je sdílejí učitelé, kteří vyučují stejné předměty. Aktuálně se ale vedení školy snaží vyřešit alespoň zázemí pro nové AP.

7.4.3. Nastavení pravidel ve školském systému

Rozhovory ukázaly, že i AP spatřují kořeny mnoha problémů v oblastech mimo vlastní organizaci. Shodovaly se a obecně označily za velmi špatné a nemotivující finanční ohodnocení. Situace je přijatelnější pro AP, které zároveň pracují jako vychovatelky ve školní družině, ty asistenci vnímají jako příjemný přivýdělek, ale vůbec by neuvažovaly o omezení své práce na pouhé asistentství.

Z dalších AP několik deklarovalo zájem v nejbližších letech studovat a stát se učitelkami nebo si najít jinou perspektivnější práci. Během roku se dokonce ze dvou z AP staly třídní učitelky na I. stupni na plný úvazek. Ze všech AP se jen jedna s touto rolí zcela ztotožnila a svěřila se, že ona osobně se v této práci našla a ráda by u ní zůstala i do budoucna. Zajímavé je, že AP sice označily obecně platy za asistenci za velmi špatné, ale většina uvedla, že s danou situací nemá díky své osobní situaci žádný problém a je spokojená. Tomuto postoji odpovídá i skutečnost, že všechny současné AP zůstávají ve funkcích i v příštím školním roce.

AP popisovaly některé situace ve skupinách za těžko zvládnutelné. Často vyjadřovaly přesvědčení, že pokud by ve třídách ubylo žáků s nejdůležitějšími vzdělávacími nebo výchovnými problémy, stále ještě by bylo náročné skupinu zvládnout, ale bylo by to reálné. Některé vyjádřily přesvědčení, že současné snahy jsou nejen zbytečné ale spíše škodlivé. Zde jsou slova, která tento názor potvrzují.

„Ono taky pořád ty děti povzbuzovat k tomu, aby se snažily, když to prostě nejde a to nadání tam není, tak na tom druhým stupni to už nefunguje. Já bych ty děti třeba nechtěla odsoudit na zvláštní školu, ale fakt jako já nevím, oni někdy čekají až ten den ve škole skončí. Já stejně myslím, že ta asistence by měla být jenom na prvním stupni. Na druhým stupni, jaký to má smysl, když si tam kolikrát říkáš, že i když se strašně snaží a ty vidíš, že ono to třeba vůbec nepůjde. Musí to tady jenom přežít, tu základku. Potom třeba taky začne dělat všem kolem sebe peklo. A stejně je tak jako držíme v dost falešné představě o sobě. Svým způsobem tomu dítěti všichni lžou.“ (Eva)

Koordinátorka, která má celkový přehled o tom, jak se na škole daří pracovat s žáky s asistencí, je přesvědčená, že výsledky těchto snah jsou velmi dobré a zřetelné. Její osobní zkušenost se ale týká jen prvních dvou ročníků školy. Má ale dobrý přehled o situaci a způsobech práce na celém I. stupni, a i tam pozoruje dostatečné posuny všech žáků. Dle jejího vyjádření se na druhém stupni teprve musí učitelé situaci přijmout. Ale i ona stejně jako několik AP vyjadřuje obavy z budoucího vývoje. Škola je povinná přijmout žáky se všemi i závažnými SVP, pokud si to rodič přeje. Tento prvek systému považuje i ona za problematický a v podstatě spolupráci téměř vylučující. V okamžiku přijetí dítěte s vážnými SVP v podstatě AP začne fungovat jako osobní asistent, který se musí věnovat jednomu žákovi, kterého často nelze z různých důvodů do společných aktivit zahrnout. AP se s takovým žákem potom učí individuálně a často i v jiném prostoru. Hrozí reálné nebezpečí přesunutí vzdělávání daného dítěte na AP. Popisovanou situaci jedna z AP popsala následovně:

„Já prostě to vidím tak, že je zcestný, aby si ve všech případech mohl rodič vybrat. To potom máš děti, kde je to v té škole doslava trápení toho dítěte. To už není žádná sranda. Pro ty rodiče je to těžké, ale mělo by být možné jim prostě vysvětlit, že to nejde a že to jejich dítě musí jít jinam. Tímhle trpí fakt všichni.“

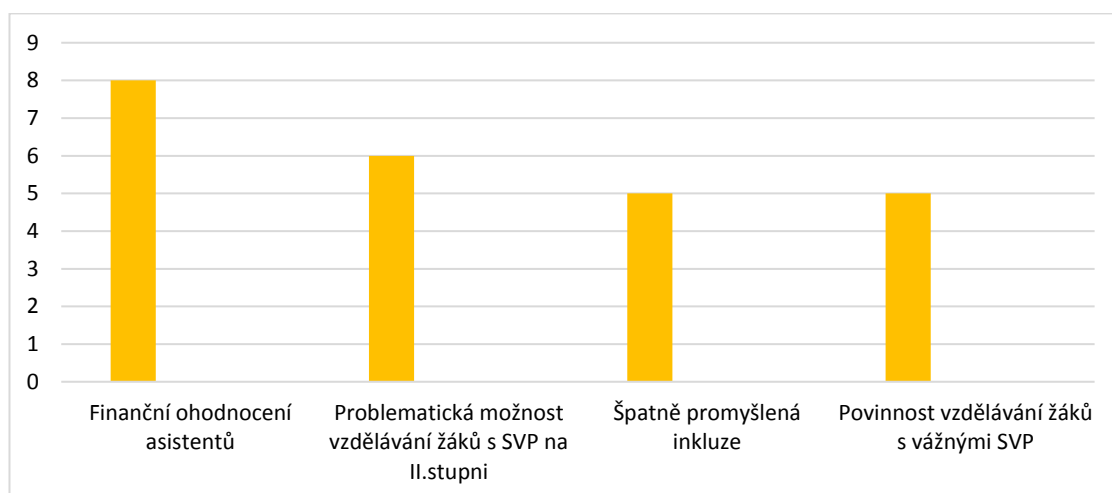
Polovina z dotázaných se vyslovila výrazně kriticky k tomu, jakým způsobem je celá inkluze připravena. Jedna z AP se domnívá, že současné dění je výsledkem zbrklého nápadu:

„No ona ta asistence, ona je to taková jako řekněme hitovka v tom systému, není to nijak logický, není to promyšlené a ty školy se v tom plácají a je to dost komplikovaný. Ty lidi se v tom taky plácají. Je to tak jako zplácáný a asi by se nad tím měl někdo pořádně zamyslet.“ (Zuzka)

Smířlivěji se k celému systému vyjadřovala koordinátorka, která se domnívá, že vždy záleží na jednotlivcích a jejich zájmu a ochotě. Zástupkyně, která je nucena věnovat velké množství svého času byrokratické agendě se vyslovila k dění negativně. Přiznává, že i jí samotné ubývá energie a k dění říká: „Je to nějak připraveno na té úrovni, kde vůbec nemají reálnou představu, jak to ve škole vypadá. Já nemám vůbec nic proti speciálním školám. Naopak snad všichni mají tu zkušenost, že mají bývalé žáky, kteří teprve rozkvetli. My se tady sice nějak snažíme, ale vlastně nám ubývá energie věnovat se těm, kdo problém nemají.“

Koordinátorka zase naopak věří, že se spolupráce učitelů a AP může výrazně zlepšit. Dle jejího názoru je současná situace hodně ovlivněna tím, že se jedná o přechodné období a praxe poskytne podněty k potřebným změnám.

Graf 9: Problémy v systému spolupráci znesnadňující z pohledu AP



7.4.4. Shrnutí

Negativní dopady na spolupráci mají situace, kdy se AP cítí nevyužitý a odmítaný. K těmto pocitům se řadí také dojem, že se někteří učitelé cítí nadřazení a AP podceňují. Zároveň ale některé AP zmiňovaly skutečně komplikované situace, kdy se ocitnou v situacích, kdy oboru nerozumí a nemohou s učitelem spolupracovat. AP zmiňovaly i záporný dopad odmítání myšlenky inkluze ze strany učitelů, i když polovina z nich vyjádřila názor, že možnost spolupráce značně narušuje právě špatně připravená inkluze. Za problematický prvek spolupráce považují také nezvládnutelné množství žáků se SVP a některé AP vyjádřily pochybnosti nad smysluplností zařazení některých žáků do běžných škol.

7.5. Celkové shrnutí závěrů empirického zkoumání

Pro snadnější orientaci v této kapitole v krátkosti stručně shrnuji výsledky všech výzkumných otázek.

Za faktory, které spolupráci usnadňují, označili učitelé zejména *osobnostní charakteristiky AP (např. ochota, energičnost, empatie, flexibilita) a existence funkce koordinátorky na škole*. Naopak za faktory spolupráci znesnadňující považují *profesionální nedostatky asistentů (např. neznalost oboru, nepřijetí role, rušivé chování v hodinách, neznalost pedagogiky a psychologie), problémy v organizaci (např. vysoký počet žáků se SVP a PLPP, nezkušenost asistentů, nepravidelnou přítomnost asistentů v hodinách) a problémy ve školském systému (např. nedostatečné finanční ohodnocení, zákonem dané vzdělání asistentů, povinnost přijímat žáky se závažnými SVP)*.

AP označili mezi faktory, které spolupráci usnadňují, *jevy ve vztahu s učitelem (např. partnerský vztah, osobnostní soulad, sdílení plánů hodin, zapojení do výuky, pocit užitečnosti, ocenění), kladné prvky v organizaci (např. délka spolupráce, funkce koordinátorky inkluze, četnost kontaktu s učitelem)*. Faktory, které k dobré spolupráci nepřispívají, jsou dle jejich vyjádření *jevy, které se vyskytují ve vztahu s učitelem (např. nevyužití AP, jejich vlastní nedostatečné znalosti, odmítání inkluze učitelem, podceňování AP), problémy v organizaci (např. změny v asistenci v průběhu roku, malé možnosti společného plánování hodin) a problémy ve školském systému (finanční ohodnocení AP, špatně promyšlená inkluze, vysoký počet žáků se SVP, povinnost začleňování žáků s velmi závažnými SVP)*.

Analýza dokumentace potvrdila tvrzení respondentů o náročném složení jednotlivých tříd (žáci s potřebou podpůrných opatření tvoří v souhrnu téměř třetinu všech žáků školy). Často zmiňovaný problém se *změnami v úvazcích AP a také jednotlivých žáků v průběhu roku* z údajů v dokumentaci také vyplynul.

Zástupkyně ředitele školy v rozhovoru vyslovila velké pochybnosti o správnosti probíhajících změn a bylo patrné, že právě celkové nastavení pravidel školského systému považuje za hlavní příčiny problémů, které nelze na půdě školy vyřešit.

Koordinátorka inkluze byla ve svých názorech na spolupráci poměrně optimistická. Bylo patrné, že ona osobně je inkluzi nakloněna a poctivě se snaží ulehčit učitelům i AP hledání cesty k sobě a také k vlastní společné práci. Dle jejího názoru v současnosti doznívají vlivy špatně nastavených pravidel z minulosti a ty přispívají k potížím, se kterými se škola musí vyrovnávat. Jako hlavní faktory, které mohou spolupráci pozitivně ovlivnit, uváděla délku praxe, kdy spolu učitel a AP pracují a jejich otevřenost myšlence inkluze a ochotu hledat fungující řešení.

Během rozhovorů bylo patrné, že pro respondenty bylo téma spolupráce důležité. Při vedení jednotlivých rozhovorů jsem nepozorovala velké rozpaky nebo neochotu zodpovědět moje otázky.

8. DISKUZE

Česká společnost jako celek není myšlenke inkluze nakloněna. Domnívá se, že školství, kde existuje možnost vzdělávat žáka v odlišných typech škol, je v některých případech prospěšná. (Straková, 2017). V rozhovorech s respondenty mého výzkumu se tyto způsoby uvažování učitelů ale i asistentů rovněž projevovaly. Učitelé i asistenti uváděli mezi faktory, které jejich spolupráci komplikují, právě vysoký počet žáků se SVP, IVP a PLPP ve třídách. Může se zdát, že se jedná o poněkud paradoxní zjištění, protože právě tito žáci, jsou důvodem toho, že je učitel podporován AP. Na druhé straně máme školství, kde v systému zůstávají víceletá gymnázia, jejichž existence možnost skutečně společného vzdělávání žáků neumožňuje (Váňová, 2011). V důsledku tohoto selektivního prvku a také zvyšujícího se množství soukromých škol, kam obvykle zamíří žáci ambiciózních rodičů, se zvyšuje procentuálního zastoupení žáků s potřebou podpůrných opatření z důvodů potíží se zvládnutím nároků školy. Učitelé a nově i jejich asistentky ve výzkumu udávali, že těchto žáků je ve třídách příliš mnoho a dále jich přibývá, což výrazně komplikuje jejich možnost spolupráce. Domnívám se, že tato skutečnost však není překážkou spolupráce jako takové, ale zvyšuje nároky na učitele i AP, kteří musí řešit náročné situace.

Tyto skutečnosti vyžadují profesionálně zdatné pedagogy. Jen málo učitelů ve výzkumu jmenovalo mezi faktory, které jejich spolupráci s AP brzdí, svoje vlastní nedostačující vzdělání, ale poměrně vysoké procento dotázaných učitelů poukazovalo na nevyhovující vzdělání AP. Vzdělání AP je dle Hájkové (2014) zásadní pro možnost jejich úspěšného zapojení do výchovně vzdělávacího procesu. S tímto souhlasí obzvláště velké množství učitelů II. stupně, kteří pokládají současnou legislativou dané vzdělání asistentů za nedostačující. Některé AP přiznávaly svoje limity v naukových předmětech. S tímto jevem se spojuje problém vedení AP. Z rozhovorů vyplynulo, že někteří učitelé zodpovědnost za působení AP nepocítují a v některých případech, obzvláště v naukových předmětech na II. stupni nevidí možnosti jejich zapojení. Velká část respondentů uváděla složité možnosti společného plánování z důvodu nekompatibilní doby. Horáčková (2015) ale říká, že společné plánování hodin je nutnou podmínkou úspěšné spolupráce. Některé AP vyjadřovaly pocit nepřijetí v některých situacích. Hájková (2014) však považuje za naprosto klíčovou podmínku dobrého vztahu to, že učitel asistenta ve třídě vítá. Mnou provedený výzkum však ukázal, že někteří učitelé by spíše uvítali druhého učitele, který je profesně stejně

zdatný a je schopen samostatně fungovat. Ukázalo se, že výborně fungují učitelé a AP na I. stupni, kteří spolu tráví většinu vyučovacích hodin, případně se také znají delší dobu. Faktory, které ze své praxe označili AP za negativní, se shodují se zjištěními zahraničních výzkumů. Blachford (2015) udává, že je velmi důležité, aby byl asistent řízen učitelem. Učitel musí být ovšem v této manažerské roli podporován a vedení musí hledat cesty k uskutečnění tohoto profesního uspořádání. Vedení školy v průběhu roku na poradách pedagogického sboru všechny pracovníky ke spolupráci vyzývá, nekonala se ale žádná cíleně zaměřená vzdělávací akce směřující ke získání nebo prohloubení těchto dovedností. Z pozorování dění ve škole a rozhovorů je patrné, že v této fázi vývoje spolupráce, si mnozí teprve zvykají na společné sdílení prostoru. Vážným problémem ve společné kooperaci AP a učitelů jsou dle Devecchi (2012) vztahy mezi nimi. Z průzkumu ve VB vyplývá, že učitelé pociťují nadřazenost a asistenty vnímají jako podřadné členy týmu. Těmto zjištěním odpovídají i výsledky z mnou uskutečněného výzkumu, kdy AP rovněž v některých případech potvrdily podobné zkušenosti a také koordinátorka se zástupkyní tento jev v rozhovorech uváděly.

Rýdl (2011) uvádí podmínky ve Finsku, kde se spolupráce ve školách zadařila v důsledku celospolečenské schody a promyšlené podpory učitelů. Respondenti mého výzkumu podobnou podporu nepociťují. AP označily za pro jejich práci užitečnou funkci koordinátorky pedagoga na škole a jejich společné schůzky. Žádné další pozitivní prvky podporující vzájemnou spolupráci učitelů a AP fungující přímo ve škole nebo v systému nikým pojmenovány nebyly. Tento fakt je zarážející vzhledem k tomu, že na škole fungují služby školní psycholožky. Dle vyjádření většiny respondentů je celá spolupráce ovlivněna i špatným finančním ohodnocením jejich práce. Dle jejich názoru tento fakt podřívá autoritu tvrzení vlády o společenské důležitosti a podpoře inkluzivních snah. Lechta (2010) před unáhlenou inkluzí varuje a vyzývá k odhodlanému, ale rozvážnému postupu při jejím prosazování. Velká část dotázaných označila za velkou překážku jejich spolupráce právě špatně promyšlené kroky ze strany MŠMT a více než polovina z nich vyjádřila názor, že probíhající změny jsou ukvapené.

Vzhledem k tomu, že jsem výzkum prováděla v organizaci, kde sama pracuji, obávala jsem se z počátku, že se mi nepodaří získat upřímné a pravdivé názory. Tyto obavy se nenaplnily. Naopak jsem se setkala s velkým zájmem, otevřeností a upřímnými odpověďmi na mé otázky. Bylo patrné, že učitelům i AP na jejich žácích

záleží. Tato skutečnost na mě působila velmi pozitivně, ale bohužel jsem zároveň vycítila únavu a rezignaci některých učitelů, kteří mají pocit povinnosti přizpůsobovat se neustále se zvyšujícím nárokům na ně. Zkoumání probíhající spolupráce nebylo příliš povzbudivé, protože jsem narážela na příliš mnoho jevů, které nelze jednoduše odstranit. Dobrá vůle, kterou bylo možno v naprosté většině rozhovorů vycítit, na překonání vyskytujících se problémů jednoduše nestačí. Faktem je, že jsem v průběhu roku pozorovala posuny ve spolupráci dobrým směrem, což poskytuje mírnou naději, že se podaří vybudovat sbor, který se semkne a bude se snažit co nejlépe fungovat v rámci možností, které ve školském systému existují.

Přestože jsem se pokoušela o validitu výzkumu pomocí triangulace zdrojů i metod, podařilo se mi to pouze částečně. Během vedení ohniskové skupiny se jasně projevila dominance některých AP a nezískala jsem dostatek dat ode všech účastníků. Nepodařilo se vytvořit atmosféru otevřenost a přímost, se kterou jsem se setkala při vedení individuálních rozhovorů. Ve výzkumu by bylo také užitečné využít i jiné postupy sběru dat. Bylo by vhodné provést např. analýzy porad pedagogického sboru nebo pozorování interakcí AP a učitele v hodinách.

Jedním z mých záměrů bylo sledovat detailně také všechny změny v asistenci v průběhu roku. Tento záměr se mi podařilo splnit jen částečně. Během roku nastalo několik situací, kdy probíhaly změny v úvazcích AP velmi rychle a některé pouze na přechodnou dobu. Ani za pomoci poznámek v rozpisech poskytnutých vedením nebylo možné udělat si celkový přehled o probíhajícím dění. Data dostupná z dokumentace koordinátorky a také zástupkyně byla nepřesná a neúplná. Nepodařilo se mi tedy zachytit všechny průběžné změny.

Za určité omezení výzkumu považuji také skutečnost, že se jedná o případovou studii, tudíž získané závěry nelze zobecnit na všechny základní školy. Přesto se domnívám, že výzkum poskytuje zajímavé podněty.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem si stanovila cíl přispět k pochopení důležitosti spolupráce učitele a AP jako zásadní podmínky uskutečnění procesu inkluze. Tento cíl byl naplněn.

V teoretické části jsem uvedla jevy a okolnosti, které vysvětlují, proč mají v současné době ve školách učitelé spolupracovat s AP. Popsala jsem školství v ČR po roce 1989, charakter inkluzivní školy, role učitele a AP v inkluzivní škole a související dokumenty.

V empirické části jsem představila vlastní výzkum. Jeho cílem bylo popsat faktory, které dle názorů učitelů a AP ovlivňují jejich spolupráci. Tento cíl byl rovněž naplněn. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů jsem získala odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si položila. Respondenti popsali pozitivní a negativní faktory související s osobnostními vlastnostmi, profesionálními dovednostmi a také jevy odehrávajícími se přímo ve výchovně vzdělávacím procesu. Označili také celou řadu negativních faktorů, které vyplývají z nastavení podmínek ve školském systému nebo vlastní škole.

Během výzkumu bylo patrné, že spolupráce učitelů a AP je ve škole skutečně teprve v počáteční fázi. Zajímavé by bylo provést opakovaný výzkum na toto téma na stejné škole v několikaletém časovém odstupu a komparovat získané výsledky. Práce by také mohla sloužit jako inspirace pro další výzkumy, například kvantitativní zkoumání jednotlivých faktorů, ke kterým jsem ve své práci dospěla. Užitečné by také bylo zjistit rozdíly v názorech na spolupráci podle délky praxe jednotlivých respondentů ve školství.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016 -2018. In: *MŠMT* [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

AUDIT VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU ČR: rizika a příležitosti (2016). In: *EDUin* [online]. Praha: EDUin, 2017 [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2016.pdf

Are teaching assistants doing more harm than good? In: *THE UK'S INDEPENDENT FACTCHECKING CHARITY* [online]. London: Full Fact, 2013 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: <https://fullfact.org/education/are-teaching-assistants-doing-more-harm-good/>

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BLATCHFORD, Peter, Jonathan SHARPLES a Rob WEBSTER. Making Best Use of Teaching Assistants. In: *The Education Endowment Foundation* [online]. London, 2015 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Making_best_use_of_TAs_printable.pdf

BROŽ, René. Národní program vzdělávání, aneb školský Yeti. In: *Česká škola* [online]. Praha: Albatros, ©2000-2015 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2012/10/rene-broz-narodni-program-vzdelavani.html>

CABANOVÁ, Vlasta. 2006. Školská inklúzia v kontexte sociálnych a kultúrnych nerovnosti ako kultúrna báza a habitus v škole. In *ACTA HUMANICA 2 / 2006: Edukačné vedy v informačnej spoločnosti*. Žilina: FPV ŽU

CROW, Fergus. A documentary analysis of the most significant changes to have taken place in education policy since 2010, and of assessments of their impact. In: *Children's commissioner* [online]. London, 2013 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: https://www.childrenscommissioner.gov.uk/sites/default/files/publications/Documentary_analysis_Education_policy_since_2010.pdf

Deklarace práv dítěte. In: *United nation* [online]. Praha: Informační centrum OSN, 2015 [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>

DEVECCHI, C., DETTORI, F., DOVESTON, M., SEDGWICK, P., JAMENT, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. In: *Asistentpedagoga.cz* [online]. Brno: Nová škola, 2013 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/devecchi-c.-dettori-f.-doveston-m.-sedgwick-p.-jament-j>

GIANGRECO, Michael. Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. In: *Cambridge University Press* [online]. London: SAGE Publications, 2013 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-education/article/teacher-assistant-supports-in-inclusive-schools-research-practices-and-alternatives/8281003883F40035DA1B026C8BF3FE24>

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 255 s. ISBN 9788021071506.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

Historie: Asistent pedagoga. In: *Asistentpedagoga.cz* [online]. Praha: Nová Škola, 2013 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/historie>

HORÁČKOVÁ, Ilona. METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA. In: [Http://inkluzie.upol.cz](http://inkluzie.upol.cz) [online]. Olomouc: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, o.s., 2015 [cit. 2017-05-30]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

JANÍK, Tomáš, Tomáš NĚMEC, Jiří KNECHT a Josef MAŇÁK. PROMĚNY KURIKULA SOUČASNÉ ČESKÉ ŠKOLY: VIZE A REALITA. In: *Orbis Scholae* [online]. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_3_01.pdf

KARTOUZ, Bob. Inkluze jako řešení problémů současného světa. In: *Perpetuum* [online]. Praha: Scio, 2017 [cit. 2017-06-02]. Dostupné z: <http://www.magazin-perpetuum.cz/Clanek/Inkluze-jako-reseni-problemu-soucasneho-sveta>

KARTOUS, Bohumil. Školy mají problém. Učí látku, ale ne děti, říká expert na vzdělávání. In: *I.Dnes.cz* [online]. Praha: MAFRA, 2015 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-bobem-kartousem-dfp-/domaci.aspx?c=A150921_102226_domaci_zt

KASÍKOVÁ, Hana A Josef, VELENTA. *Reformu dělá učitel*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.

KASÍKOVÁ, Hana. V základním vzdělávání spolu nebo odděleně. [autor knihy] Hana Kasíková a Jana Straková. *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha : Karolinum, 2011, stránky 17 - 35.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme(se) spolupráci spoluprací*. Vyd.1. Praha: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KVAČKOVÁ, Radka. Řekněme přesněji, co učit. In: *EDUin* [online]. Praha: EDUin, 2017 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-rekneme-presneji-co-ucit/>

LECHTA, iktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MARTINEC, Lubomír, Vendula KAŠPAROVÁ a Zdeněk MODRÁČEK. Kurikulární reforma ve světle průzkumu. *Školství* [online]. 2009, 2009(07), 1 [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/07/kurikularni-reforma-ve-svetle-pruzkumu/>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd.1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Vyd.1. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978802462298.

Naděje na úspěch je malá. STRAKOVÁ, Jana. *Reforma školství v České republice* [online]. Praha: Varianty, 2006, 20 - 22 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZIVNÍ ŠKOLE*. Vyd.1. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-712-0.

Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. In: *ORBIS SCHOLAE* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013 [cit. 2017-06-02]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_05.pdf

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In: *MŠMT* [online]. Praha, 2010 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele. In: *Vzdělávací služby.cz* [online]. Rožnov pod Radhoštěm: Dalibor Fusek [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: <http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/5.2.pdf>

MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2017-07-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Odchod expertů z NAPIV. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: Meta, 2011 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/odchod-expertu-z-napiv>

POŽÁR, Ladislav. *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava: RETAAS, 2006.

PROHLÁŠENÍ ZE SLAMANKY. In: *Nadace open society fund* [online]. Praha: Nadace Open Society Fund, ©2017 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/blog/prohlaseni-ze-salamanky/>

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY. In: MŠMT [online]. Praha: VÚP, 2005 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolstvi-reforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

RÝDL, Karel. Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí: příklad Finska. [autor knihy] Hana Kasíková a Jana Straková. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha : Karolinum, 2011, stránky 302 - 316.

SLEJŠKA, Zdeněk. Klesá úroveň vzdělávání na našich školách ? In: *EDUin* [online]. 2011: EDUin [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/klesa-uroven-vzdelavani-na-nasich-skolach/>

SMEJKALOVÁ, Jarmila. Faktická likvidace škol pro žáky s LMP není správné řešení, říká mluvčí Učitelského profesního sdružení. *Učitelské noviny*. Praha, 2015, **118**(36 - 37), 36 - 37.

SOTOLÁŘ, Zdeněk. Otevřený dopis ministryni školství. In: *Učitelské profesní sdružení* [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: <http://kantor8.webnode.cz/otevreny-dopis-ministryni-skolstvi/>

SOTOLÁŘ, Zdeněk. Učitelské profesní sdružení projednávalo rizika inkluze. *Učitelské noviny*. 2015, **118**(36-37), 36.

SPOLUPRÁCE S PEDAGOGEM. In: *Asistent pedagoga.cz* [online]. Praha: Nová škola, 2013 [cit. 2017-05-30]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>

Souhlas se zřízením pozice asistenta pedagoga podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. In: *Asistent pedagoga*[online]. Praha: Verlag Dashöfer, ©1997-2017 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: <http://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/souhlas-se-zrizenim-pozice-asistenta-pedagoga-podle-vyhlasky-c-73-2005-sb-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EmHapLQrmYZFMOR3emoplBA/?query=73%2F2005&serp=1>

STRAKOVÁ, Jana. Proč se zhoršují výsledky českých žáků a jak je třeba konat. In: *Učitelské listy* [online]. Praha: Agentura Strom, ©2008 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/12/jana-strakova-proc-se-zhorsuji-vysledky.html>

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy*. Praha : Grada, 2013. ISBN 978-80-247-421

SVĚTOVÁ DEKLARACE VZDĚLÁNÍ PRO VŠECHNY. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

ŠTEFL, Ondřej. Černé labutě vzdělávání. [autor knihy] Václav Cílek. *Něco se muselo stát*. Praha : Novela bohemia, 2014, stránky 331 - 340.

ŠTEFL, Ondřej. Školství jako loď, kterou musíme přestavět během plavby. [autor knihy] Václav Cílek. *Něco se muselo stát*. Praha : Novela bohemia, 2014.

ŠTECH, Stanislav. Zrušení přílohy RVP ZV neznamena stěhování tisíců dětí do jiných škol. *Učitelské noviny*. 2015, 118(33), 7 -9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVANCAR, Radmil. Pohádka o budoucích miliardách. *Učitelské noviny*. Praha, 2015, 118(39), 3.

ŠVANCAR, Radmil. Naléhavá otázka pedagogického svědomí. *Učitelské noviny*. Praha, 2015, 118(27), 10 – 11.

ŠVARCOVÁ, Iva. Je inkluze nesmysl? In: *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, 2016 [cit. 2017-05-14].

Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2016/04/prectete-si-je-inkluze-nesmysl.html>

ŠVARCOVÁ, Iva. Vzdělávání inkluzivní nebo inkluzivní. *Učitelství noviny*. Praha, 2015, 118(9), 12-13.

SVĚTOVÁ DEKLARACE VZDĚLÁNÍ PRO VŠECHNY. In: *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

ŠTECH, Stanislav. Společné vzdělávání není slepá ulička. *Učitelství noviny*. Praha, 2016, 119(8), 7 - 9.

TEACHER ASSISTANTS IN INCLUSIVE SCHOOL. GIANGRECO, Michael, Mary Beth DOYLE a Lani FLORIAN. *The SAGE Handbook of Special Education*. Vyd.2. London: The university, 2014, 429 - 439. ISBN ISBN: 9781446210536.

Titulní stránka / Dokumenty / Zákony / Školský zákon / Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2016 do.. ŠKOLSKÝ ZÁKON VE ZNĚNÍ ÚČINNÉM OD 1. 9. 2016 DO 31. 12. 2016. MŠMT [online]. Praha: Parlament, 2004 [cit. 2017-01-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016>

TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Olomouc: Books Print, 2014. ISBN 978-80-210-6740-0.

ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE. In: *United nations* [online]. Praha: Informační centrum OSN [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Učitelství profesní sdružení [online]. Praha: Učitelství profesní sdružení, ©2015 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://kantor8.webnode.cz/>

VÁŇOVÁ, Růžena. Téma rovných vzdělávacích příležitostí v České republice v historické perspektivě. [autor knihy] Hana Kasíková a Jana Straková. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha : Karolinum, 2011, stránky 36 - 54.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2003. ISBN 80-214-2359-5. str. 15

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Cíle kurikulární reformy a podmínky jejich dosažení. In: *SUMA JČMF* [online]. Praha: JČMF, 2016 [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://www.suma.jcmf.cz/news/texty-z-projektu-esf-podil-ucitele-matematiky-zs-na-tvorbe-svp/>

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Cíle kurikulární reformy a podmínky jejich dosažení*. Praha: MŠMT, 2006.

VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. 1. Praha: MŠMT, 2011.

VÝSLEDKY PISA 2015 - ÚROVEŇ PATNÁCTILETÝCH ŽÁKŮ VE VYBRANÝCH GRAMOTNOSTECH. In: ČŠI [online]. Praha: ČŠI, 2016 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-PISA-2015-uroven-patnactiletých-zaku-ve-vybraných-gramotnostech>

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. *Česká škola.cz* [online]. Praha: Albatros, 2009 [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2009/11/msmt-zprava-o-vyvoji-ceskeho.htm>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Učitelé I. stupeň	46
Tabulka 2: Učitelé II. stupeň.....	47
Tabulka 3: Asistenti pedagoga	47

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Schopnosti a dovednosti AP spolupráci z pohledu učitelů usnadňují	51
Graf 2: Osobnostní charakteristiky AP, které spolupráci z pohledu učitelů usnadňují	53
Graf 3: Profesionální nedostatky AP spolupráci z pohledu učitelů znesnadňující	57
Graf 4: Problémy v organizaci školy spolupráci s AP znesnadňující z pohledu učitelů.....	60
Graf 5: Problémy ve školském systému spolupráci znesnadňující z pohledu učitelů.....	64
Graf 6: Jevy ve vztahu s učiteli spolupráci usnadňující z pohledu AP	66
Graf 7: Kladné prvky v organizaci školy spolupráci usnadňující z pohledu AP	68
Graf 8: Jevy ve vztahu s učiteli spolupráci znesnadňující z pohledu AP.....	70
Graf 9: Problémy v systému spolupráci znesnadňující z pohledu AP	74

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: *Informovaný souhlas*

Příloha č. 2: *Anamnestický dotazník*

Příloha č. 3: *Přehled žáků, kterým bylo přiznané podpůrné opatření v podobě asistenta*

Příloha č. 4: *Asistenti na škole a vývoj jejich úvazku v průběhu roku*

Příloha č. 5: *Složení tříd*

Příloha č. 6: *Celkové hodnocení spolupráce respondenty výzkumu*

Příloha č. 7: *Rozhovor s učitelkou I. stupeň*

Příloha č. 8: *Rozhovor s učitelkou I. stupeň*

Příloha č. 9: *Ukázka rozhovoru s asistentkou pedagoga*

Příloha č. 10: *Ukázka práce s rozhovory*

Příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Byla jsem informovaná o významu a poslání výzkumu, který je věnován spolupráci učitele a asistenta pedagoga v podmínkách základní školy. Podpisem stvrzuji, že se tohoto výzkumu účastním na základě svého dobrovolného rozhodnutí. Souhlasím s anonymním zpracováním údajů poskytnutých v rozhovoru.

V.....dne.....

podpis.....

Příloha č. 2

Anamnestický dotazník

„Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na základní škole“

Jméno, Příjmení, Titul:

Nejvyšší dosažené vzdělání:

Délka praxe ve školství:

Pracovní pozice:

Délka praxe s asistencí:

Příloha č. 3

Přehled žáků, kterým bylo přiznané podpůrné opatření v podobě asistenta.

	ročník	počet hodin od 1.9.2017	počet asistentů změna v průběhu roku +	změna počtu hodin v průběhu roku
Žák 1	1.	14	1 +	+ 2
Žák 2	1.	15	1 +	x
Žák 3	1.	15	1	x
Žák 4	2.	12	2 +	+ 10
Žák 5	2.	15	1	x
Žák 6	2.	22	sdílený asistent	- 2
Žák 7	2.	22		x
Žák 8	3.	9	sdílený asistent +	+ 3
Žák 9	3.	9		x
Žák 10	3.	11	3 +	x
Žák 11	3.	0	4 +	+ 12
Žák 12	4.	9	1	x
Žák 13	4.	9	2	x
Žák 14	4.	26	sdílený asistent	x
Žák 15	4.	9		x
Žák 16	4.	6		x
Žák 17	4.	9		x
Žák 18	5.	26	1 +	- 6
Žák 19	5.	9	1	x
Žák 20	5.	17	sdílený asistent	x
Žák 21	5.	12		x
Žák 22	6.	10	1 +	x
Žák 23	6.	13	2	x
Žák 24	6.	12	1	x
Žák 25	6.	0	6 +	+ 30
Žák 26	7.	18	sdílený asistent +	x
Žák 27	7.	12		x
Žák 28	9.	12	4 +	x

Příloha č. 4

Asistenti na škole a vývoj jejich úvazku v průběhu roku

(zvýrazněně jsou označeny asistentky zařazené do výzkumu)

	Od 1.9.2016	Změna asistance (jiné hodiny, jiný žák)	Změna úvazku (počet hodin) od 1.2.2017	Úvazek asistence (k 30.5.)	%	Odměna asistentky (Kč)
Beáta	22 + 2	ano	učitelka	0		x
Benešová	0	ne	+ 22 + 2	60		10 254
Karla	9	ne		22,50		4 041
Boučková Simča	0	ne	+ 14	35,00		x
Vanda	24	ne		60,00		9 858
Dáša	26	ano	+ 1	67,50		11 963
Červená	0	ano	+ 8	x		x
Vlasta	27	ano	+ 6	82,50		12 514
Linda	38	ano	-3	87,50		17 309
Hoborová	23	ano	+ 4	67,50		10 681
Kulichová	0	ne	+ 23	x		x
Zuzka	21	ano	+ 2	57,50		9 827
Katka	22	ano	+ 2	60,00		13 158
Iva	22	ano	+ 7	72,50		10 254
Šárka	21	ano	+ 3	60,00		10 914
Šumpíková	0	ano	+ 17	42,50		x
Šurcová	23	ano	učitelka	0		x

Příloha č.5

Složení tříd

Třída	Celkový počet žáků	Žáci s asistentem	Počet hodin s asistencí	Další žáci s IVP	Žáci s PLPP	% žáků s podporou
1.A	25	1	16	0	0	4
1.B	22	1	15	0	1	9
1.C	25	1	15	0	0	4
2.A	22	2	12	3	3	36
2.B	23	2	22	3	0	28
2.C	23	2	15	2	2	26
3.A	24	1	11	1	1	13
3.B	23	2	12	3	2	35
3.C	23	1	12	3	2	26
4.A	24	2	9	1	3	25
4.B	24	1	9	4	4	38
4.C	20	4	26	1	3	40
5.A	22	1	20	4	2	32
5.B	24	2	17	1	1	17
5.C	24	1	9	3	0	17
6.A	20	1	30	4	1	30
6.B	20	2	23	6	3	55
6.C	21	2	13	1	5	38
7.A	25	2	18	4	3	36
7.B	24	0	0	2	2	17
8.A	26	0	0	8	1	35
8.B	26	0	0	5	0	19
9.A	30	0	0	1	8	30
9.B	28	0	0	1	7	29
9.C	27	1	12	0	5	22

Příloha č.6

Celkové hodnocení spolupráce respondenty výzkumu

Odpověď na otázku: Jak bys jednou větou nebo slovem popsal vaši vzájemnou spolupráci?

	<i>Učitelé I. stupně</i>
Nela	Tak my jsme sešrané a nám to jde úžasně.
Karla	Tak jsem ráda, že ta možnost je.
Radka	Kooperace s úžasná. Skvěle to klape.
Karin	Tak já říkám cha, cha a je to různý.
Lída	My si lidsky hodně rozumíme a vyjdeme se vstříc.
Tereza	Ale jo, je to dobrý.
Soňa	Jsem ráda, že tam je.
Jarka	Mám dobré zkušenosti.
Bára	Někdy bych byla raději bez asistentky a někdy se to trochu podaří.
Honza	My jsme úplně v pohodě, nám stačí na sebe mrknout.
Marek	Tak nejdříve jsem moc nevěděl, ale teď je to lepší.
Eva	Tak já mám hodně výhrad k tomu všemu, ale moje osobní zkušenost je vlastně dobrá.

	<i>Učitelé II. stupně</i>
Věra	Já mám asi veliké štěstí na AP, ale nejsem zvyklá a neumím to.
Ema	Zatím nic moc.
Viki	Nedaří. Já to neumím. Já neumím toho člověka zaúkolovat.
Míla	Já tomu říkám extra žák ve třídě.
Luděk	Z mého pohledu se ta asistence určitě daří.
Jana	Nijak.
Hanka	Tak já jsem s některou asistentkou schopná tu situaci zvládnout.

Květa	Já asi vůbec nemohu posuzovat. Já tu asistenci nevyužívám, neumím to.
Lada	Mně se to moc nedaří.
Diana	Nedaří, ale já mám ten pocit, že musíme hledat cesty.

	<i>Asistentky pedagoga</i>
Šárka	Jak s kým. To je opravdu různé.
Iva	Naše spolupráce vychází dobře.
Linda	Pracovní i lidský vztah perfektní.
Beáta	Já jsem strašně spokojená a šťastná.
Vanda	Já jsem spokojená.
Zuzka	Teď už je to dobrý, ale nebylo to hned.
Dáša	Zkušenosti různé, velmi různorodé.
Vlasta	Naše spolupráce se vyvíjí, my k sobě hledáme cestu.
Katka	No úžasně, všechno jde úžasně.
Karla	Tak my to teď už zvládáme, tak teď bych řekla dobrý.

Rozhovor s učitelkou I. stupeň

Jak se vám spolupráce daří?

My si s i lidsky hodně rozumíme, takže my si vyhovíme, když potřebuji ona je schopná s dětma dělat, ví, co je potřeba. Dokážeme to i promyslet tak, aby nebylo hned selektování na slabší a silnější.

Spolupráce se daří, protože jsme takové, jaké jsme, my si k sobě lidsky sedneme, máme podobné názory, máme možná i podobný styl výuky, protože loni taky chvíli učila, takže si to i vyzkoušela, jaké to je a říkala, že jela jako podobně.

A co tím myslíš, že je taková, jaká je?

Pohotová, neseďne si k dítěti a neseďí u něj celou hodinu. Ona se mu věnuje a potom oběhne i další děti, ona to dobře vnímá, co je potřeba udělat a děti se na ni i rády obrací. No ona je taková komunikativní. Ale zase respektuje, že já jsem tady jako ta vejš. Uvědomuje si, že já jsem ta, která má tu vedoucí roli. Ona má něco jako takový ten pedagogický talent.

A napadá tě něco, co by tu spolupráci ještě více prohloubilo, aby byla lepší?

Tak jasně, že tady jsou další věci. Mohly bychom si to třeba úplně prohodit, což já teda tak úplně zase nechci. Tak třeba ona někdy i něco chystá na hodiny – třeba něco nakopíruje, poprosím, aby nastavila tablety nebo pomůcky. Je ochotná.

Je něco, co se vám nedaří?

No nedaří, nedaří. Nedaří se nám posouvat ty žáky, kvůli kterým ona tady je, ale to není vůbec v našich silách. Taková ta představa, že se stane nějaký velký posun, to ne. V tomhle směru se nám nedaří.

A máš pocit, že je v tom systému něco nastaveno špatně?

Nevím, tak třeba ta představa, že tam budou asistentky dvě, tak to má teď konkrétně moje dcera ve třídě, kam chodí a říká, že je tam strašný hluk. Mají dvě asistentky, paní učitelka a teď ty děti, jak tam slyší, že tam mluví ty dvě asistentky, tak ty děti tím hlasem přidávají. Je tam asi 25 dětí, tak to si vůbec neumím představit.

Ta moje asistentka prostě neruší, ona není hlučná, skoro ji neslyšíš nebo jak se pohybuje. Ona tu hodinu nenaruší. Je to talent. Protože taky jsem zažila během suplování, že ta asistentka ruší, já jsem za ni ráda.

Mám k ní důvěru, nemyslím si, že mě tady kriticky sleduje.

A jak vidíš tu perspektivu, myslíš si, že ti zůstane? Myslíš, že tam je pro ni nějaká motivace?

Jasně, já bych ji chtěla mít dlouhodobě. Jenže nejsou tam v tom žádné peníze, ale zase si vezmi tu práci. Je to těžké, ale ty asistentky mají nějakou střední školu a někdy si to tam vyloženě odsedí. Takže ty peníze, ono taky to jejich vzdělání, to každý ví, že ten kurz vlastně nic moc nedává. Ona je asistentka a asistentka, já jsem fakt ráda za ni a vůbec si neumím představit někoho jiného. Já prostě vidím, že někdy je to docela náročný.

Taky je tady ten problém, že i ta, která je energická, tak ona je prostě úplně vyšťavená za ten půlrok. Tam prostě nevidíš žádný posun. Některý věci ji prostě štvou, z těch, pro které tady je je úplně vedel, protože to prostě nejde a nemá z toho žádný pocit užítku.

A je něco, co by ti vadilo? Co by tu vaši spolupráci poškozovalo?

No, kdyby celou dobu seděla u jednoho dítěte a jenom by mu říkala, kdy má s tou tužkou pohnout a pracovala za něj. Taky bych ji nechtěla pořád nějak úkolovat a říkat ji, co má dělat. Ty situace nelze úplně naplánovat a je potřeba, aby se byla schopná taky sama zapojit, aby se uměla v té třídě pohybovat, protože jinak to ji tam taky nemusím mít. Protože to už máš zase v té třídě práci navíc, když musíš sledovat, jestli ona dělá to, co vplynulo ze situace a co je potřeba dělat.

Ta asistentka musí taky nějak předvídat, musí dokázat ... musí být iniciativní.

Tak taková pasivní asistentka by mi vadila.

A umíš si představit, že bys se vžila do takové té manažerské role, že bys tady neměla, ale že by to byla prostě jiná asistentka a prostě bys ji nějak musela vést?

Ne, já si myslím, že ta asistentka musí být na nějaké úrovni a měla by to v té třídě zvládat. Představu ji mohu nějak úplně v počátku říci, ale ne, že budu trávit každý den

hodinu s tím, že ji budu všechno pololpaticky vysvětlovat a říkat ... to je zase spousta času a to by měla být schopná, kdy něco dělat, kdy ne.

A umíš si představit na druhém stupni?

Tak to jsem taky měla, ale to bylo u Ládi, ale ten potřeboval úplně všechno, on nebyl vůbec schopen.

Tam je to jinak.

Já si myslím, že na tom prvním stupni si ty děti zvyknou na toho asistenta, se kterým jdou a je to pro ně taky takový ten prvek stability, kdy třeba když se jim střídá ten učitel, tak ony potřebují, třeba když tam je autista, aby tam bylo alespoň něco, co se nemění. Třeba tohle je docela dobrý prvek. Na prvním stupni by určitě měla být jedna asistentka.

Taky ty asistentky na druhém stupni mohou být povahově třeba odměřenější, ale zase musí taky něco vědět o tom předměť, nemůže se učit zároveň s tím dítětem.

Tam na tom druhém stupni je potřeba, aby je tam neinvalidizoval.

A kde teda vidíš limity té asistence?

No limity jsou v tom, že ty asistentky nejsou někdy taky zas tak moc k té asistenci připravený, ono to je těžký, hledají práci a tady vezmou každého, ale tobě to v té hodině nepomůže.

A tak asistenci vítáš?

No já vítám tu svoji, ale jinak nevím, ono s každým se taky neshodneš.

Ukázka rozhovoru s učitelem – II. stupeň

Na úvod bych se tě chtěla zeptat, jak se ti s paní asistentkou spolupracuje?

Já musím říci, že to není podle mých představ.

A jak ta vaše spolupráce vypadá?

V hodinách my pracujeme tak, že vedeme heuristický rozhovor a paní asistentka se v podstatě jako nezapojuje. Ona je tam u Honzy, to je žák, který podle mého názoru moc ani paní asistentku nepotřebuje, takže paní asistentka se tam věnuje těm dětem, které občas jako vyrušují. Takže ona se jako snaží korigovat chování u těch žáků.

A to je vaše domluva?

To není moje nějaké přání, to tak vyplynulo. Pravda je, že Jirka v chemii spolupracuje, že přemýšlí a je takový jaký je a má občas tendence tam vyrušovat, no.

A jakým způsobem tam potom probíhá takový ten zásah té asistentky?

Paní asistentka tam potom na můj vkus celkem hlasitě pokřikuje: Buď potichu, sundej kapucu, což mě hrozně ruší. Když ona takto začne komunikovat, tak mě to spíš ruší, protože vlastně začnou reagovat i ty ostatní děti.

Jakým způsobem to potom vyřešíš nebo jak se potom domluvíte?

Většinou, tak ta heuristická metoda je spojená s živější diskuzí, ale když už tam vidím, že to není k věci nebo že už nás to zavádí jinam od tématu. Ozývají se hluky a zvuky a ty hovory vedou jinam, tak většinou hodně ztiším hlas nebo úplně zmlknu. Oni potom zaznamenají, že mlčím a ztichnou a do toho tam teda paní asistentka začne ty děti napomínat takovým tím polohlasem a ona to vlastně dělá i v okamžiku, kdy já kladu otázku a ona to třeba klidně nevnímá. Jakoby přehlídne, co dělám já. Jinak paní asistentka třeba když potřebuji rozdat nějaké pracovní listy nebo tak tak ona se sama zvedne a jde a udělá to.

A to jsi ráda?

To jsem docela ráda. Je to rychlejší, než kdyby to dělaly děti.

A jak jsi říkala, že ona je tam občas ten člověk, který tam napomíná a tobě to úplně nevyhovuje. Máš tendenci s ní o tom mluvit? Nebo se snažíš nějak na ní mrknout, abys ji dala najevo, že ti ten zásah nevyhovuje?

Zatím ne. Já se s ní vidím hrozně málo. A ty její zásahy nejsou tak časté. Zase třeba jsem byla ráda, když ho odvedla, když byl brzy hotový s písemkou a už by se nudil a tak ona ho vzala ven a odešla s ním a to jsem byla ráda.

A tak ta vaše spolupráce probíhá tak, že se nějak předem domlouváte?

Ne, to by bylo dost složitý. Ta naše pracovní doba je různá.

A máš vůbec nějaký pocit, že tu pomoc potřebuješ?

Ne já vůbec tu potřebu pomoci nemám, aby mi s něčím pomáhala. Já si vůbec neumím představit, že bych třeba část hodiny dlegovala na ni, že by třeba část hodiny ona převzala tu moji roli a dělala s nimi třeba nějaké cvičení. Já má ten dojem, že by asi paní asistentka v té fyzice nedokázala tu hodinu nějak vést. Třeba bych si uměla představit, že bych ji dala dejme tomu cvičení na převod jednotek a že jsem schopná ji připravit výsledky, řešení a ona by byla schopná se podívat, jestli to ty děti mají dobře vyřešené nebo špatně. Ale třeba nějaké jiné úkoly, které se týkají té fyziky, kde je třeba popřemejšlet jak a proč třeba něco funguje, tak to už by asi s těma dětma schopná dělat nebyla.

Takže tam vidíš jako taky ten problém té odborné připravenosti?

Myslím si, že na druhém stupni, že v rámci té M a F ta odborná připravenost těch asistentů určitě není. Takže když se probírá třeba něco složitějšího, paní asistentka vůbec neví, netuší, tak v podstatě v tu chvíli nemůže tomu žákovi jakkoliv pomoci. Takže představa, že paní asistentka tam tomu žákovi pomáhá řešit nějaký pracovní list zvlášť a třída pracuje, ta je vlastně nesmyslná. Paní asistentka s ním nemůže pracovat, protože sama to neví a neumí to. Já ji to ale nemohu předem učít. To nejde.

Myslíš si, že ta tvoje asistentka, která třeba tedy nemá ty odborné znalosti z oblasti fyziky, ale má teda třeba ty odborné znalosti z oblasti psychologický nebo pedagogický.

No, nevypadá to, nedomnívám se a nepozoruji to. Spíš se mi zdá, že tak jako reaguje intuitivně, když vidí a myslí si, že by bylo dobré zasáhnout, že tam jako jsou neklidní, ale zdá se mi, že to nedokáže moc odhadnout.

Máš nějakou takovou představu, že tam třeba vidíš nějaké problémy, které se dají postupně odstranit, protože samozřejmě teď se s tím začíná, je to nová věc. Že se to postupně vyvine v něco fungujícího?

Já si myslím, že hlavně je systémově špatně nastavené vzdělání asistentek, že by určitě měly mít kvalitnější vzdělání než nějaký kurz k jakémukoliv vzdělání. To vzdělání by mělo být určitě hlubší, určitě nějaká psychologie a já myslím, že i ty odborné předměty. Speciální pedagogika taky určitě. Když má ten asistent pracovat s dítětem, které je dyskalkulik, tak by měl ten asistent té poruše rozumět a měl by vědět, jak s ním pracovat. Takže bych já viděla problém v tom, že ta průprava je nedostatečná.

Takže v případě, že tam máš žáka, jehož podpůrná opatření vyžadují přítomnost asistenta ...

Tak bych uvítala, aby ten asistent byl ten člověk, který tomu problému rozumí třeba i ještě více než já, který je odborník. Že vlastně tam já očekávám ty podněty, kdy ona třeba i pohlídá, aby to dítě dostávalo materiály v podobě, v jaké je to třeba. Ale ta současná situace taková není. Já si třeba vůbec neumím v současnosti představit, že by asistentka, tak jak nám říkala paní ředitelka, že by mi asistentka připravovala nějaké pracovní listy. Takže když ona to učivo nezvládá a neví, tak si teda vůbec neumím představit, jak by teda byla schopná připravit pracovní list, který bude postavený tak, aby ten list odpovídal plánu učiva a taky tomu, že to dítě má nějakou poruchu.

Právě ten asistent by musel to učivo dobře ovládat, aby byl schopen toto učivo zjednodušit, až do té míry, kdy to dítě v jeho situaci bude schopno porozumět a zároveň pořád ještě neunikne to podstatné. Nehledě na to, že práce paní asistentky, což jsem zažila během pravidelných suplovaných hodin, ještě zase mě rušilo, že komunikace paní asistentky s tím žákem je hlučná a ve chvíli, kdy dětem něco vysvětluji a osvětluji a do toho paní asistentka komunikuje s tím žákem, mě to rušilo a bylo vidět, že i ty další děti se otáčely a ošívaly a jejich pozornost byla narušená. Obzvláště ty děti kolem toho žáka, tak tam to byl jednoznačně rušivý element. Ikdyž

je to k věci, v tu chvíli už tam jsou dvě dospělé osoby a sice jedna mluví více nahlas, ale přesto nahlas už je ta pozornost roztržštěná. Tak taková spolupráce mně přijde úplně špatně a taky se špatně domlouvá, když vidíš, že ten člověk opravdu vůbec netuší.

Dokážeš si představit, že pokud bys v současné době měla více společných hodin s tou asistentkou, že bys vžila do té role, že ty jsi ta, která jakoby tu asistentku vedeš? Že jsi v určitém slova smyslu její vedoucí? Je to pro tebe příjemná představa?

No pro mě tohle příjemná představa není, určitě ne. Asistentka je dospělá osoba a jako vést žáky je moje práce, ale vést a organizovat dospělého člověka mně úplně příjemné není. Spíš by to mělo být, že ta asistentka se domluví před hodinou, tak to bych ji řekla. Ale ne v té hodině. Jenže tam je zase ten problém, že když ona nemá tu pedagogickou průpravu na tu třeba matematiku, tak já si nejsem jistá, že ona to udělá dobře, že když tam narazí na nějaký problém, tak jestli jim to dobře vysvětlí, jestli je povede dobře. Tam totiž narážím na to, že já nevím do jaké míry ona umí. Já ani nevím, jak tohle zjistit. Mně je to vlastně trapný se toho dospělého člověka zeptat, jak to vlastně zjistit, když tam není žádné vzdělání. To je taková nepříjemná situace, kdy já se nechci nadřazovat a připadala bych si, že z toho člověka dělám hlupáka, kdybych se jako ptala a rozumíš tomu Archimedovi zákonu a umíš vypočítat tento příklad. A ve třídě kdybych zjistila, že to ta paní asistentka dělá špatně, tak co s tím? Před těma dětma, to bych ji snižovala autoritu, kdybych ji říkala, ale tohle je špatně a říká mu nesmysly. Takže to by šlo zase až po té hodině, ale to už by ten žák něco udělal, řekl by si, že takto to má být a také by s tím mohl odejít domů, případně bych o tom vůbec nemusela vědět. A potom by z toho mohl vycházet i při domácí přípravě.

No a jak to teda udělat, aby to fungovalo? Ten pocit, že tam máš strašně moc žáků a máš pocit, že to nelze zvládnout. Jak se těm žákům věnovat?

Prostě ten asistent by měl být na potřebné odborné úrovni, měl by mít i nějakou psychologickou průpravu. Také v té třídě by mělo být to prostorové uspořádání takové, aby to vůbec umožňovalo. Aby tam byla možnost vytvořit nějaké skupinky, to taky všude ani organizačně nejde.

Ne vždycky to prostorové uspořádání vyhovuje a lze to.

Mně by se to vlastně i líbilo. Ale pořád si myslím, že by ta druhá osoba musela být se mnou na skutečně stejné úrovni. Tam zase je ještě ten problém toho finančního ohodnocení.

A umíš si představit, co by ti třeba mohla paní asistentka pomoci, abys měla pocit, že ta spolupráce je fajn, že se vám to daří?

No, ona ještě když ta koordinátorka říkala, že oni nám mají něco vyrábět, tak mně to přijde zvláštní, že ona by to jako měla někde doma sama něco vyráběla.

I ty materiály pro žáka bez koordinace s tím učitelem, tak ona třeba když nemá úplně ty zkušenosti, tak ona sama ani neví. Stejně bych ji to musela pořádně vysvětlit a to je docela časově náročné.

Během deseti minut o přestávce se na hodinu určitě nepřipravíme a zase, abychom se den předem nějak s těmi asistenty scházeli a domlouvali mně se to zdá nereálné. Mně to přijde úplně nereálný. Domluvit si, kdy máme obě čas, jednak v té škole ani snad nelze žádný pravidelný společný čas najít. Vždyť já se opravdu mnohdy vůbec nezastavím a do toho vstupují ještě suplování, odpoledne porady a já mám navíc strašného opravování.

Já prostě teď tyhle věci neřeším.

Asi na tom prvním stupni je to něco jiného.

A kdybys teda měla říci, co tam vidíš jako negativní, tak je to co?

To rušení hlukem, ta odborná způsobilost těch asistentek na druhém stupni u těch odborných předmětů, tam už vidím ten problém.

Já tam pořád vidím ten problém v tom, že bych ji musela vysvětlovat tu látku a to je strašný problém. To se mi prostě vůbec nechce.

Jasně, to by znamenalo ji dávat pravidelné schůzky a učení toho asistenta a on by navíc se potom musel sám doma připravit. Je to problematické a pořád během toho dne myslet na to, že musím ještě jako myslet na to, abychom se společně sešly.

A taky v té hodině to třeba taky neběží úplně podle plánu a v té hodině se to může změnit, takže já třeba si s tou asistentkou nebudu přesně něco plánovat, protože ta

situace se vyvine jinak. Ta asistentka pak nebude schopná reagovat. A už jsme zase u toho, že ten problém je v té její odbornosti.

No ten systém je nastolen špatně.

No spíš než tam mít asistentku, by se mi líbilo mít tam druhého učitele, který je odborně připravený jako já a má k tomu ještě třeba speciální pedagogiku. To by pak bylo úplně ideální. Byli bychom spolu v tandemu, a to by se mi moc líbilo. To si myslím, že by fungovalo.

Ale já chápu, že to je teda složité.

No ony ty asistentky to je fakt problém. Těžký. Problém je taky v tom počtu žáků ve třídě. Já jsem třeba jednou učila v dyslektické třídě a já jsem tam viděla, že to je dobré a já tam ty výsledky viděla. Možná udělat tohle, udělat na ty odborné předměty nějak ty děti dát do kupy dle modelu těch dyslektických tříd a tam by mohla být i ta paní asistentka. Já si myslím, že by to bylo třeba těžší na organizaci, ale já s tím mám dobrou zkušenost.

A máš teda jaký názor? Myslíš si, že spolupráce s asistentkou se postupně bude zlepšovat? Vidíš něco, co by vám mohlo v té spolupráci pomoci?

Tak mě to stresuje. Mně by vyhovovalo, kdyby ty děti, které potřebují něco navíc, tak bych to viděla na to, aby v některých těch předmětech byli v jiné třídě. Ale záleží vždycky na té osobnosti té asistentky. Představa, že by tam byli ty osoby dokonce dvě, tak to je už vůbec.

Ono to je taky o talentu, o schopnosti kvalitně komunikovat, ale to stále mluvíme stále o prvním stupni.

Ten druhý stupeň, já si asi vůbec neumím představit, že by to mohlo fungovat, ani mě nenapadá, co by pomohlo.

Já si myslím, že to, co se teď děje není dobře.

Děkuji za rozhovor.

Ukázka rozhovoru s asistentkou pedagoga

Jak se vám spolupráce daří?

Pracovní vztah perfektní, není nic, co by mě vadilo, co by tu naši spolupráci narušovalo, fakt nic, asi jsme si na sebe navykli, on i přijímá to, že mu do toho jakoby vstupuješ, je otevřený těm mým návrhům, což vlastně ale je dohoda mezi námi. Já jsem s ním o tom mluvila, protože jsem si toho byla vědoma. Ale jeho přístup je úplně perfektní, on říká – mě to nevadí, důležité je, že to je pro prospěch těch dětí, takže, co se týče opravdu spolupráce, tak to je úplně perfektní.

Takže on netrvá na tom, že on je ten šéf, takže fungujete jako kolegové?

Jo je tam taková rovnováha, vzájemný respekt. I ty děti to tak berou, že on je pan učitel, to samozřejmě, přes to vlak nejede, takže se člověk samozřejmě drží stranou, takže jeho pravomoc samozřejmě vůbec nemíním překračovat, ale prostě když, když člověk vidí, že je potřeba, proč do toho nevstoupit a nějak mu nepomoci.

A vy se domluvíte, co se bude dít kdy? Co budete dělat. Nebo musíte se vůbec domlouvat?

Hele my se, nedomlouváme se ... jak to bylo, že by se to mělo nějak mailem, ale mně to přijde takový, ... možná na tom druhém stupni. Když to vezmu podle sebe, tak si myslím, že na tom prvním stupni do té pátý třídy, tak si myslím, že to, co tady máme a to, co mám, tak jsem jakoby schopná fungovat okamžitě. Jsme na sebe vyladěný a jenom se podíváme ... ale ten druhý stupeň tam bych už, je tam m, f, čj, tam bych to potřebovala vědět dopředu. To už bych se na to musela připravit.

To na druhém stupni, to už bys tam musela být každou hodinu a dávat pozor. A ono sedět tam u toho dítěte, to jako dokáže každej, to když nás tam posílali, ale když to dítě potřebuje pomoci, tak ty ten předmět musíš taky ovládat. Na tom prvním stupni to jde.

A musíš taky někdy něco speciálního připravit?

Ne, tohle ne. Akorát někdy třeba nějaká pomůcka pro všechny. Oni mají taky docela velkou tendenci pracovat s těmahle slabšíma dětma na počítači, ale mně to teda zrovna

připadá nefér vůči ostatní, jó. Mně to přijde divný, abych já si tady s nima něco v koutě na počítači.... Ještě by jim to ti ostatní záviděli a bylo by to vlastně ještě proti nim.

Takový jako, když už mají nějaký problém, držet nad nimi ochranou ruku, ale ne zase aby to bylo všechno jinak.

Napadá tě, co by tu spolupráci mohlo narušovat?

No možná, když by v té třídě bylo hodně slabších dětí. No nevím, třeba teď i ve třídě, kde asistuji, jsou kromě těch dvou asistovaných další, kteří potřebují pomoci, nemají asistenci a už to všechno ani nemůžeš stihnout. A taky se to děje na úkor těch dobřejších dětí.

Takže ta přibývající a stále složitější situace v té třídě, sice nekomplikuje naši spolupráci, ale spíše ty podmínky k naší práci. No, když nad tím tak přemýšlím, tak se to letos docela změnilo, ta práce je náročná.

A co jsou ty pozitivní jevy, které tu vaši spolupráci dělají příjemnou?

Tak to mě napadlo, já k němu, tak tam jdu ráda, jdu tam na pár hodin. Mám to jako koníček. Těším se tam. Kdybych byla u někoho jiného, tak je to přivýdělek, neřekla bych končím, ale už by to nebylo s tou chutí. Šla bych tam jako prostě jdu si přivydělat, je to práce.

Ale ty to taky můžeš docela dobře zkombinovat s tím vychovatelstvím. A co kdybys měla dělat jenom tu asistentku?

No tak to vůbec, tak to jsem se k tomu dostala tak náhodou, že někoho rychle hledali na zástup.

Tak já mám asi ten nejvyšší stupeň, co se týče financí. Ty peníze jsou ale absurdní. To s tím musejí počítat, že za tenhle plat se to vůbec nedá dělat nebo teda třeba jen v nějak na přechodnou dobu. A taky to možná člověka časem úplně vyčerpá.

No a ještě tedy, jak je každá třída jiná. Letos teda už cítím i únavu, protože jsem celou hodinu ve střehu. Nemáme tam ani chvíli na zasmání spolu nebo s dětma.

Myslíš si, že ten systém je nastavený dobře, že ti asistenti mohou mít jenom jako nějaký typ SŠ vzdělání a ten kurz.

Hele já nevím. Je tisíc učitelů a každý je jiný, každý jinak přistupuje a jinak vychází s dětmi já myslím, že je to stejné i u těch asistentů. Nemyslím si, že by byl problém v tom, že ten kurz nestačí. Spíš se jedná o tu osobnost, jak to člověk vnímá, jak se k tomu staví. Není nutný mít vysokou školu. Důležité je, abys zvládala tu látku, co třeba v té třídě mají, protože jinak to je prostě průšvih, musíš tomu rozumět a musíš být schopná to nějak přiblížit, nějak umět tomu dítěti to sprostředkovat.

Celkově ale chybí znalosti speciální pedagogiky, kdy je složité vědět, jak teda postupovat. Je to těžké, protože oni zase ruší ty ostatní. Je to ale strašně moc o praxi. Hele ono je to stejně převážně o výchově, ono to je hlavně o klidnění. Je to taky o schopnosti brát to dítě takové jaké je, mít pro ty děti trošku porozumění.

Ono taky pořád ty děti povzbuzovat k tomu, aby se snažily, když to prostě nejde a to nadání tam není...dřív po nich nikdo tolik nedupal.

Někdy taky na druhé straně zase třeba nikdo s nimi na druhé straně doma nepracuje a třeba tu nesoustředěnost podporuje.

Já bych ty děti třeba nechtěla odsoudit na zvláštní školu, ale fakt jako já nevím, oni někdy čekají až ten den ve škole skončí.

Já stejně myslím, že ta asistence by měla být jenom na prvním stupni, ale na druhém stupni, jaký to má smysl, když si tam kolikrát říkáš, že i když se strašně snaží a ty vidíš, že ono to třeba vůbec nepůjde. Musí to tady jenom přežít a tu základku.

A stejně je tak jako držíme v dost falešné představě o sobě. Svým způsobem mu tomu dítěti všichni lžou. Co s ním bude až ho z té školy vypustíme. Pořád přimhuřujeme oči a oni potom s falešnou nadějí nastoupí na průmyslovku. Oni mnohdy i ti rodiče netuší, že třeba to dítě je na tom bledě.

Myslíš si, že v tom systému je něco, co tu asistenci nějak podlamuje?

Tak to určitě je. Ten systém je tak jako docela nesmyslný. Ta představa, že ten učitel s tím asistentem tam mohou zvládnou všechny ty problémy a potom budou psát spoustu papírů a skoro nic za to nebudou mít, tak to je docela hodně nesmyslný. Taky se ani nedá říct, že je dobře promyšleno to s tím počtem hodin žáka, to tam jednu hodinu jseš, pak tam zase nejseš a ten učitel taky neví. To ale zase ono to nejde dát do toho rozvrhu. Ale nemá cenu se s tím stresovat. Hele my jsme si to nevymysleli. Tak ať si to řeší někdo jiný.

Ukázka práce s rozhovory

as. prof. sys org

Jak se ta vaše spolupráce daří?

My si s [redacted] i lidsky hodně rozumíme, takže my si vyhovíme, když potřebuji ona je schopná s dětma dělat, ví, co je potřeba. Dokážeme to i promyslet tak, aby nebylo hned selektování na slabší a silnější.

Spolupráce se daří, protože jsme takové jaké jsme, my si k sobě lidsky sedneme, máme podobné názory, máme možná i podobný styl výuky, protože [redacted] loni taky chvíli učila, takže si to i vyzkoušela, jaké to je a říkala, že jela jako podobně..

A co tím myslíš, že [redacted] je taková, jaká je?

Pohotová, nesedne si k dítěti a nesedí u něj celou hodinu. Ona se mu věnuje a potom oběhne i další děti, ona to dobře vnímá, co je potřeba udělat a děti se na ni i rády obrací. No ona je taková komunikativní. Ale zase respektuje, že já jsem tady jako ta vejs. Ona má něco jako takový ten pedagogický talent.

A napadá tě něco, co by tu spolupráci ještě více umožnilo, aby byla lepší?

Tak jasně, že tady jsou další věci. Mohly bychom si to třeba úplně prohodit, což já teda tak úplně zase nechci. Tak třeba [redacted] někdy i něco chystá na hodiny – třeba něco nakopíruje, poprosím, aby nastavila tablety nebo pomůcky. Je ochotná.

Je něco, co se vám nedaří?

No nedaří, nedaří. Nedaří se nám posouvat ty žáky, kvůli kterým ona tady je, ale to není vůbec v našich silách.

A máš pocit, že je v tom systému něco nastaveno špatně?

Nevím, tak třeba ta představa, že tam budou asistentky dvě, tak to má teď konkrétně moje dcera ve třídě kam chodí a říká, že je tam strašný hluk. Mají dvě asistentky, paní učitelka a teď ty děti, jak tam slyší, že tam mluví ty dvě asistentky, tak ty děti tím hlasem přidávají. Je tam asi 25 dětí, tak to si vůbec neumím představit.

Ta [redacted] prostě neruší, ona není hlučná, skoro ji neslyšíš nebo jak se pohybuje. Ona tu hodinu nenaruší. Je to talent. Protože taky jsem zažila během suplování, že ta asistentka ruší, já jsem za [redacted] ráda.

Mám k ní důvěru, nemyslím si, že mě tady kriticky sleduje.

A jak vidíš tu perspektivu, že ti ta [redacted] zůstane? Myslíš, že tam je pro ni nějaká motivace?

Jasně, já bych ji chtěla mít dlouhodobě. Jenže nejsou tam v tom žádné peníze, ale zase si vezmi tu práci. Je to těžké, ale ty asistentky mají nějakou střední školu a někdy si to tam vyložené odsejí. Ona je asistentka a asistentka, já jsem fakt ráda za [redacted] a vůbec si neumím představit někoho jiného.

Taky je tady ten problém, že i ta [redacted], která je energická, tak ona je prostě úplně vyšťavená za ten půlrok. Tam prostě nevidíš žádný posun. Některý věci jí prostě štvou, [redacted] je vyčůraná

Co si umíš představit, že by ti vadilo?

No kdyby celou dobu seděla u jednoho dítěte a jenom by mu říkala, kdy má s tou tužkou pohnout a pracovala za něj. Taky bych ji nechtěla pořád nějak úkolovat a říkat jí, co má dělat. Ty situace nelze úplně naplánovat a je potřeba, aby se byla schopná taky sama zapojit, aby se uměla v té třídě pohybovat, protože jinak to ji tam taky nemusím mít. Protože to už máš zase v té třídě práci navíc, když musíš sledovat, jestli ona dělá to, co vyplývá ze situace a co je potřeba dělat.

Ta asistentka musí taky nějak předvídat, musí dokázat ... musí být iniciativní.

Tak taková pasivní asistentka by mi vadila.

A umíš si představit, že bys se vžila do takové té manažerské role, že bys tady neměla [redacted], ale že by to byla prostě jiná asistentka a prostě bys ji nějak musela vést?

1