



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Vypracovala: Nikola Čížková
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Miroslavovi Procházkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, cenné a podnětné rady při tvorbě bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem, kteří byli ochotni věnovat mi svůj čas a poskytli rozhovor k tématu souvisejícímu s touto prací.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá spoluprací mezi asistentem pedagoga a učitelem. Cílem je popsat vnímání spolupráce jak z pohledu pedagogů, tak z pohledu asistentů pedagoga, identifikovat problémy, které během spolupráce mezi pedagogickými pracovníky vznikají, a formulovat, v čem shledávají participantí negativa a v čem pozitiva spolupráce. Teoretická část se zabývá popisem inkluzivní školy, tím, jak inkluzivní škola funguje, poté formami soužití ve škole a na závěr vymezením rolí obou aktérů v heterogenním třídním kolektivu a rolí rodičů. V části praktické jsou pomocí polostrukturovaného rozhovoru zaznamenány zkušenosti jednotlivých participantů se vzájemnou kooperací, popsány jimi vnímané bariéry i kladné stránky a jejich celkový názor na roli asistenta pedagoga. Z rozhovorů vyplývá, že pokud jsou pravidla nastavená tak, aby vyhovovala oběma aktérům, pak je spolupráce pro všechny velmi přínosná a role asistenta pedagoga je vnímána kladně.

Klíčová slova: asistent pedagoga; inkluzivní vzdělávání; role ve škole

Abstract

This bachelor's thesis deals with the collaboration of a teaching assistant and a teacher. The aim is to describe the perception of collaboration from the perspective of both teachers and teaching assistants, to identify problems that arise during collaboration between teaching staff as well as to formulate the areas in which participants find the negatives and the positives of the collaboration. The theoretical part deals with the description of an inclusive school, how an inclusive school works, then the forms of coexistence in school and finally defining the roles of both actors in a heterogeneous classroom and the roles of parents. In the practical part, the experiences of each participant concerning mutual cooperation are recorded through a semi-structured interview, their perceived barriers and positive aspects are described, as well as their overall opinion on the role of the teaching assistant. The interviews show that if the rules are set to suit both actors, the collaboration is very beneficial for all and the role of the teaching assistant is perceived positively.

Keywords: teaching assistant; inclusive education; role in school

Obsah

ÚVOD.....	8
1 POJEM INKLUZE, INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA A ŠKOLA.....	9
1.1 Inkluze jako jedna z výzev současného Česka i světa.....	9
1.2 Inkluzivní škola	9
1.3 Principy inkluzivního vzdělání	11
1.4 Jak identifikovat inkluzivní školu.....	12
1.4.1 Kultura.....	12
1.4.2 Podmínky.....	13
1.4.3 Praxe.....	15
1.4.4 Relace	18
2 FORMY SOUŽITÍ.....	20
2.1 Inkluze	20
2.2 Integrace	21
2.3 Exkluze.....	21
2.4 Separace/segregace	21
2.5 Kooperace	22
3 ROLE VE ŠKOLE	24
3.1 Žák se speciálně vzdělávací potřebou	24
3.2 Role učitele.....	27
3.3 Role asistenta pedagoga	28
3.4 Role rodičů a rodiny	31
4 CÍLE PRÁCE A METODIKA VÝZKUMU	32
4.1 Cíle práce a výzkumné otázky	32
4.2 Metodika výzkumu.....	32
4.2.1 Struktura rozhovoru a okolnosti vzniku rozhovorů.....	33
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku	34
4.3.1 Charakteristika informantů	34
4.3.2 Charakteristika škol.....	34
5 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	35
5.1 Pozorování interakce mezi učitelem a asistentem pedagoga v průběhu vyučování ..	42
6 DISKUZE.....	44
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	48
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	52
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	53

SEZNAM PŘÍLOH.....	54
--------------------	----

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na téma spolupráce asistenta pedagoga s učitelem nejen během vyučování, ale i mimo něj. Popisuje a vysvětluje celkovou kooperaci mezi těmito pedagogickými profesemi. Zaznamenává přípravu obou aktérů na vzájemnou spolupráci během vyučování a pravidla, která jsou pro její fungování klíčová.

V rámci mé asistentské praxe jsem měla možnost navštívit třídy, kde spolupracoval učitel s asistentem pedagoga. Toto téma je v dnešní době velice důležité, jelikož se týká nejen těch, kteří pracují v pedagogickém prostředí, ale i lidí, jejichž dítě navštěvuje třídu, v níž asistent pedagoga působí. Úspěšná inkluze má význam pro celou společnost. Poskytuje rovnocenné možnosti vzdělání pro každého jedince tak, aby se nikdo necítil být ze společnosti vyčleněn. Z rozhovorů, na nichž je praktická část této bakalářské práce postavena, vyplývá, že role asistenta pedagoga je pro úspěšné inkludování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy nejen přínosná, ale v mnoha případech naprosto nezbytná.

Vzhledem k tomu, že bych v budoucnu ráda pracovala jako učitelka na základní škole, začala jsem se o toto téma více zajímat. Informace z rozhovorů pro mě byly spolu s informacemi z odborné literatury klíčové. Zdařilou spolupráci vnímám jako zásadní předpoklad pro úspěšné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část je zaměřena na popis inkluzivní školy, její charakteristiku, možnosti soužití nejen ve škole, ale i v celé společnosti. Zabývá se také popisem role žáka, učitele, asistenta pedagoga a rodiny.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, který je proveden pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem šest pedagogických pracovníků. Jeho cílem je zjistit, jakým způsobem probíhá spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga v praxi.

1 POJEM INKLUZE, INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA A ŠKOLA

1.1 Inkluze jako jedna z výzev současného Česka i světa

Sociolog Daniel Prokop (2020) řadí nerovnosti ve vzdělávání k největším výzvám naší současnosti. Nerovnosti ve vzdělávání se tak ocitají v blízkosti ožehavých témat naší reality, jako jsou chudoba a exekuce, omezenost životních šancí, nárůst populismu a neschopnost na něj reagovat. Ukazuje, že prolínají až do tak zásadních společenských hodnot, jakými jsou demokracie a nerozdělená společnost.

Prokop (2020, s. 66) ve své knize cituje Janu Strakovou, odbornici na vzdělání: „To, jak se té které společnosti daří, a zejména jak se v ní žije, do značné míry záleží na tom, jak vzdělaná a kultivovaná je ta nejméně vzdělaná část populace.“ Autor hovoří o inkluzi jako o rovnosti šancí a přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Takové rovnosti šancí, kdy nezáleží na tom, v jaké rodině, v jakých socioekonomických poměrech či s jakou speciální potřebou, nadáním nebo naopak handicapem se člověk narodí.

1.2 Inkluzivní škola

Šafránková (2019) ve své knize popisuje inkluzivní školu jako takovou školu, která umožňuje vzdělání všem žákům, i těm se speciálně vzdělávacími potřebami. Respektuje jejich odlišnosti a snaží se o vzájemně podporující soužití. Žák se speciálně vzdělávacími potřebami může mít určitý druh postižení, sociokulturní znevýhodnění, nebo být naopak nadaný. Vyučující se pak snaží o to, aby byl tento žák optimálně rozvíjen.

Dále je podle autorky důležité, aby nejen rodina, ale i škola vzala v úvahu to, jakého žáka se speciálně vzdělávacími potřebami přijme. Jestli má pro dané dítě škola podmínky, jako například dostatek pedagogických pracovníků, či zda jsou tito pracovníci dostatečně kvalifikovaní. Pokud by tomu tak nebylo, mohlo by dojít k poškození obou stran vzdělávacího procesu. Proto je Šafránková toho názoru, že by měla být školám poskytnuta větší pravomoc v rozhodování o tom, které dítě se speciálně vzdělávací potřebou (SVP) přijme a nenechávat toto rozhodnutí pouze na jeho rodičích. Je důležité, aby byly tyto školy do budoucna podporovány dalšími institucemi a organizacemi, jako je například orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) či pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Podpory by měly být v podobě finanční, organizační či metodické. Inkluze by neměla probíhat na všech školách za každou cenu.

Löser a Werning (2015) popisují, že inkluze může být chápána dvěma různými pohledy. První se týká především žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhý pohled se zaměřuje na žáky s nejrozmanitějším rozměrem heterogenity.

Vašek (2003) ve své publikaci popisuje žáka s PNO jako žáka s postižením, narušením a ohrožením. Postižení je nenapravitelný stav například v mentální, kognitivní či motorické oblasti. Jedinec s postižením má problém s učením i se sociálním chováním. Narušení se od postižení liší tím, že může být napravitelné, například narušení komunikační schopnosti. Ohrožení je proces dlouhodobého působení nepříznivých faktorů. Tyto faktory mohou být sociální, biologické, psychické nebo chemické. Jejich působení může poškodit celistvost organismu, a tím se způsobí narušení.

Význam inkluze nachází Pivarč (2020) v tom, že běžná škola zajistí každému žákovi právo na vzdělání. Vnímá to jako efektivní způsob, jak zabezpečit společenskou soudržnost. Taková škola by se měla snažit podporovat osobnostní potenciál každého jedince, rozvíjet jeho schopnosti a zvyšovat úroveň vědomostí. Třídní kolektiv by měl mezi sebou kooperovat a každý z žáků by se měl na této kooperaci podílet. V případě, že se žákovi nebude dařit a nebude zažívat úspěch, je třeba, aby se škola a všichni ti, kteří mají podíl na výchově a vzdělání, zamysleli nad tím, co je třeba změnit nebo začít dělat, aby žák přestal zažívat neúspěch.

Tannenbergerová (2016) ve své knize uvádí, že inkluze je nekonečný proces, nikoli stav. Nelze přesně říci, zda je již škola plně inkluzivní, či ne. Proto pojmy „inkluzivně zaměřená škola“ nebo „inkluzivní orientace“ označují školu, jejímž cílem je účelné vzdělávání každého jedince v běžných školách. Vzdělání v inkluzivní škole značně napomáhá sociální inkluzi a snaží se odstranit nebo zmírnit sociální exkluzi. Jinak řečeno: Měla by napomoci lidem, kteří jsou z nějakého důvodu ze společnosti vyloučeni, aby se do ní opět začlenili. V inkluzivní škole by měl vyučující přistupovat ke každému žákovi jako k jedinečné osobnosti, měl by mu poskytovat individuální přístup. Je důležité, aby každý z žáků využil co nejvíce své možnosti a potenciál a také to, aby se naučil komunikovat a jednat s ostatními. Jedinečný přístup učitele by se měl odrážet od toho, jaké jsou žákovy schopnosti, jaký má talent či handicap. Jedním z hlavních cílů inkluzivně nasměrované školy je připravit každého na úspěšný a kvalitní život v dnešní společnosti. Forma přípravy by neměla být umělá, ale přirozená.

Existují čtyři úrovně pro zavádění inkluze. První stupeň se zaměřuje na to, aby byl dříve vyloučený žák začleněn zpět do edukačního procesu. Ve druhé fázi je dán důraz na to, aby děti z jedné oblasti chodily na místní školu. A dochází ke změnám v běžných třídách pro žáky, kteří mají speciální potřeby. Ve třetím stupni dochází ke změně podpory. Čtvrtá věnuje pozornost rozvoji výuky a školy a zahrnuje i to, jak se společnost vypořádává s odlišností (Tannenbergerová, 2016; Löser & Werning, 2015).

Prokop (2020) uvedl obavy odpůrců inkluze. Jedna z obav se týkala příliš velkého nárůstu počtu hendikepovaných žáků do běžných škol. Avšak počet žáků ve speciálních školách klesl jen o dva a půl tisíce a nárůst je tedy dán tím, že byly většímu počtu žáků přiznány SVP. Tito žáci však školu navštěvovali již před „zavedením“ inkluze. Další obava pramenila ze začleňování žáků s lehkým mozkovým postižením. Ovšem učitelé si více stěžují na inkluzi žáků, kteří mají poruchu chování a projevují se agresivně. Dalším argumentem bylo, že hendikepovaní se cítí nejlépe „mezi svými“. To vyvrací protiargument, že každý se cítí nejlépe tam, kde se cítí být přijatý.

1.3 Principy inkluzivního vzdělání

V právní odborné literatuře i dokumentech, které mají národní i nadnárodní charakter, jsou popsány principy, na kterých je inkluzivní vzdělání vybudováno. Tannenbergerová (2016) uvádí ty nejdůležitější:

- princip humanizmu a demokracie – pokud budeme používat lidská práva a jednat v zájmu demokratické společnosti, výsledkem tohoto jednání by měla být inkluze,
- princip heterogenity – uvědomění si, že různorodost je v naší společnosti žádána a je pro nás přínosná,
- princip spolupráce – každý jedinec má své nedostatky a naopak i schopnosti, kterými vyniká. Je třeba, aby došlo k soužití, které bude pro všechny nenucené a co nejvíce přirozené,
- princip regionalizace – aby vznikla škola, která bude inkluzivní, musí mít právo místní školu navštěvovat všichni žáci z okolí,
- princip otevřenosti a efektivity – výuka se bude konat ve škole, tudíž v prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a škola je otevřená pro všechny děti žijící v jejím okolí,

- princip individualizace – učitel chápe a uznává veškeré potřeby jedince a snaží se o jeho plnohodnotný rozvoj,
- princip celistvosti – žák není rozvíjen pouze ve vědomostních dovednostech, nýbrž i v tělesných, společenských, etických a dalších.

1.4 Jak identifikovat inkluzivní školu

Tannenbergerová (2016) v knize vytyčila čtyři oblasti, kterými se vyznačuje inkluzivní škola. První oblastí je kultura, druhou podmínky, třetí praxe a čtvrtou je relace. Nedá se říci, že by mezi těmito oblastmi existovala hranice, která je od sebe odděluje.

1.4.1 Kultura

První oblastí, kterou Tannenbergerová (2016) popsala je *kultura*, spadá sem celkové nastavení školy. Toto nastavení se škola snaží šířit nejen mezi své zaměstnance a žáky, ale také mezi rodiče, veřejnost či zřizovatele. Téma se dotýká především hodnot, postojů a chování. Snaží se vytvořit takové prostředí, které bude pro žáky bezpečné, otevřené a kooperativní. Téma kultura se ve škole odráží jednak v její atmosféře, filozofii a jednak v klimatu. V takovéto škole neexistují nástěnky, které by znázorňovaly jen úspěšné žáky, ale nástěnky, na kterých je zobrazeno kompletní třídní složení. Každý žák doplní také například svá přání či koníčky. Některými ukazateli *kulturní* oblasti v inkluzivní škole jsou:

1. Ze spádové oblasti jsou do školy přijati všichni žáci. Chce umožnit všem žákům, aby se vzdělávali společně v místě svého bydliště. Neprobíhají žádné přijímací zkoušky a škola dává veřejnosti najevo, že přijímá všechny žáky bez rozdílu. Pro školu je tím pádem každý žák velice důležitý. Tato škola rozhodně nevyzdvihuje premianty, ale plně si uvědomuje, že každý žák je jinak nadaný a v jeho nadání se ho snaží podporovat.
2. Není běžné, aby žáci, studující v inkluzivní základní škole, přecházeli do školy speciální či praktické. K přechodu může dojít ve zcela ojedinělých případech, kdy je vyhodnoceno, že to bude pro žáka přínosnější. V případě, že žák ve škole nedosahuje úspěchu, hledá se řešení v podpůrných opatřeních. Tato opatření slouží k tomu, aby žák opět začal zažívat úspěch, a na zajištění těchto opatření se podílí jak učitel, tak i další odborníci školy.
3. Inkluzivní škola nerozděluje a nikým nepohrdá, nýbrž se v ní cítí každý vítán. Ať už jde například o jednotlivce se speciální vzdělávací potřebou, nebo o celou rodinu s odlišným mateřským jazykem. Škola je vždy s radostí přivítá a obsah,

který se jim bude snažit sdělit, poskytne v takové formě, aby to pro ně bylo co nejvíce srozumitelné, přínosné a cítili se chtění. Škola v takových případech využívá například cizí jazyk, piktogramy a znaky.

4. Inkluzivní přístup je vnímán jako zcela běžný, a ne jako přístup alternativní. Škola by měla mít dlouhodobou strategii, obvykle to bývá 3-5 let. Na vzniku této strategie pracuje vedení školy. Je to dokument, ze kterého vznikají roční plány. Tento dokument není neměnný, což znamená, že pokud by škola zjistila, že není vyhovující, může ho i v průběhu používání upravit, aby byl praktičtější a lépe se s ním pracovalo.
5. Učitelé jsou toho názoru, že je vhodné jakéhokoli žáka vzdělávat v jejich škole, a že pro děti intaktní je zásadní, aby se vzdělávaly v kolektivu, který je heterogenní. Zároveň učitel nepovažuje děláním vícero příprav pro různé žáky (či skupiny žáků) jako něco navíc, ale je to pro něho běžná součást vyučovacího procesu.

Společné vzdělávání znamená, že je třída přirozeně heterogenní, ať už se jedná o pokroky, potřeby nebo výkony žáků. Inkluzivní vzdělávání znamená podporovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a hledat pro ně nejvhodnější cesty. Z toho vyplývá, že inkluzivní vzdělávání je specifická podoba společného vzdělávání. Jedná se o časově ohraničenou fázi cesty k dlouhodobému cíli, jímž je společné vzdělávání (Tomková et al., 2020).

Je velice přínosné, že díky legislativám z roku 2015 a 2016 byl zjednodušen příliv financí pro žáky s postižením. Avšak problém se skrývá v tom, že kromě vyšších finančních podpor, snížení počtu případů vylučování problémových žáků do speciálních škol a jednoduššího přijímání postižených žáků, není inkluze v pravém slova smyslu, jak je chápána po celém světě. Společné vzdělávání znamená vzdělávání žáků jak s postižením, tak intaktních, a počítá tak s diverzitou. Diverzita je spojována s inkluzí, avšak není to rys, který stačí k tomu, abychom mohli říci, že tato škola je inkluzivní (Zilcher & Svoboda, 2019).

1.4.2 Podmínky

Druhá oblast podle Tannenbergerové (2016), kterou jsou *podmínky*, obsahuje témata, která zajišťují běžný chod školy. Jsou jimi zázemí školy, personální obsazení, materiální

zajištění nebo správná organizace. Škola je bezbariérová a umožňuje tak všem volný pohyb po celé škole. Neexistuje zde žádná specializovaná třída. Všichni pedagogové vzdělávají žáky těmi metodami, které jsou efektivní pro heterogenní kolektivy. Škola vlastní speciální pomůcky, které pomáhají ke vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Dále ve škole působí asistenti pedagoga, kteří přispívají k tomu, aby vyučování probíhalo bez problémů. Vybranými ukazateli inkluzivní školy v oblasti *podmínek* jsou:

1. Vždy se do rozpočtu školy zahrnují položky, které souvisí s inkluzí. Škola má vytyčené určité cíle a strategie, jak těchto cílů dosáhnout. Do těchto položek se zahrnují například stavební úpravy, vybavení pro rozmanitost tříd, pomůcky pro žáky, personální obsazení asistenty pedagoga, logopedy a jiné. Na škole zároveň neexistuje třída, která by nebyla heterogenní. Škola si uvědomuje, že veškeré kompetence, které žák do života potřebuje, mu nepředá výkladem obsahu, ale tím, v jakém prostředí se bude žák pohybovat. Tudíž na škole nelze najít jedinou třídu, ve které by se větší část žáků specializovala například na matematiku, jazyky či sport, nebo by bylo ve třídě více dětí, které jsou bilingvní nebo z etnických minorit. Škola se zkrátka snaží, aby měla co nejshodnější podobu s okolním světem ve 21. století.
2. Pedagogové jsou vzdělávání průběžně. Navštěvují různé kurzy, konzultace a školení, které jim umožní efektivnější práci v heterogenní třídě. Škola tak chce docílit toho, že budou učitelé připraveni na různorodé třídní složení a poradí si s nejrůznějšími potřebami žáků.
3. Pokud škola pořádá jakékoli aktivity typu: třídní výlety, školy v přírodě, různá představení, besídky, tematické dny či volnočasové zájmové kroužky, vždy k těmto aktivitám musí mít všichni žáci přístup. Nesmí se stát, že by se nějaké akce nemohl žák zúčastnit z důvodu jeho handicapu nebo rodinného zázemí.
4. Škola vlastní takové pomůcky, jež jsou zapotřebí pro děti, které mají speciální potřeby. Pokud škola nemá dostatek peněz na tyto pomůcky z rozpočtu, je možné uspořádat například sbírku.
5. V inkluzivní škole nalezneme také mezi zaměstnanci školy asistenty pedagoga. Tato osoba působí ve třídách, jejichž složení si ji vyžaduje. Asistent pedagoga není nápomocen pouze žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, ale různým žákům, kteří ho zrovna potřebují. Zároveň je nápomocný učitelům a přispívá

k tomu, aby při vyučování vystalo co nejmenší množství problémů a výuka tak proběhla hladce. Ve vyučovacím procesu má jak asistent pedagoga, tak učitel svoji roli, ovšem na plánování výuky či hodnocení by měli pracovat společně.

6. Ve škole se mohou všichni volně pohybovat. Žádný žák nemá zakázáno, že by nesměl do nějaké části školy. Smí se setkávat s jakýmikoli žáky z jiných tříd. Zároveň je žákům po celý den k dispozici knihovna, hřiště, prostory určené k odpočinku. Tyto prostory jsou využívány nejen o přestávkách, ale také ke zpestření výuky. K obohacení výuky se dále využívají návštěvy rodičů (většinou je toto předem domluveno).

Stejného názoru je i Slowík (2018), který uvádí, že pro inkluzivní školu je typické začlenění žáka do skupiny, kooperace nejen mezi žáky a učiteli, ale také rodiči. Měla by být doceněna jedinečnost každého žáka a možnost vzdělávání se mezi svými vrstevníky a ve své místní komunitě.

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu vnímá učitel i asistent velmi přirozeně. Učitel přijímá pozitivně přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Zároveň si je každý z nich vědom, jaké jsou jeho role či kompetence. Za všechny žáky, i ty se speciálními vzdělávacími potřebami, má zodpovědnost učitel. Ten tuto zodpovědnost nepřenáší na asistenta. Asistent zase respektuje veškerá rozhodnutí, která učitel provede. V rozvrzích těchto dvou pedagogických pracovníků by měl být vyhrazen čas na společné konzultování a plánování vyučování. Je důležité, aby si učitel s asistentem stanovili hned na začátku spolupráce nějaká pravidla, podle kterých bude jejich spolupráce probíhat, a na základě kterých budou vyučovací hodiny realizovat. Jen tak může spolupráce fungovat. K fungování spolupráce je také potřeba, aby mezi nimi panoval přátelský vztah, kdy budou mít oba dobrou vůli a mínění. Učitel nesmí mít pocit, že je asistentem ve výuce kontrolován. Měl by ho vnímat jako podporu. Je dobré, aby si před začátkem spolupráce nastudovali odbornou literaturu, která se této problematice věnuje, navštívili nějaký kurz nebo realizovali hospitaci u kolegů, kteří mají již více zkušeností (Němec et al., 2014).

1.4.3 Praxe

Třetí oblastí, jak popsala Tannenbergerová (2016), je *praxe*. Tato oblast dává důraz na to, aby se k žákovi ve škole přistupovalo individuálně. Individuální přístup se očekává

také u hodnocení. Pro tuto oblast je důležité i to, aby žáci navzájem spolupracovali, a aby škola co nejvíce zvýšila potenciál každého jednotlivce. Žáci se spolu učí, ale zároveň se poté každý zaměřuje na činnosti a úkoly, které odpovídají a rozvíjí jeho aktuální myšlení, vnímání a jednání. Tím vším se ovšem všichni snaží dosáhnout společných cílů. Vyučovacího procesu (to znamená plánování jak výuky, tak pomůcek nebo i hodnocení) se účastní nejen učitelé a asistenti, ale i žáci a další aktéři. Žáci při této výuce spolupracují a učitelé zastávají roli poradce. Jsou zde důležití i asistenti pedagoga, kteří se snaží o podporu učení a o to, aby byli zapojeni všichni žáci. Nemají na starost jen ty se speciálními vzdělávacími potřebami. Úkolem hodnocení by mělo být žáka motivovat a spočívat v tom, že se nehodnotí aktuální stav, nýbrž posun, který žák udělal. Učitel v inkluzivní škole působí spíše jako osoba, která na práci dohlíží a příliš ji neorganizuje. Spíše napomáhá, pokud se objeví problém. Hlavní je totiž spolupráce žáků. Pokud žák nemá doma vhodné prostředí pro vypracování domácích úkolů či pokud není ve vypracování úkolů příliš samostatný a potřebuje k tomu pomoc od učitele, škola zajistí, aby bylo umožněno vypracování úkolů ve škole. Vybranými ukazateli oblasti *praxe* jsou:

1. Všichni žáci dostávají individuální vzdělávací přístup. Všichni žáci mají svůj plán výuky a mají vytyčené cíle, jichž se snaží dosáhnout. Pokud se ve třídě nachází žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, pak je pro ně vytvořen individuální vzdělávací plán. Při vzniku a realizaci tohoto plánu spolupracují nejen učitelé a poradenské pracoviště, ale také rodiče žáka. Ve třídě se také mohou vyskytovat žáci, kteří nemají přímo stanovenou nějakou diagnózu, ale přesto potřebují více individuálního přístupu než jiní žáci. Těmto žákům pak škola vytvoří individuální vzdělávací strategii.
2. V inkluzivní škole se dbá na pestrost didaktických metod. Jednou z metod, která je především používána v běžných školách, je frontální výuka. Ta je ale v inkluzivní škole používána spíše méně a je nahrazována jinými metodami, jako například projektové vyučování, metoda skupinová, aktivizační či hromadná. Použití těchto metod má tu výhodu, že se do vyučování zapojí všichni žáci a nejsou jen nečinnými posluchači. Spolupráce dvou učitelů se nazývá týmová výuka. Spolupracovat mohou nejen vyučující nejen stejného předmětu, ale také mezipředmětově. Do procesu vzdělávání zasahují i žáci. Nejsou v hodině jen pasivními posluchači, ale spoluutváří vyučovací proces. Při výuce je žádoucí, aby

žák s učitelem diskutoval tempo vyučování, obtížnost, průběh, či vlastní motivaci a zájem o dané učivo. Je také důležité, aby učitel společně s žákem zhodnotili, zda bylo dosaženo cíle, který si předem stanovili.

3. Předmětem hodnocení je žákův posun, nikoli jeho aktuální výkon. Jedinec se nesrovnává s ostatními, ale především se sebou samým. Posuzuje to, zda se díky vyučovacím procesu posunul. Učitel s žákem probírá cíle, a poté vytyčí hranici, na níž proběhne následující hodnocení. Při výuce je kladen důraz na co největší rozvoj potenciálu žáka. Neznamená to, aby byl žák přetěžován, ale spíše to, aby byl motivován. Cíle určí vždy tak, aby nestagnoval, ale rozvíjel se. Pokud výuka neprobíhá jak by měla, nikdy neztrácí naději, už vůbec ne v případě žáka, který potřebuje speciální dohled či péči. Snaží se vyvarovat situaci, kdy by učitel žáka zaškatulkoval a vytvořil by tzv. golem-efekt.
4. Snaha zapojit všechny žáky do vyučování je velkou prioritou. Jedná se hlavně o žáky, kteří nejsou sami o sobě v hodinách aktivní. Žáci, kteří spolupracují v hodině s asistentem pedagoga, jsou poté na část hodiny zapojeni do aktivit, které dělají žáci bez asistenta. Asistent pedagoga podporuje, aby byli do výuky zapojeni všichni žáci. Také pomáhá žákům, kteří to aktuálně potřebují. Zpravidla bývá s žákem, který vyžaduje vyšší míru podpory, ale pokud je ve třídě jedinec, který aktuálně prožívá obtížnou situaci v rodině, nebo pokud je zde žák, který delší dobu chyběl a potřebuje se zorientovat v novém učivu, tak se asistent věnuje i jemu. Cílem spolupráce asistenta pedagoga a učitele je tedy především to, aby hodina měla hladký průběh, aby vyvstalo co nejméně problémů, a aby byl efektivně zvládnutý edukační proces heterogenního třídního kolektivu.

Zormanová (2014) ve své publikaci uvádí, že výhodou heterogenní skupiny, ve které žáci spolupracují, je to, že si navzájem mohou učivo vysvětlit. Žák svému spolužákovi vysvětlí učivo jinak než učitel, a je tak větší pravděpodobnost, že to žák pochopí. Na vypracování úkolu se žák nepodílí sám a může se v případě potřeby poradit s ostatními. Problém ovšem nastává, když jeden žák vypracuje úkol za ostatní, kteří se nijak nepodílí nebo se skupina celkově odchýlí od zadaného tématu. Mohou zde vznikat i různá nepochopení, která se žák naučí špatně, a nebudou včas odhalena. Skupina je při práci hlučnější než při tradiční výuce. Je tedy prospěšné, když jsou ve výuce kombinovány různé vyučovací

metody. Při každé metodě rozvíjí žák jiné schopnosti. V běžné škole, ve které se vyučuje především metodou frontální výuky, je učitel považován za formální autoritu, neboť je kvalifikovaný a zkušenější.

1.4.4 Relace

Čtvrtou a poslední oblastí, dle Tannenbergerové (2016), kterou se inkluzivní škola vyznačuje, je *relace*. Tato oblast zaměřuje svou pozornost na vztahy ve škole (mimo vztahu žák-učitel). Zabývá se například vztahem asistent-učitel, rodič-učitel, či učitel-učitel. Škola je nakloněna spolupracovat s rodiči žáků i veřejností. Nebrání se dostávat od těchto lidí zpětnou vazbu či různé podněty. Není na obtíž, ba naopak, chce-li se rodič účastnit výuky, je to velice přínosné pro všechny zúčastněné. Učitel i vedení se společně podílí na plánování cílů a pedagogický sbor cítí plnou podporu ze strany vedení školy. Asistenti pedagoga nejsou nijak z pedagogického sboru vyčleňováni, nýbrž jsou považováni za plnohodnotného pedagogického pracovníka. Mají ve škole své zázemí a jsou součástí akcí, porad apod. Vybraní ukazatelé oblasti *relace* jsou:

1. Pokud nastane komukoli problém a je třeba, aby ho řešil se zaměstnancem školy, nemá tento člověk problém zjistit, na koho se může v případě problému obrátit, či koho kontaktovat. Tyto informace jsou přehledně umístěné na stránkách školy nebo přímo ve škole a jsou snadno dohledatelné. Měl by zde být uveden kontakt, konzultační hodiny a informace o tom, s jakými problémy může daná osoba zaměstnance školy požádat o pomoc.
2. Mezi učitelem a rodičem převládá partnerský vztah s respektem. Schůzky je možné organizovat i mimo třídní schůzky, a ne vždy se musí týkat dítěte daného rodiče. V případě, že se ale dítěte týká, musí zde vyučující myslet na to, že rodič zná své dítě nejlépe, a tudíž jen společně mohou vytvořit nejefektivnější plán činností, kterým žák dosáhne stanoveného cíle.
3. Učitelé mají mezi sebou přátelský vztah, který je ale zároveň profesionální. Díky tomuto vztahu mohou bez problémů spolupracovat při plánování výuky, či jiných aktivit školy. Často si v hodinách vzájemně hospitují a vnímají to jako velmi přínosně. Jsou si vědomi toho, že díky hospitačním se mohou vzájemně inspirovat a zlepšit tak svoji výuku. Proběhlé hospitační hodiny poté společně rozebírají a konzultují. Rozhodně to nevnímají jako něco nebezpečného, co by je mohlo ohrozit.

4. V každé škole existuje šikana. Její problematika není řešena oddělenými projekty či aktivitami, ale toto téma se mísí celoročně v aktivitách žáků. Nejsou to projekty, které by reagovaly na šikanu, ale snaží se jí předcházet. Zároveň škola není jen uzavřená komunita, ale snaží se mít své dveře otevřené. Nabízet své prostory veřejnosti a sama využívat, co jí okolí její lokality nabízí. Žáci této školy například sami realizují společenské akce, jako jsou různá představení a plesy či výstavy. Učitelé na to pouze dohlížejí a pomáhají. Jsou si vědomi toho, že se žáci, díky těmto akcím a společným projektům, naučí mezi sebou spolupracovat a komunikovat, což je do života velmi důležitá kompetence.
5. Stejně jako je důležitá spolupráce žáků mezi sebou, je také důležitá spolupráce učitelů. Proto je velmi žádané společné plánování vyučovacího procesu, nebo příprava projektového vyučování. Pedagogické porady neslouží jen jako schůze, kde jsou předány informace, ale jako prostor, kde mohou učitelé společně plánovat, předávat si zkušenosti a probírat různá témata.
6. Vedení školy plně podporuje své zaměstnance. Ani zástupci školy, ani ředitel se necítí být nadřazení svým zaměstnancům a už vůbec se na ně nepovyšují. Je zde velice žádoucí a důležité, aby učitelé a další pracovníci neměli problém a zábrany s vedením otevřeně komunikovat a svěřovat se jim s problémy. Vedení školy by mělo být pedagogickým pracovníkům oporou. Pedagogičtí pracovníci by se měli společně s vedením podílet na utváření podmínek školy. Toto je velice důležité, jelikož to všem pomáhá pochopit a dodržovat principy a hodnoty školy, na kterých je postavena, a které jsou pro její fungování podstatné a zásadní.

2 FORMY SOUŽITÍ

2.1 Inkluze

Autorka Lore Anderliková (2014) ve své publikaci popisuje inkluzi slovy *začlenění, být součástí*. Rozlišuje inkluzi na sociální a školní.

Sociální inkluzi popisuje jako stav, kdy je člověk společností přijímán takový, jaký je, a může se do ní plně zapojit. Svou individualitou pro svoji skupinu znamená obohacení a jejich přítomnost není nijak zpochybňována. Všichni jedinci si jsou rovni a neexistuje zde stav, který odpovídá normám tzv. normalita. Inkluzivní společnost vidí normalitu v rozlišnosti, díky které má pak skupina možnost získat cenné výkony. Lidé si v této skupině navzájem pomáhají a vytváří kooperující celek. Pokud se inkluze daří jako sociálně politický koncept, nejsou podle autorky potřebná speciální, separující zařízení např. praktické školy (Anderliková, 2014).

Rovněž Pivarč (2020) spatřuje inkluzi jako efektivní způsob, jak zajistit společenskou soudržnost a participaci v určité sociální skupině. Každý žák má automatické právo se vzdělávat v podmínkách klasické školy. Každá třída je heterogenní skupina, ve které nejsou žáci tzv. nálepkováni, nerozlišují se zde na ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a na ty, kteří je nemají, ale jsou ucelenou strukturou, která spolu spolupracuje, a ve které má každý jedinec své specifické potřeby.

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“ (Slowík, 2016, s. 32).

Základními cíli inkluzivní pedagogiky je například: soudržnost kolektivu a vzájemná pomoc všech aktérů; každému bez výjimky nabídnout vzdělání v běžné škole; co nejvíce zmírnit, či úplně vyřadit psychosociální překážky, které by mohly narušit soudržnost; v každém jedinci probudit jeho osobnostní potenciál (Pivarč, 2020).

Inkluze také klade důraz na to, aby se udělala reforma školy, při níž by se měl změnit například způsob hodnocení, uspořádání a organizování výuky a školy a další faktory, které ovlivňují neúspěšnost žáků. Inkluzivní škola by se měla snažit nastavit respektující přístup vůči individualitě žáků. Naše školství se právě teď nachází v bodě, kdy se do běžných škol zavádějí proinkluzivní opatření. Tato opatření se musí vypořádat s mnoha faktory, které rozhodují o úspěšnosti, či neúspěšnosti inkluze. Závisí to například na

koncepti a strategii vzdělávací politiky, organizaci školy, předsudcích, postojích a na mnoho dalších faktorech (Pivarč, 2020).

2.2 Integrace

Integrace se od inkluze liší tím, že už třída není skupina, ve které se nedělají rozdíly, ale existují zde dvě skupiny. Jedna skupina jsou žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb a druhá žáci s nimi. Skupina bez speciálních potřeb s ostatními počítá, je k nim laskavá, ale stále mezi těmito skupinami existují rozdíly. Skupina tzv. normálních počítá s těmi se specifickými potřebami a nijak je nevyčleňuje. Jedinci či skupiny integrovaných žáků jsou ve třídách vyučovány podle speciálního vzdělávacího plánu. V této hodině spolupracují dva učitelé, kteří mají různé vzdělání a jejichž úkolem je připravit a vyložit učivo jednak na úrovni, které žáci se speciálními vzdělávacími potřebami porozumí, a jednak na úrovni pro tzv. „normální žáky“. Obvykle také spolupracuje vyučující s asistentem, který ve třídě představuje pro integrované dítě oporu (Anderliková, 2014).

Cílem integrace je přiblížit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami k žákům, kteří jsou intaktní. Není zde, na rozdíl od inkluze, kladen důraz na změnu podmínek či úpravu prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají. Přizpůsobení se v tomto systému očekává tedy především od integrovaného žáka. V případě, že toho není schopen, je segregován, a tudíž se od skupiny odděluje a přechází do jiného vzdělávacího zařízení, kde jsou na něho požadovány adekvátní nároky (Pivarč, 2020).

2.3 Exkluze

Andeliková (2014) ve své knize definuje exkluzi jako odmítání základních práv. Uvádí zde příklady jako je právo na základní vzdělání, odpovídající stravu a lékařskou péči. Občas se poté i sám nepřijímaný člověk začne považovat za méněcenného a stojícího na okraji společnosti. Nemá potřebu přijímat hodnoty, které nastavuje kolektiv a podle toho se i chová.

2.4 Separace/segregace

Toušek (2007) popisuje segregaci jako vyloučení. Je to nejviditelnější způsob, jakým se projevuje společenská exkluze. Jedná se o situaci, kdy jsou vylučované určité skupiny lidí do různorodých sídel a čtvrtí podle jejich sociokulturní povahy a ekonomického postavení. V naší společnosti je ekonomická nerovnost, a v důsledku toho zde stále

existuje i jistá míra segregace. Pokud se ovšem nejedná o ekonomický status, ale o rozdílnost náboženství, národnosti nebo rasy, můžeme pak pro toto vylučování lidí ze společnosti použít výraz diskriminace.

2.5 Kooperace

Kasíková (2016) ve své knize uvádí, že pojem kooperace nelze chápat pouze jedním způsobem, nýbrž má tento pojem minimálně tři definice.

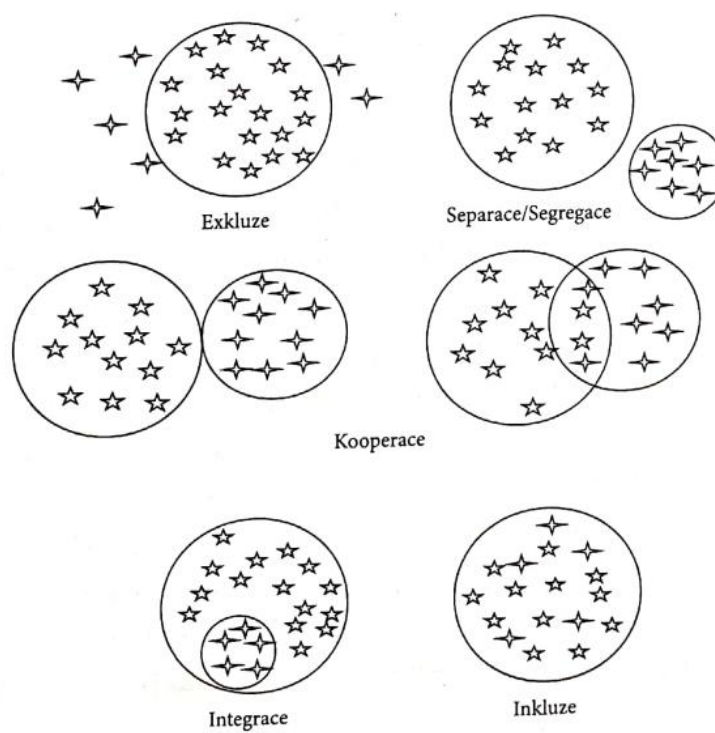
Za prvé lze kooperaci chápat jako vyučovací strukturu, ve které si je každý jedinec vědom toho, že pokud chce dosáhnout svého záměru, je možné ho dosáhnout pouze tehdy, dosáhnou-li svého cíle i ostatní žáci, se kterými spolupracuje. Ve skupině spolu tudíž musí interagovat a vyjadřovat svůj souhlas či nesouhlas (Kasíková, 2016).

Za druhé se dá kooperace vymezit jako povahová vlastnost jedince. Tato povahová vlastnost je vrozená, avšak do určité míry se dá naučit díky zkušenostem během života. Chlapci inklinují ke kooperaci méně než dívky. Je to vysvětlováno tím, že jsou na tato dvě pohlaví od různých osob vyvíjeny odlišné socializační tlaky, kterými jsou v dětství ovlivňována (Kasíková, 2016).

Za třetí se toto slovo používá pro popis chování žáka v situacích ve třídě. Přestože má v sobě žák kooperativní vlastnosti, může se v určitých situacích chovat přesně opačně. Jedna ze situací, kdy žák přestane s ostatními spolupracovat, může nastat v případě, že se musí připravit na větší zkoušku. Zde je ovlivněn vnějšími faktory. Individualisticky se může žák začít chovat i tehdy, je-li ovlivněn vnitřními faktory. Například v situaci, kdy cítí, že by ho úspěch jiných mohl ohrozit (Kasíková, 2016).

Anderliková (2014) ve své knize k formám soužití přikládá obrázek (viz obr. 1), ve kterém jsou formy soužití znázorněny.

Obrázek 1: Formy soužití ve společnosti.



Zdroj: (Anderliková 2014)

3 ROLE VE ŠKOLE

Šafránková (2019) ve své knize popisuje vztah vyučujícího a žáka jako vztah subjektu a objektu. Výchova je běžný jev, který se odehrává mezi lidmi, a tudíž se může stát každý člověk nejen vychovávajícím, ale také vychovávaným. To, zda je osoba subjektem či objektem, rozhodují činnosti, které vykonává. Ať už učitelé, rodiče či žáci mohou být v daném pedagogickém procesu určitým způsobem subjektem i objektem. Záleží na tom, jaké mají role, nebo jaký mezi nimi panuje vztah. Pokud se osoba podílí na výchově jedince a její činnosti jsou převážně výchovné, pak je popisována jako subjekt výchovy. Pokud je člověk především vychováván, stává se objektem výchovy. Rozumí se tím, že tato osoba aktivně přijímá informace a případně je dále interpretuje.

Dále Šafránková (2019) v knize popisuje, že nelze žáka chápat pouze jako objekt. Jednalo by se o manipulativní výchovu, kde vyučující utváří žáka podle svých představ. Je třeba, aby výchova byla respektující. To znamená, že by měl být jedinec maximálně respektován, rozvíjen a měla by být podporována autentická subjektivita. Podstatné tedy je, chápat žáka také jako subjekt výchovy, který je svobodný a tvůrčí.

Dvořáková et al. (2015) popisuje proces výchovy ze dvou pozic. Z pozice vychovatele a vychovávaného. Uvádí, že vychovávaný by se dal popsat jako objekt, ale také jako subjekt. Vychovatele však přímo jako subjekt nepopisuje, nýbrž jeho roli vymezuje aktivitami, kterými disponuje. Na vychovávaného má vliv více vychovatelů, a tak záleží ve velké míře na vychovávaném, ke kterému z nich má důvěru, a tudíž je pro něho nejdůležitější.

3.1 Žák se speciálně vzdělávací potřebou

Pedagogika stojí před úkolem vzdělávat žáky s omezením i přes odlišné podmínky, nebo naopak právě kvůli nim. Proto se zaměřuje na vytvoření vhodného vzdělávacího prostředí, aby byl co nejvíce a nejlépe podpořen proces učení. Jsou posuzovány různé možnosti a metody, jak toho dosáhnout (Stöppler, 2017).

Nejen postižený žák má speciální potřeby, ba naopak. Ve třídě neexistuje žák, který by nějakou speciální potřebu neměl (Lechta, 2016).

Žák se SVP je osoba, která vykazuje určité mezery ve svých schopnostech a dovednostech. Tyto nedostatky se mohou projevat v chování, učení nebo například

v sociálním jednání. Tento žák může být například sluchově, zrakově, zdravotně či mentálně postižený, může mít problémy s komunikací, ale také to může být jedinec, který je nadprůměrný a disponuje výjimečným nadáním (Šafránková, 2019).

Pro všechny handicapované děti, ať už tělesně, psychicky nebo duševně, je k dispozici integrační pomoc. Pokud si rodiče a jejich dítě přejí, aby bylo vzděláváno v běžné škole, a souhlasí-li s tím vedení školy, pak má žák nárok na materiální a personální rámcové podmínky, které odpovídají jeho potřebám (Wojcik, 2004).

Dlouhou dobu se myslelo, že potíže s učením a vysoké nadání jsou dva jevy, které se navzájem vylučují. V posledních letech je to však jinak. Ukazuje se, že děti, které mají obtíže s učením, jako jsou například dyslexie nebo dysgrafie, naopak vynikají kreativitou či inteligencí. Takové žáky označujeme jako děti s dvojitou výjimečností. Tyto děti by se měly naučit využívat své silné stránky ke zvládnutí individuálních problémů či obtíží (Fischer, 2009).

U dětí se **zrakovým postižením** hraje při začlenění do třídy velmi důležitou roli stupeň postižení. Tyto stupně jsou čtyři: slabozraké děti, děti se zbytky zraku, nevidomé děti a děti tupozraké či šilhavé. Je důležité, zda je jejich porucha vrozená nebo během života získaná. Významnou roli hraje smyslová výchova, rozvoj smyslů a paměti, jemné motoriky, myšlení a řeči (Šimko & Šimko, 2010).

Romančíková (2010) uvádí, že pokud se dostatečně nevyvine komunikační schopnost u dětí se **sluchovým postižením**, má to dopad na jejich celkové myšlení. Je důležité poznat specifika myšlení u těchto dětí, i vzhledem k možnosti vzdělávání v běžných školách. Pokud v běžné škole nejsou naplněny podmínky pro úspěšnou komunikaci, vznikají vážné problémy.

Poruchy statiky a motoriky těla jsou charakteristickými rysy **tělesného postižení**. Toto postižení se dělí na tři stupně. Podle toho, zda je stav postiženého relativně stabilní, zda se díky léčbě postižení zmírňuje a zlepšuje, či zda se zhoršuje. Postižení tělesného charakteru působí na psychický vývoj jedince. Ovlivňuje například emoce, vůli či mezilidské vztahy (Kollárová, 2010).

Mentální postižení se také dělí, a to do čtyř kategorií. Žák s lehkým mentálním postižením. Tento žák disponuje nižším nadáním, poruchami chování, impulzivitou, má

problémy v mezilidských vztazích či tendence k afektům. Objevuje se u nich horší sebekontrola a sebeovládání. Žák s kombinovaným postižením je jedinec, který má mentální a jiné zdravotní postižení, např. zrakové, tělesné apod. Žáky se středně těžkým mentálním postižením je třeba motivovat k učení, podporovat je a naučit je, jak chránit své zdraví a zdraví lidí kolem. Žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením vícero vadami mívají často poruchy motoriky a komunikace a často se k jejich mentálnímu postižení přidruží jiné omezení (Bartoňová et al., 2007).

Děti s **autismem či jinými pervazivními vývojovými poruchami (PVP)** mají problémy s porozuměním a zpracováním mluvené řeči. Musí mít jasně definované nároky na chování. Mohou být více citlivé na zvuky. Není dobré, aby se měnilo prostředí, vyhovují jim rutiny. Vyskytují se u nich problémy se spontánním vyjadřováním. Neumí bezprostředně zobecňovat již zvládnuté učivo. To může být problém, když se změní jeho vyučující. Může mít problém s dotyky (Šedibová & Vladová, 2010).

Lechta (2010) uvádí, že **narušená komunikační schopnost** se může týkat nejen mluveného, ale i grafického projevu. Může se jednat o produkci či příjem informací. Narušená komunikační schopnost (NKS) je buď trvalá, nebo přechodná. Díky včasné spolupráci logopedické terapie, rodinného a školního prostředí může mít často podobu reparable.

Časté příčiny **poruch chování a emočních poruch** se skrývají v extrémních stylech výchovy. Kupříkladu prostředí zanedbávající, trestající, nepřiměřeně přísné, rozmazlující, dále prostředí s vysokými požadavky či volná výchova (Horňáková, 2010).

Poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) se projevují poruchou pozornosti, hyperaktivitou, impulzivitou. Diagnostika není jednoduchá vzhledem k širokému spektru projevů. Aby mohla být porucha diagnostikována, je zapotřebí spolupráci psychologa, lékaře, rodiče, učitele a speciálního pedagoga. Žák s ADHD se nedokáže pozorně soustředit, neumí postupovat dle pokynů, vnější podněty ho snadno vyruší. Pobíhá v situacích, kdy to není vhodné, je velmi hlasitý při hře. Často skáče lidem do řeči (Andreánska, 2010).

Intelektově nadané děti se vyznačují tím, že mají vlohy, předpoklady i dispozice k tomu, aby ve vzdělávání docílily výborných výsledků. Nadání může být buď intelektové nebo

neintelektové (jako například nadání sportovní či umělecké). Tyto děti mohou mít ale také problémy. Ty se projevují například hyperaktivitou, nižším sebevědomím, nejsou ochotné se podřídit autoritě, mohou mít zhoršenou komunikační schopnost nebo být více citlivé (Laznibatová & Ostatníková, 2010).

Bilingvismus může být jednou z příčin slabších výsledků žáka ve vzdělávání, ale pouze v případě, že žák ani jeden z jazyků neovládá na dostatečné úrovni jako spolužáci, a tudíž za nimi zaostává (Štefánik, 2010).

Romské děti mohou také patřit k žákům se speciálně vzdělávací potřebou. Důvodem je, že u nich můžeme pozorovat slabou úmyslnou pozornost, tím pádem se hůře soustředí, jejich emoce jsou intenzivnější a dávají je více najevo. Mohou se vyznačovat snadnější vzrušivostí a větší výbušností. Často jsou velmi hravé a temperamentní (Horňák, 2010).

Ochrana dětí, které pocházejí z **multikulturního prostředí** se zaměřuje na možnosti jejich rozvoje, ne na kulturní konflikty. Děti se učí, jak se mohou ve společném soužití vypořádat s rozdílnými očekáváními (Kuhlemann, 2005).

3.2 Role učitele

Vychovatel by se měl k žákovi chovat nejen jako k objektu, ale také jako subjektu výchovy. Tento vztah se vyznačuje například tím, že vzájemná komunikace je otevřená, žák se sám rozhoduje a volí si alternativu řešení, vyučující respektuje potřeby žáka, povzbuzuje ho a ve složitém světě žákovi napomáhá při hledání vlastní osoby (Šafránková, 2019).

Kořa (2011) uvádí, že učitelé jsou významnými osobami ve společnosti. U žáků mohou ovlivňovat například postoje, hodnoty či chování. Mají za úkol zprostředkovávat teorie, informace, poznatky nebo kulturu. Učitelé nenahrazují rodiče, ale jsou významnými činiteli výchovy i vzdělání a nesou za to odpovědnost. Mají také vliv na utváření osobnosti, její existenci a další směřování.

Rovněž Vašutová (2004) v knize popisuje kompetence učitelské profese. Mezi ně patří například: předávání zkušeností a poznatků, podpora žáků, konzultace výchovných situací, vytváření pomůcek, úloh a aktivit pro žáky či rozpoznávání vzdělávacích potřeb žáků. Je si vědom, jak jsou ve třídě nastavené vztahy, komunikuje s rodiči, hodnotí jak žáky, tak ale i sám sebe, organizuje nejen školní akce a je vzorem slušného chování.

Průcha (2002) k tomu dodává například dodržování učebního plánu a jiných vyučovacích osnov či bezpečnosti a dalších předpisů, které slouží k zajištění zdraví při vyučovacím procesu. Dále by se měl učitel snažit o spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, jimiž mohou být výchovný poradce či školní metodik prevence.

Průcha et al. (2013, s. 326) uvádí definici učitele takto: „Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“

Učitel má různorodé kompetence, ovšem z inkluzivního hlediska by měl disponovat následujícími: didaktickou-psychodidaktickou, pedagogickou, sociální, komunikativní, diagnostickou a psychosociální (Najmonová et al., 2020).

Role učitele je tedy velmi rozmanitá a různorodá. Přináší mnohá potěšení, ale zároveň není vyloučeno, že tato profese může vést k vyčerpání, ke krizovým psychickým stavům a stavům vnitřního napětí. V souvislosti s tím je v současné době studován a popisován stav, do kterého se mohou učitelé během svého působení dostat, tzv. „burn out syndrom“ neboli „syndrom vyhoření“ (Havlík & Koča, 2007).

Dvořáková et al. (2015) ve své knize rozdělila výchovné styly do tří skupin. Vychovatel, ať už je jím učitel či rodič, se ovšem neřídí vždy striktně jen jedním z nich, ale vždy, byť jen v malé míře, ve své výchově tyto styly kombinuje. První styl se nazývá autoritářský. V tomto stylu vychovatel spíše s vychovávaným manipuluje a vždy ví, co je pro něho nejlepší. Domnívá se, že vychovávaný se sám nedokáže rozhodnout, co je pro něho nejlepší. Liberální styl je přesným protipólem autoritářského. Tento způsob nadhodnocuje sebevýchovu a dítě si dělá, co chce. Poslední typ se nazývá demokratický a uvádí se jako nejvhodnější. Jeho princip je založen na vzájemném respektu, spolupráci a domluvě. Vychovatel by měl jít příkladem a dbát na samostatnost vychovávaného.

3.3 Role asistenta pedagoga

Pedagogické sbory se skládají nejen z učitelů, ale patří tam také asistenti pedagoga. Jejich hlavními činnostmi jsou pomoc žákům při běžném i sociálním učení, učitelům dopomáhají v jejich profesní činnosti (Tomková et al., 2020).

Uzlová (2010) v knize popisuje asistenta pedagoga jako zaměstnance školy, který pracuje v té třídě, již navštěvuje žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Od osobního asistenta

ho odlišuje kompetence pomáhat (po domluvě s učitelem) nejen přidělenému žákovi, ale i ostatním. Tím napomáhá k zajištění plynulosti vyučovací hodiny. Není dobré, když asistent pedagoga a žák tvoří jakousi skupinu ve třídě (kupříkladu sedí odděleně). Žák se speciálními potřebami by měl spolupracovat se svými spolužáky a učitel by s ním neměl komunikovat jen výjimečně, ale věnovat mu stejnou pozornost jako ostatním.

Asistent pedagoga se společně s vyučujícím přímo podílí na vzdělávání žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomáhá například žákům, kteří mají zdravotní postižení či těm, kteří mají problém se sami připravit na výuku. Podílí se na komunikaci mezi učitelem a rodiči i učitelem a žáky (Náplň práce, 2023).

Šmelová et al. (2017) vymezuje smysl pozice asistenta těmito kompetencemi: pomoc při překonávání bariér mezi školou a žáky, pomoc těm, kteří vyžadují určitou úpravu výuky, otevřeně komunikovat s rodiči a spolupracovat s vyučujícími.

Pedagogická činnost asistenta se dělí na přímou a nepřímou. O tom, jakou činnost bude asistent zastávat, rozhoduje ředitel školy. Přímá činnost spočívá v tom, že asistent pracuje s žáky a jejich rodiči, kdežto při vykonávání nepřímé činnosti pomáhá asistent s přípravami na hodinu nebo se účastní konzultací s učiteli (Náplň práce, 2023).

Je důležité nezaměňovat pojmy osobní asistent a asistent pedagoga. Osobní asistent věnuje svoji pozornost především přidělenému žákovi a není zaměstnancem školy. Naopak asistent pedagoga je zaměstnancem školy a vykonává již výše zmíněné činnosti. Ačkoli je přiřazován do tříd, které navštěvují žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, nevěnuje svoji pozornost pouze jednomu konkrétnímu žákovi (Náplň práce, 2023).

Ve škole může ještě pracovat školní asistent, což není role shodná s asistentem pedagoga. Školní asistent má za úkol podporovat žáky, kteří by se mohli potýkat se školním neúspěchem. Přímou v rodině poskytuje školní asistent podporu žákům a pomáhá rodičům při spolupráci se školou. Snaží se například o to, aby měl žák pravidelnou školní docházku nebo aby škola lépe pochopila rodinné zázemí, ze kterého žák pochází (MŠMT, 2014, s. 52).

Náplň práce asistentovi pedagoga stanovuje ředitel školy. Společně s učitelem a školským poradenským pracovištěm stanoví asistentovi vykonávat takové činnosti, které budou reagovat na potřeby přiděleného žáka. Asistent by měl dostat při nástupu

do svého zaměstnání přílohu, která bude obsahovat jeho pracovní náplň a jeho kompetence. S kompetencemi asistenta by se měli ovšem seznámit i učitelé, aby nedocházelo k pozdějším problémům. Hlavními činnostmi je poskytnout individuální podporu žákům při jejich integraci, zprostředkování probírané látky, pomoc zaměstnancům školy při vzdělávání, výchově, při komunikaci žáků mezi sebou a žáků s pedagogy a participace na komunikaci a spolupráci školy s rodiči (Uzlová, 2010).

Pro zdárný výkon funkce asistenta pedagoga je potřebné, aby byla asistentovi k dispozici osoba, na kterou se může obrátit a konzultovat s ní vše, co potřebuje. U mladších žáků tuto roli zastává zpravidla třídní učitel, u starších žáků pak některý z pedagogických pracovníků (Čadilová & Žampachová, 2021).

Také Kendíková (2016) uvádí, že poradenští pracovníci škol, jako jsou výchovný poradce, speciální pedagog nebo školní psycholog a odborníci z pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra zajišťují asistentovi podporu.

Asistenta žáka s postižením a asistenta pedagoga podle Matušky (2010) můžeme považovat za pomocného učitele, jehož pozornost a dopomoc je především mířená k žákovi se speciální potřebou. Pomáhá mu například překonávat pohybové a komunikační bariéry a obtíže s učením. Speciálněpedagogické vědomosti a dovednosti jsou velice důležité pro výkon pozice asistenta, proto je důležité, aby ti, kteří nejsou v této oblasti vzděláni, byli na práci patřičně připraveni.

Při současné legislativě je možné žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnout podporu pomocí podpůrných opatření. Tato opatření se dělí do pěti stupňů. Opatření prvního stupně smí zajistit sama škola, od druhého do pátého stupně tato opatření doporučuje školské poradenské zařízení. Opatření jsou pro konkrétního žáka uvedena v Doporučení školského poradenského zařízení. Možnost asistenta pedagoga je doporučována od stupně třetího (Čadilová & Žampachová, 2021).

Toto povolání čelí ovšem i řadě problémů. Po celé České republice jsou postrádána jednotná pravidla pro zavedení asistenta a chybí také například systém metodického vedení. Regionálně se jedná o financování či dostupnost této profese (Šmelová et al., 2017).

3.4 Role rodičů a rodiny

Lenkvíková Seltenhoferová (2020) ve svém článku uvádí, že v inkluzivním vzdělávání je velmi důležité a klíčové, aby se rodiče zapojovali do školních aktivit a vzdělávacího procesu svého dítěte. Právě rodiče jsou ti, kteří znají své dítě nejlépe, znají jeho potřeby a důležité informace o něm. Nejen u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je aktivita rodiče významná a nelze ji nahradit. Význam má i u žáků, kteří speciálně vzdělávací potřeby nemají. Společná spolupráce rodičů a učitele vede ke zkvalitnění vyučování a vyučovací proces je mnohem efektivnější. Důvodem je, že při společném plánování rodič pochopí principy školy a způsob, kterým škola vzdělává, a tudíž budou na žáka kladeny stejné požadavky. Školy by se měly snažit zapojovat rodiče do aktivní spolupráce i komunikace a vytvářet tak mezi sebou partnerský vztah.

V dnešní době zaujímá rodina velice důležitou a nenahraditelnou roli. Je totiž útočištěm a protipólem veřejného prostoru. Slouží jako opěrný bod pro všechny její členy. Také je to místo, kde si člověk poprvé osvojí základní návyky chování. Díky rodině by pak měl být jedinec připraven na vstup do života (Kraus, 2008).

Rodiče zaujímají různé postoje a pohledy na to, jak vnímají roli učitele. Někteří rodiče jsou velmi nakloněni konstruktivní spolupráci, jiní výchovně-vzdělávací úlohu nechávají pouze v rukách vyučujícího. Specifickou skupinu tvoří ti rodiče, kteří veškeré neúspěchy jejich dítěte přisuzují nevhodným vyučovacím metodám a učiteli (Vítečková, 2011).

Výchova a socializace je u dítěte ovlivněna nespočtem aspektů v rodině. Jedním jsou například rodinné vztahy (to, zda je rodina úplná či nikoli, kolik má jedinec sourozenců aj.). Dalšími aspekty jsou materiální možnosti rodiny a sociálně-kulturní prostředí (Procházka, 2012). V mnoha vyspělých zemích mají nižší ekonomické postavení rodiny migrantů. Důvodem může být fakt neúplnosti rodiny právě v důsledku migrace. Rodina má tak méně finančních prostředků. Velmi znevýhodněné jsou děti, které musí zastoupit úlohu chybějícího člena. Kvůli ztrátě či odloučení od části rodiny mohou děti trpět emocionálními problémy (Kostecká et al., 2017).

4 CÍLE PRÁCE A METODIKA VÝZKUMU

4.1 Cíle práce a výzkumné otázky

Obecným cílem práce je popsat pohled pedagoga a pohled asistenta pedagoga na vzájemnou kooperaci. Objasnit, jak spolu tyto aktéři komunikují, spolupracují a zda, případně jakým způsobem, si mezi sebou nastavili pravidla. Výzkum bude zaměřen také na to, zda na spolupráci nahlízejí spíše negativně či pozitivně a jaké celkové zkušenosti se spoluprací mají.

Cíl 1: Popsat, jak, a zda vůbec, probíhá spolupráce asistenta pedagoga s učitelem.

Cíl 2: Pojmenovat pozitiva spolupráce z pohledu participantů.

Cíl 3: Odhalit, jaká negativa spolupráce asistenti pedagoga a učitelé pojmenovávají.

Na základě výše stanovených cílů jsou formulovány následující výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

1. Jak popisují učitelé a asistenti pedagoga vzájemnou spolupráci?
2. Jaká pozitiva vzájemné spolupráce oba zainteresované subjekty pojmenovávají?
3. Jaké negativa a jaké bariéry efektivní kooperace informanti vnímají?

K dosažení odpovědí na výše uvedené otázky bude dosaženo formou kvalitativního výzkumu, za použití polostrukturovaného rozhovoru.

4.2 Metodika výzkumu

V praktické části bude nejprve popsán výzkumný vzorek a dále již samotný kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je výzkum, při jehož realizaci se nedosahuje výsledků žádnými statickými procedurami ani jinými způsoby kvantifikace (Strauss & Corbinová, 1999). Tato metoda byla zvolena s cílem dostat se do hloubky vnímání úspěchů a neúspěchů spolupráce z pohledu zapojených informantů, pochopit mechanismy spolupráce a díky možnosti ihned reagovat na odpověď, případně položit doplňující otázku.

Byl proveden také předvýzkum, díky kterému bylo zjištěno, že některým učitelům dělá problém odpovědět. Otázky poté byly přeformulovány tak, aby byly srozumitelnější. V předvýzkumu se nejedná pouze o obecnou orientaci, nýbrž spíše o ověření strategie či nově používané výzkumné techniky (Pelikán, 1998). Pokud byly otázky při rozhovoru

stále nejasné či bylo potřeba jejich dovysvětlení, vždy jsem otázku rozvedla a upřesnila, jak byla otázka míněna.

Jednou z možností, jak provést kvalitativní výzkum, je polostrukturovaný rozhovor. Reichel (2009) popisuje polostrukturovaný rozhovor jako soubor připravených otázek, jejichž pořadí není striktně stanoveno. Formulace otázek může být modifikována, je ovšem nezbytné, aby byly všechny otázky probrány. Jiné aplikační varianty umožňují tazateli pokládat doplňující otázky. Jistá volnost umožňuje přirozenější kontakt mezi informantem a tazatelem. Pelikán (1998) používá označení polostrukturovaný interview pro rozhovory, kdy je jeho část striktně vedena na základě předem připravených otázek a část má volnější charakter.

4.2.1 Struktura rozhovoru a okolnosti vzniku rozhovorů

Rozhovor byl rozdělen do tří částí. V první a zároveň nejobsáhlejší části byly otázky zaměřeny na popis obecných mechanismů a průběh spolupráce. Druhá část rozhovoru se týká úspěchů spolupráce a ve třetí části je pozornost zaměřena na negativa, bariéry a možnosti zlepšení a zkvalitnění spolupráce. Otázky byly jak pro asistenty pedagoga, tak pro učitele téměř totožné. Pouze jedna otázka byla formulována jinak pro asistenty pedagoga a jinak pro učitele, ale její smysl zůstal zachován.

Výzkumné šetření probíhalo v rozmezí března 2023. Některé rozhovory probíhaly online, jiné v kavárně či v domácím prostředí. Se souhlasem participantů byl z rozhovorů pořízen audiozáznam. Všichni informanti byli na začátku schůzky obeznámeni s tím, že celý rozhovor bude plně anonymizován a informace z něj budou použity pouze pro účely zpracování bakalářské práce. Jména všech zúčastněných jsou tudíž pozměněna a názvy škol nejsou uváděny. Se souhlasem všech je zachována pouze délka jejich pedagogické praxe a věk.

Rozhovory, které byly vedeny online, byly pro obě strany složitější. Jeden z online rozhovorů probíhal v MS Teams, druhý v prostředí Messengeru. Při online rozhovorech se spojení občas přerušilo nebo docházelo ke zpoždění zvuku. Občas jsem reagovala na odpověď, ale informant ji slyšel opožděně a někdy již mluvil o něčem jiném. Někdy jsem musela otázku zopakovat, jelikož ji osoba na druhé straně neslyšela nebo špatně rozuměla.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek sestává ze tří učitelů a tří asistentů. Má charakter záměrného souboru. Při jeho vytváření jsem vycházela z cílů výzkumu, ale také ze znalosti škol a konkrétních pedagogických pracovníků, u kterých byla jistota aktivního zapojení se do výzkumu. Čtyři participanty jsem znala již dříve osobně, další mi byli svými kolegy doporučení. Z důvodu již dřívější známosti jsem některým participantům tykala i při rozhovoru. Jedna ze škol se nachází v Jihočeském kraji, zbylé dvě ve Středočeském.

4.3.1 Charakteristika informantů

Tabulka 1: Charakteristika informantů

Jméno	Věk	Délka pedagogické praxe (let)	Pozice	Škola
Milan	43	22	Učitel (ředitel)	č. 1
Erika	48	3,5	Asistentka pedagoga	č. 1
Jáchym	26	1,5	Učitel	č. 2
Monika	36	2	Asistentka pedagoga	č. 2
Vilemína	46	13	Učitelka (ředitelka)	č. 3
Eva	48	6	Asistentka pedagoga	č. 3

Zdroj: vlastní výzkum, 2023

4.3.2 Charakteristika škol

Škola č. 1 leží ve středně velkém městě Středočeského kraje, které má přibližně 3000 obyvatel. Je jedinou základní školou ve městě. Tuto školu navštěvují také žáci ze spádových obcí. Škola je rozdělena na první (1.-5. třída) a druhý stupeň (6.-9. třída). Ve škole se nachází školní družina a školní klub. Poradenské pracoviště školy tvoří školní psycholog, školní metodik prevence rizikového chování a sociálně patologických jevů a devět asistentů pedagoga.

Škola č. 2 se nachází v okresním městě Středočeského kraje. Ve městě se nachází dalších šest základních škol. Tato škola je také rozdělena, stejně jako škola č. 1, na první a druhý stupeň. Na škole působí výchovný poradce, sociální pedagog a psycholog. Ve škole pracuje patnáct asistentů pedagoga.

Škola č. 3 leží v obci Jihočeského kraje. Tato obec má přibližně 700 obyvatel. Škola je malotřídní a má pouze první stupeň. Je rozdělena na dvě třídy (1. – 2. třída a 3. – 5. třída). Její součástí je mateřská škola a školní družina. Na škole působí logopedický preventista, školní psycholog a dva asistenti pedagoga.

5 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Otázka č. 1 ASISTENT: Jak a kým jste byla připravována na to, co obnáší role asistenta pedagoga a jak jste to vnímala?

UČITEL: Jak a kým jste byla připravován/a na to, že budete mít ve třídě asistentku pedagoga a jak jste to vnímal/a?

Ve výzkumu byli zastoupeni tři informanti v roli asistenta, tři v roli pedagoga. Všichni informanti v roli asistenta uvedli, že na svou roli byli připraveni prostřednictvím kurzu, jelikož jejich předchozí vzdělání nebylo pedagogického směru. Někteří uvádějí, že si dále zjišťovali potřebné informace z literatury, internetu a individuálního vzdělávacího plánu konkrétního žáka. Jeden participant tyto zdroje uvádí jako jediné a z jeho pohledu nedostatečné. Dva asistenti označují, že dalším zdrojem informací o roli jejich pracovní pozice pro ně byl ředitel školy a školní psycholožka.

Informant Jáchym na pracovní pozici učitele s dvouletou praxí uvedl, že na spolupráci s asistentem připravovaný nebyl. Nevěděl, jak s touto rolí pracovat: *„Role mi nebyly jasné a do dneška to nevím stoprocentně.“* Participant v roli ředitele uvedli, že absolvovali kurzy, studovali odbornou literaturu, jeden navíc navštěvoval okolní školy, které již s pozicí asistenta pedagoga zkušenost měly.

Otázka č. 2: Nastavujete si sami mechanismy spolupráce nebo máte je dané od školy?

V rovině fungování při výuce participant z dvou škol (středně velké město a okresní město) uvádějí, že vzájemná interakce probíhá podle pravidel, která si v začátcích spolupráce nastavili, nebo že žádná pravidla od vedení školy nastavená nemají a vzájemné přizpůsobování se probíhá intuitivně během vyučovací hodiny. Naproti tomu v malotřídní škole existují pravidla stanovená vedením školy, která jsou nastavená pro všechny dvojice asistent pedagoga-pedagog. Zmíněna byla tři konkrétní pravidla: 1. Asistent vždy pracuje s žákem ve třídě, pokud to situace dovolí. 2. Je vhodné vždy předem stanovit, které aktivity jsou pro žáka se SVP odlišné od zbytku třídy a při kterých naopak vždy pracuje s celou třídou. 3. Je žádoucí, aby si učitel s asistentem občas měnili role, po předchozí domluvě. Informantka Vilemína přímo uvedla: *„Když je někdo v roli asistenta, tak to neznámá, že je jen s žákem se SVP. Ale pomáhá i jiným dětem a dokáže převzít výuku, když se učitel věnuje žákovi s podpurným opatřením.“*

Otázka č. 3: Jakou roli na začátku spolupráce u vás sehrály osobní sympatie a jakou naopak srozumitelnost pravidel nastavených vedením školy?

Jak učitelé, tak asistenti pedagoga bez dlouhého rozmýšlení odpověděli, že sympatie hrají důležitou roli. Velkou roli také hraje vzájemná znalost v osobnostní rovině, díky které je poté spolupráce jednodušší, jelikož vědí, co od sebe mohou očekávat. Dva participanti uvedli, že důležitá je nejen sympatie a nesympatie, ale velkou roli hraje také stejné naladění a pohled na výuku.

Otázka č. 4: Jak jste si nastavili pravidla?

Žádný z informantů neuvedl existenci dokumentu, který by v písemné podobě vymezoval základní pravidla nastavená vedením školy. Přesto zmiňují existenci pravidel v ústní formě, většinou předaných v začátcích spolupráce. Jejich dodržování není žádným způsobem kontrolováno. Teprve v situacích, kdy vznikne problém, se snaží najít společné řešení.

Všichni participanti primárně uvedli, že ve výuce jednají intuitivně. Intuici a vnímavost dávají na první místo. V rámci dalšího dotazování u některých vyplynulo, že vlastně pravidla existují, jsou však již natolik zažitá, že si jejich existenci neuvědomují. Eva přímo sdělila: *„Konkrétně jsme si žádná pravidla nenastavili, šli jsme do třídy s tím, že budeme pracovat intuitivně. Když paní učitelka potřebovala pracovat s žákem nebo skupinou, tak já jsem byla nápomocná ostatním.“*

Učitel Jáchym s asistentkou Monikou si také žádná pravidla nenastavovali. Hodinu často po jejím uplynutí reflektují. A problémy řeší, až když se vyskytnou. Jáchym vnímá, že jejich spolupráce vyplynula přirozeně, aniž by to spolu nějak výrazně komunikovali. Přímou uvedl: *„Pravidla si musíš domlouvat tehdy, když něco nefunguje.“*

Spolupráce Milana a Eriky není v tomto případě tak výrazná, jelikož spolu tráví pouze jednu vyučovací hodinu. Erika zde popsala, že v této konkrétní hodině se její činnost projevuje pouze při diktování poznámek žákům, kteří s tím mají obtíže, při zprostředkování komunikace mezi žákem se SVP a vyučujícím, či při rozdávání materiálů. Milan však popsal další tři pravidla: reflexe, kterou uplatňuje po skončení jakkoli náročné vyučovací hodiny, participace asistenta na tvorbě plánu a jako zásadní uvedl: *„Asistent nemusí být stále pouze u jednoho žáka, to vede ke stigmatizaci.“*

Spolupráce Vilemíny a Evy je také intuitivní, avšak pravidla zde také hrají významnou roli. Obě uvedly, že je potřeba, aby se navzájem sledovaly, co která z nich zrovna dělá, aby si případně mohly vyměnit role. Také předem společně plánují výuku. Obě popisovaly, že u nich ve třídě fungují 14denní plány, podle kterých se obě řídí. Vilemína popisovala, že bylo potřeba dodatečně vytvořit si další pravidla až během spolupráce. Hovořila o žákyni, u které se častěji vyskytují stavy pasivní rezistence. V tomto konkrétním případě si musely stanovit společný postup, jak budou obě v těchto případech reagovat. Dále uvedla, že paní asistentka připravuje v případě žáků s podpurným opatřením hodnocení, které následně učitel rozdělí, doplní nebo strukturuje. Dodala, že v praxi ale většina pravidel vychází od vyučujících, a poté probíhá diskuze s asistentkou, ve které k nim vyjádří svůj postoj.

Otázka č. 5: Jaká pravidla jsou podle Vás důležitá, aby spolupráce fungovala? Uveďte prosím konkrétní příklady pravidel spolupráce.

Odpověď na tuto otázku se u všech informantů jednoznačně shodovala. Nejdůležitější je pro obě role: respekt. Někteří svou odpovědí mínili respekt k metodě, která učiteli vyhovuje a používá ji, jiní měli na mysli vzájemný respekt vůči sobě. Asistentka Eva ještě dodala, že je pro ni důležité, aby byl stanovený plán výuky a stejný postup.

Na tuto otázku reagovala paní ředitelka Vilemína odpovědí, že je pro ni důležité, aby se asistenti pedagoga vzdělávali společně. Odůvodňuje to takto: *„Chci, aby se asistenti vzdělávali společně, aby to mohli sdílet a když chtějí něco aplikovat a vyzkoušet, tak aby se mohli ujistit, že tomu rozumí a podpořili se v tom.“*

Ředitel Milan také přidal odpovědi z pohledu a pozice ředitele. Požaduje, aby probíhaly vzájemné hospitace, aby se asistenti účastnili všech pedagogických porad a zapojovali se do slovního hodnocení žáků se SVP. Dodal, že v případě, že spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga nefunguje tak jak by měla, pošle tuto dvojici na kurz a poté probíhá reflexe i s ředitelem.

Otázka č. 6: Uvedla byste příklad, jak se společně připravujete na průběh hodiny?

Na tuto otázku se odpovědi lišily. Zatímco na některých školách považují společné plánování výuky za nezbytné, jinde se s tím nesetkali.

Paní asistentka Erika uvedla, že na hodinu s vyučujícím Milanem se připravovat nemusí. Žák se SVP je na této hodině aktivní a není potřeba nic připravovat. Uvedla, že ve většině případů ani u ostatních učitelů společná příprava neprobíhá, je uskutečňována pouze v případě, že je potřeba nějakým způsobem připravit třídu na výuku. Milan je toho názoru, že učitel musí být připravený na výuku, a tudíž nevyužívá paní asistentku ani k přípravě materiálů apod.

V případě asistentky Moniky a učitele Jáchyma se na výuku také připravuje každý sám. Monika odpověděla: „*To jsem ještě nezažila.*“ Jáchym zatím paní asistentku k plánování také nevyužil, ale během našeho rozhovoru dodal, že by mohl tuto skutečnost do budoucna změnit a část své práce přesunout do kompetencí asistentky. Uvedl: „*Jakmile si na to oba navyknou, tak to bude pravděpodobně efektivní.*“

Škola, ve které spolupracuje Eva a Vilemína zažívá zcela jinou situaci. Z jejich výpovědí je patrné, že je pro obě důležité, aby předem věděly, co se bude v dané hodině odehrávat. V případě, že je vytvořen již zmíněný 14denní plán, řídí se podle něj. Paní učitelka ale sdělila, že se jí tvorba plánu někdy časově nedaří. V tomto případě Eva uvedla: „*Odpoledne si řekneme nápady, co bychom mohly dělat. Já poté vyhledávám materiály na internetu, kopíruji materiál či připravuji pomůcky.*“

Otázka č. 7: Je ve škole nějaká osoba (kolega z jiné profese ve školním poradenském pracovišti), se kterou byste se scházeli a konzultovali s ní chování žáků se speciálně vzdělávací potřebou (například školní psycholog)?

Na všech třech školách působí školní psycholog. Rozdíl je ovšem ve frekvenci jeho využívání. Ve dvou školách je využíván pouze příležitostně v případě vzniku problému, v poslední jsou jeho služby využívány pravidelně, a to jednou měsíčně. Dále v okresní škole asistentka Monika využívá výchovného poradce a sociálního pedagoga. Všichni informanti v roli asistenta pedagoga uvedli, že se mohou kdykoli obrátit na třídní učitelku.

Monika uvedla, že se s některou z osob ze školního poradenského pracoviště setkává převážně v případě výskytu problému. Jednou za čtvrt roku mají asistenti porady, ta poslední se konala se zástupkyní ředitele. Jáchym působí ve škole pouze některé dny

v týdnu a se školní psycholožkou se ve škole nepotká vůbec. Nikdy nepotřeboval řešit chování či jiné problémy.

Malotřídní školu navštěvuje školní psycholožka jednou týdně. Pravidelná setkání s ní však neprobíhají. Eva i Vilemína uvedly, že se radí i s ostatními pedagogy. Eva vnímá jako výhodu to, že díky velmi nízkému počtu pedagogických pracovníků není problém sejít se operativně.

Asistentka Erika uvedla, že u nich na škole probíhají schůzky s paní psycholožkou pravidelně. Každý měsíc se všechny asistentky, působící na škole, sejdou na konzultaci, kde mají prostor sdělit, co je trápí a co by chtěly změnit. Schůzky jednou měsíčně Erika přijdou dostačující a jejich četnost by ani nenavýšovala, ani nesnižovala. To, že se schází pravidelně, však neznamená, že za ní nemůže v případě problému kdykoli přijít.

S jakými typickými problémy se na kolegy případně obracíte?

Většina problémů, se kterými se účastníci na kolegy obracejí, se týkají nevhodného chování, jako je například pasivní rezistence, afekty, urážení spolužáků, sebepoškozování. Dalšími typickými problémy, se kterými se informanti na poradenské pracoviště obrací, jsou logopedie, komunikace s poradnou, situace v rodině, projevy nepozornosti a neklidu či nevhodný přístup k učivu.

Otázka č. 8: Jakým způsobem se podílí asistent na opravě žákova testu či písemné práce?

Všichni asistenti pedagoga se na opravě testu žáka se SVP částečně podílejí. Asistentka Monika se podílí na opravě pouze tehdy, je-li žákův rukopis špatný. Jak pro Milana, tak pro Vilemínu je důležité vědět, s jakou velkou pomocí žák test vypracoval. Vilemína přímo uvedla: „*Asistent poskytuje nutnou zpětnou vazbu v tom, jak moc samostatně dítě pracovalo, jak velkou pomoc mu asistent dal a kolik času to trvalo.*“

Otázka č. 9: Dokážete si představit situace, při kterých by byl asistent platný i ve třídě, kterou nenavštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Čím by se to mělo řídit?

Na tuto otázku je odpověď informantů zapojených do výzkumu jednoznačná. Není jediný informant, který by odpověděl – NE. Polovinu účastníků k této odpovědi vedla

skutečnost vysokého počtu žáků ve třídách. Dalším důvodem byla vysoká heterogenita kolektivu, Erika přímo sdělila: „*Můj názor je, že bych zavedla asistenta do každé třídy. Protože je tam platný. Teď je dětí ve třídách hodně, například 25-28, do toho tam jsou žáci z vietnamské komunity, Romové a teď i Ukrajinci.*“ Podle Milana by byl asistent platný také při výuce, která je náročnější na organizaci, bezpečnost a úklid.

Otázka č. 10: Uveďte příklad, který by charakterizoval pozitiva spolupráce? Vyberte si situace, které vyvstaly neplánovaně a bez přítomnosti asistenta by se zvládaly jen obtížně?

V odpovědích se nejčastěji informanti shodli, že je asistent nejvíce platný v situacích, kdy má žák afekt a je potřeba zajistit jak tohoto jedince, tak zbytek třídy. Dále zde byla odpověď, že se žáci při výuce mohou zranit, a pak je také příhodné, když jsou ve třídě dvě dospělé osoby. Učitel Jáchym uvedl: „*Pokud je ve třídě nějaká míra ruchu, tak přítomnost druhé osoby určitě působí.*“ Paní učitelka Vilemína popsala, že v malotřídní škole, kde jsou ročníky spojené, je přítomnost asistentky pedagoga důležitá. Paní asistentka Erika dodala ještě výhodu, že se mohou rodiče žáků obracet i na ni. V případě nepřítomnosti učitelky dokáže bez problému převzít výuku, může pomoci žákům s domácími úkoly a je zde možnost více individualizovat výuku.

„*Na druhém stupni vyučuje každý předmět jiný učitel, a tudíž se třídou stráví kupříkladu jen tři hodiny týdně, ale asistent je ve třídě téměř neustále a slyší, co se komu stalo nebo kdo nemá den,*“ toto vnímá Erika jako velkou výhodu.

Otázka č. 11: Uveďte příklad, který by charakterizoval negativa spolupráce? Co by měl asistent pedagoga / učitel přestat dělat, aby byla spolupráce plynulejší? Co by naopak měl začít dělat?

Všichni informanti se předtím, než na tuto otázku odpověděli, dlouze zamysleli. Odpověď pro ně evidentně nebyla jednoduchá. Přesto každý nějaké negativum na spolupráci našel. Odpovědi na tuto otázku však byly zcela rozdílné.

Erika neviděla žádné negativum na spolupráci s Milanem, vybavila se jí však zkušenost s jinou paní učitelkou, která je ve škole nová. Tato paní učitelka se Eriky často ptá, a to i v průběhu hodiny, zda učí dobře. To vnímá zkušená asistentka Erika jako nevýhodu a přijde jí to zbytečné. Zkušenost Eriky lze zobecnit do jednoduchého pravidla: Vzájemné

předávání si zpětné vazby, ať od asistenta k pedagogovi nebo od pedagoga k asistentovi, je důležité. Měl by mu být však jednoznačně vyhrazen čas mimo vyučovací hodinu.

Milan negativně hodnotil některé zásahy asistenta do průběhu hodiny. Negativně vnímá, když je jakákoli asistentka vůči žákům příliš kritická. Udržování míry hlasitosti ve třídě vnímá Milan jako kompetenci učitele a myslí si, že by asistentka tuto kompetenci přebírat neměla. Řekl: *„Asistentka by také neměla mluvit vyučujícím do metodiky. Ambivalentní působení je špatně.“*

Učitel Jáchym dále vnímá negativně, když asistent řeší s žákem se SVP dřívější problémy v době, kdy vyučující zadává práci a v tu chvíli potřebuje pozornost všech. Zmínil, že by se také paní asistentka mohla ptát, zda je potřeba s něčím pomoci, například s donesením notebooků. Poté řekl: *„Ale já nevím, jestli je to její kompetence.“*

Monika, by byla ráda, kdyby s asistentem konzultovala, co se bude v následující hodině dít. Přímou uvedla: *„Nelíbí se mi takové to přehlížení asistentů. Že učitel je nadřazený, že asistent je de facto jenom osoba s kurzem,... protože je mezi námi hodně lidí, co mají základní vzdělání a kurz. Líbilo by se mi, kdyby tam byla větší úcta, respekt a platové ohodnocení.“* Dále jako negativum vnímá to, že nechodí na pedagogické rady ani třídnické hodiny, protože tou dobou je v družině.

Učitelka Vilemína také nehovořila o konkrétní asistentce, ale jak o asistentech, tak o učitelích. Podle ní je pro obě role těžké přestat hodnotit děti a začít hodnotit práci a snahu. Přála by si více popisný a méně hodnotící jazyk při hodnocení.

Asistentka Eva vnímá jako jediné negativum to, že žáci zneužívají přítomnost dvou osob. Popsala to na příkladu, kdy žáci řeknou, že jim to paní učitelka dovolila, ale Eva neví, jestli to tak skutečně je.

Otázka č. 12: Jaký celkový pocit ze spolupráce mezi vámi převládá?

U pěti participantů převládá pozitivní pohled na spolupráci. Eva, Vilemína a Erika jejich spolupráci popsali slovy: nejlepší, nadstandartní, krásný. Vnímají vzájemný respekt, který je ke spolupráci nutný. Milan je za asistenty rád. Popsal situaci, kdy minulý rok proběhla poplašná zpráva o tom, že se budou pozice asistenta pedagoga rušit, a jak na to učitelé reagovali: *„Ve škole byla panika, že budou muset učitelé fungovat bez*

asistentů.“ Jáchym nejprve nevěděl, jak s asistentkami pracovat. Později si podle jeho slov začali vyjasňovat role a nyní z toho má dobrý pocit. „Zlepšuje se to,“ uvedl.

Střídmý pohled na společnou spolupráci vychází od Moniky. Ta na otázku odpověděla slovy: „Neutrální. Každý má něco.“

Monika zároveň během rozhovoru popsala situaci: „Paní zástupkyně mi říká, že si máme oběhat učitele a zeptat se jich, jestli něco nepotřebují, co se bude dělat, jestli máme něco přinést. A když za nimi jdu, tak mi řeknou, že nic nepotřebují. Taky na to učitelé nejsou zvyklí, na spolupráci s asistentem. Ono je to opravdu nové povolání. Učitel taky může cítit soupeřivost, nebo že je ohrožen, a ne každému je příjemný, když tam má dalšího dospělého člověka. Já to chápu, ono to je dost těžký.“ Na otázku, zda by pomohly nějaké společné kurzy, odpověděla: „Za mě určitě. Nějaká společná aktivita, aby se lépe poznali...“ .“ Kdyby vás škola zapojila do nějakých kurzů? „Jo, to by byla určitě nějaká integrace fajn.“ Cca 2,5h po rozloučení mi od paní asistentky přišla zpráva, kde chtěla svoji odpověď doplnit. Napsala: „Chtěla bych dodat – to, že se nepřipravujeme na výuku vlastně ani tolik nevdí, dokážu se během chvíle zadaptovat a spolupráce nikterak nevázne. Juknu na zadání, prokonzultuji, co se očekává a společně pracujeme s dětmi. Když se optám učitele, určitě mě neodmítne, naopak dokážeme skvěle spolupracovat [...].“

5.1 Pozorování interakce mezi učitelem a asistentem pedagoga v průběhu vyučování

Pro objektivizaci výsledků jsem do práce zahrнула strukturované pozorování komunikace asistentů ve výuce, které mi bylo umožněno v rámci předmětu Asistentské praxe. Tato praxe byla vykonána ve středně velkém městě Středočeského kraje. Škola mi umožnila náslechy ve třídách, kde jsem měla možnost pozorovat spolupráci asistenta pedagoga s učitelem. V rámci náslechů jsem sledovala tři oblasti: První z nich se zaměřovala na spolupráci a komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga, druhá na samostatnou komunikaci asistenta s žákem se SVP a třetí na komunikaci asistenta s žáky ostatními.

Měla jsem možnost trávit náslechové hodiny ve třech třídách, v každé byla jedna paní asistentka. Vyučující se v těchto třídách střídali. S každým vyučujícím spolupracovala asistentka jinak. Také záleželo na tom, o jaký předmět se jednalo. V případě, že to byla například tělesná výchova, kde byl žák se SVP samostatný, pak spolupráce mezi aktéry

téměř neprobíhala. Naopak, jednalo-li se o předmět, v němž bylo potřeba poskytnout žákovi plnou podporu, pak byla ve většině případů spolupráce asistentky s učitelem intenzivnější. Asistentka informovala vyučující o tempu, kterým žák se SVP pracuje. Na hodině literatury poprosila paní učitelka paní asistentku o to, zda by mohla krátce říci svůj názor na dílo Babička od Boženy Němcové. Je velmi obohacující získat další pohled na cokoli.

Paní asistentka primárně seděla s žákem se SVP v lavici a byla mu nápomocná. V případě, že žák vše chápal a neměl jiný problém, s nímž by potřeboval od paní asistentky pomoci, byla nápomocná i ostatním žákům, kteří potřebovali podporu. Někteří žáci občas při hodině vyrušovali, v tu chvíli se asistentka snažila žákům gestikulací naznačit, že jejich chování není vhodné. Žákovi se SVP věnovala cca 60 % svého času.

40 % času se zabývala potřebami ostatních žáků. Třídu navštěvují Romové, Vietnamci a Ukrajinci, dále jsou zde žáci z méně podnětného rodinného prostředí či děti, kterým nebyla žádná speciální potřeba diagnostikována, ale jsou pomalejší. Potřeby těchto jednotlivců znala paní asistentka také velmi dobře a věděla, jak jim být nápomocná.

Pro moji budoucí pedagogickou praxi je pro mě velice přínosné, že jsem měla možnost zúčastnit se vyučování, ve kterém působí dvojice asistent pedagoga a pedagog. Myslím, že náslechy jsou velmi cenná zkušenost a díky nim si již mnohem lépe dokážu představit, jak se dá spolupráce realizovat.

6 DISKUZE

Pelikán (1998) uvádí možná úskalí polostrukturovaného rozhovoru. Jedním z úskalí je nevhodné prostředí a atmosféra při rozhovoru. V případě, že se nepodaří badatelovi vytvořit optimální prostředí, pak se informant uzavře. Dalším rizikem je nezískání důvěry. Pro dosažení úspěchu je třeba, aby byl rozhovor veden stále na odpovídající rovině. Tvorba otázek také není jednoduchá. Otázky by na sebe měly navazovat a tvořit osu rozhovoru.

První stanovená výzkumná otázka zjišťovala, jak hodnotí aktéři z obou pozic vzájemnou spolupráci. Pohledy vyučujících i asistentů pedagoga se na relativně nově zavedenou roli ve školách téměř shodli. Jeden z vyučujících uvedl, že mu žák přijde pouze pomalejší a bez asistenta pedagoga by se ve výuce pravděpodobně obešel. Uvedl, že mu role asistenta pedagoga není zcela jasná. Tannenbergerová (2016) popsala, že má asistent i učitel ve třídě svoji roli, oba aktéři by měli společně plánovat výuku a hodnotit výsledek. Ve všech ostatních případech byli vyučující za asistenta vděční a spolupráci hodnotí velmi kladně. Asistentky tuto roli vnímají jako velice potřebnou a důležitou. Na hodnocení se určitým způsobem podílí všechny asistentky. Některé pouze při špatném rukopisu žáka se SVP, jiné vždy.

Dvě spolupráce byly vymezeny pravidly a z popisu informantů je já osobně vnímám jako zdařilé a prosperující. Naopak spolupráce, ve které aktéři pravidla nastavená neměli, sami vnímají tak, že by se na jejím zlepšení a zdokonalení dalo jistě pracovat. V případě, že spolupráce neprobíhá tak, jak by měla, vidí participantí výzkumu řešení ve vzdělávacích kurzech. Němec et al. (2014) doporučuje před začátkem spolupráce nastudovat si odbornou literaturu, navštívit kurz a zrealizovat hospitaci z kolegů, kteří mají již více zkušeností. To potvrdil i ředitel Milan, který velmi pozitivně hodnotí to, že v rámci přípravy na zvedení nové role navštěvoval okolní školy, které měly již bohatší zkušenosti.

Druhá výzkumná otázka se zabývala pozitivy spolupráce. Z rozhovorů plyne, že pozitiva jednoznačně převažují nad negativy. Vyjmenovat pozitiva nebyl pro žádného z participantů problém. Nejvíce potřeba je role asistenta pedagoga v situacích, kdy se u žáka projeví afektové chování. V tu chvíli je totiž možné zaopatřit potřeby jak jednotlivce, tak zbytku třídy. Dalším pozitivem byla situace, kdy se díky dvěma

pedagogickým pracovníkům mohou žáci rozdělit na dvě skupinky a výuka tak může být více individualizována. Asistent pedagoga má možnost pomoci žákům s domácími úkoly a dokáže jim to vysvětlit stejným způsobem, jako vyučující. Tannenbergerová (2016) popisuje, že pokud nemá žák vhodné domácí prostředí pro vypracování domácích úkolů nebo pokud s vypracováním potřebuje pomoci, škola zajistí možnost vypracování úkolů v prostředí školy. Z rozhovorů vyplynulo, že přítomnost asistenta také přispívá k plynulosti výuky a zamezuje prostojeům.

Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na negativa spolupráce. Negativ spolupráce neznalo tolik jako pozitiv, avšak přeci jen nějaká existují. Jedním negativem je to, že žáci zneužívají přítomnosti dvou pedagogických pracovníků v případech zákazů či povolení. Například paní učitelka něco povolí a paní asistentka neví, zda to opravdu povolila. Vyplývá z toho nutnost vzájemné komunikace ve dvojici pedagog-asistent pedagoga; zejména důsledné předávání si informací v situacích, které vybočují z běžného chodu, aby byla zabezpečena kompaktnost dvojice při vydávání rozhodnutí. Jako další negativum bylo jmenováno ambivalentní působení či vstupování asistenta pedagoga do kompetencí učitele neustálým napomínáním a vyžadováním klidu. Z toho plyne, že vzájemné vymezení rolí by mělo být v každé konkrétní dvojici dohodnuto, aby překrývání či dokonce protichůdné působení nerušilo průběh hodiny. Lze usuzovat, že jejich nastavení však bude individualizované. Nepřítomnost asistenta na pedagogických poradách je také velké negativum.

Domnívám se, že pokud jsou nastavená pravidla tak, aby vyhovovala všem aktérům, pak je spolupráce velmi efektivní a smysluplná. V případě, že tomu tak není, může se asistent pedagoga cítit nepotřebný a spolupráce není tak kvalitní, jak by mohla být. Ne na všech školách je vzájemná kooperace úspěšná. Myslím si, že důvodem je především nevhodné nastavení pravidel či jejich celková absence. Dalším faktorem, kvůli kterému neprobíhá spolupráce tak, jak by měla, může být nedostatečná edukace pedagogických pracovníků, nedostatek informací o kompetencích asistenta pedagoga či neschopnost představit si, jak by spolupráce mohla probíhat. Podle mého názoru by se zároveň měli učitelé s asistenty domlouvat, jak budou následující hodiny probíhat a co se bude dít.

Podle mého názoru by měla mít každá škola formulovaný dokument, který vymezuje pravidla spolupráce učitel-asistent pedagoga a jejich role. Pravidla by mohla vypadat například takto:

1. Učitel a asistent pedagoga se vzájemně respektují.
2. Zpětnou vazbu si předávají zásadně mimo vyučovací hodinu.
3. Vzájemně se informují o mimořádných situacích či výjimečných rozhodnutích (například vydaný zákaz nebo povolení).
4. Mají dohodnutá pravidla komunikace během vyučovací hodiny.
5. Mají dohodnuté své role tak, aby nedocházelo k ambivalentnímu působení. Nezasahují si vzájemně do kompetencí bez předchozí domluvy.
6. Učitel má právo žádat asistenta pedagoga o pomoc s přípravou pomůcek, dohledem ve třídě při mimořádných situacích, přípravou na hodinu aj.
7. Asistent je oprávněn poskytovat podporu i ostatním žákům ve třídě, pokud to situace dovoluje.
8. Asistenti pedagoga se v maximální míře účastní pedagogických porad a třídnických hodin.
9. Pokud nastane ve dvojici učitel-asistent pedagoga problém, kdykoli se je možné se obrátit na vedení školy nebo na školního psychologa a společně hledat vhodné řešení.
10. Je žádoucí, aby tato obecná pravidla byla v každé dvojici v průběhu spolupráce upřesňována a doplňována.

Domnívám se, že existence takového dokumentu je základním předpokladem pro eliminaci třecích ploch a umožňuje úspěšnou a naplňující kooperaci. Proto by existenci takového dokumentu měla být ze strany vedení školy věnována pozornost.

Z rozhovorů vyplývá, že konkrétní pravidla spolupráce se budou vždy lišit, ať už podle typu a velikosti školy, úrovně handicapu žáka či osobnostního nastavení obou aktérů. Je však důležité, aby rámcově nastavena vůbec byla, a aby byly vytvořeny podmínky pro jejich průběžnou modifikaci v konkrétní dvojici. Je žádoucí, aby vzájemná reflexe dvojice asistent pedagoga-učitel probíhala v pravidelných intervalech. Roli moderátora může zastávat osoba z vedení školy nebo školní psycholog.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo popsat, jak probíhá vzájemná spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, jaké mechanismy si tato dvojice nastavila, aby spolupráce fungovala a nevznikaly komplikace. Popisuje, jaká pozitiva a jaká negativa jednotliví participantů výzkumu vnímají a uvádí. Rozhovory byly vedeny se třemi učiteli a třemi asistenty pedagoga z třech základních škol Středočeského a Jihočeského kraje.

V teoretické části práce jsem se zabývala popisem inkluze, tím, jak by měla inkluzivní škola fungovat. Dále jsem popsala principy, na nichž je inkluzivní vzdělávání vybudováno, a oblasti, podle kterých lze identifikovat inkluzivní školu. V práci jsou uvedeny formy soužití ve společnosti, které se promítají také do školství. Poslední kapitola teoretické části se zabývá rolí jednotlivých účastníků inkluzivního procesu.

Praktická část bakalářské práce je založena na kvalitativním výzkumu, který se pomocí polostrukturovaného rozhovoru zabývá inkluzivním vzděláváním z pohledu učitelů a asistentů pedagoga. Jsou zde popsány zkušenosti spolupráce jednotlivých participantů a uvedeny příklady, jak spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky probíhá, jaké bariéry v rámci spolupráce popisují či jaká pozitiva spolupráci charakterizují a zda jsou vytvořena nějaká pravidla, díky kterým by byla spolupráce přirozenější a více plynulá.

Z rozhovorů vyplývá, že ne na všech školách je spolupráce nastavená tak, jak by mohla být. Stále jsou v rámci spolupráce oblasti, na které je potřeba se zaměřit a ohraničit je určitými pravidly, aby spolupráce nikterak nevázla. Ovšem pokud jsou pravidla nastavená tak, že vyhovují všem, pak je spolupráce velmi obohacující a vítaná. Je důležité, aby metody, které učiteli vyhovují a používá je, asistent pedagoga respektoval. Stejný pohled na vyučovací proces a osobní sympatie jsou také zásadní faktory, které spolupráci ovlivňují.

Téma spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga je v současné době velmi důležité a aktuální. Z rozhovorů vyplynulo, že je velmi přínosné, že již existují kurzy, díky kterým se mohou učitelé i asistenti dozvědět nejaktuálnější informace a společně se v tomto tématu vzdělávat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Anderliková, L. (2014). *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Triton.
- Andreánska, V. (2010). Poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD): ADHD jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 341-344). Portál.
- Bartoňová, M., Bazalová, B., & Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: Texty k distančnímu vzdělávání* (2. vyd). Paido.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.
- Fischer, C. (2009). Individuelle Förderung besonders begabter Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten-Rechenschwierigkeiten*. Münster, 178-191.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 2). Portál.
- Hornák, L. (2010). Romské etnikum: Romské etnikum jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 387, 389, 390). Portál.
- Hornáková, M. (2010). Poruchy chování a emoční poruchy: Výchovně podmíněné obtíže ve školním věku. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 327). Portál.
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (3. rozšířené a aktualizované). Portál.
- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Pasparta.
- Kollárová, E. (2010). Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení: Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 237). Portál.
- Kostelecká, Y., Hána, D., & Hasman, J. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

- Kořa, J. (2011). Učitelství jako povolání: Učitelství jako iniciace a zkázňování dítěte. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 16). Grada.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kuhlemann, M. (2005). Interkultureller Kinder-und Jugendschutz. *Die Kinder der multikulturellen Gesellschaft*, 7. Dostupné z: <https://d-nb.info/1151594075/34#page=8>
- Laznibatová, J., & Ostatníková, D. (2010). Nadprůměrné nadání: Nadprůměrné nadání jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 354, 357, 359). Portál.
- Lechta, V. (2016). Inkluzivní pedagogika – základní determinanty: Žák s postižením, narušením, ohrožením. In V. Lechta (Ed.), *Inkluzivní pedagogika* (s. 26). Portál.
- Lechta, V. (2010). Narušená komunikační schopnost: NKS jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 283). Portál.
- Lenkvíková Seltenhoferová, K. (2020). *Rodiče jako spoluaktéři inkluzivního vzdělání*. E-Pedagogium, 20(1), 27-44. doi: 10.5507/epd.2020.005
- Löser, J. M., & Werning, R. (2015). *Inklusion—allgegenwärtig, kontrovers, diffus?*. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 9-10.
- Matuška, O. (2010). Východiska inkluzivní didaktiky: Aktéři inkluzivní edukace. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 124). Portál.
- MŠMT. (2014). *Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělání, Programové období 2014-2020* [online]. MŠMT [cit. 2023-02-08-] Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf
- Najmonová, M., Vítečková, M., Procházka, M., Faltová, M., & Garabíková Pártlová, M. (2020). *Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Náplň práce*. (2023). Asistent pedagoga. Retrieved March 2, 2023, from <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Karolinum.

- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny: O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti* (2. vydání). Host.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualizované a rozšířené). Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Portál.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Romančíková, M. (2010). Sluchové postižení: Sluchové postižení jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 217). Portál.
- Slowík, J. (2018). Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace*, 28(2), 213-234.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2., aktualizované a doplněné vydání). Grada.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené). Grada.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* (Vol. 4135). UTB.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.
- Šedibová, A., & Vladová, K. (2010). Autismus a další pervazivní vývojové poruchy: Autismus a další PVP jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 271-272). Portál.
- Šimko, J., & Šimko, M. (2010). Zrakové postižení: Zrakové postižení jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 201-202). Portál.
- Šmelová, E., Suralová, E., & Petrová, A. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Štefánik, J. (2010). Bilingvismus: Bilingvismus jako pedagogický fenomén. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (s. 379). Portál.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Wolters Kluwer.
- Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Jihočeská univerzita.
- Toušek, L. (2007). Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWebzin*, 2007(2-3), 12-26. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/15621/1/Tousek.pdf>
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.
- Vašek, Š. (2003). *Základy speciální pedagogiky*. Sapientia.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vítečková, M. (2011). Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání: Cíle spolupráce rodiny a školy. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 334). Grada.
- Wojcik, C. (2004). *Integration und Normalität für Kinder mit speziellen Bedürfnissen im deutschen Schulsystem-Traum oder Wirklichkeit?*. diplom. de.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělání: Efektivní vzdělání všech žáků*. Grada Publishing.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Grada Publishing.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

NKS = narušená komunikační schopnost

OSPOD = orgán sociálně-právní ochrany dětí

PNO = postižení, narušení, ohrožení

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

PVP = pervazivní vývojové poruchy

SVP = speciálně vzdělávací potřeba

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Formy soužití ve společnosti.....	23
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Otázky rozhovoru

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s Vilemínou

Příloha č. 1: Otázky rozhovoru

Jak dlouhou máte pedagogickou praxi?

Otázka č. 1

ASISTENT: Jak a kým jste byla připravován/a na to, co obnáší role asistenta pedagoga a jak jste to vnímala?

UČITEL: Jak a kým jste byla připravována na to, že budete mít ve třídě asistentku pedagoga a jak jste to vnímala?

Otázka č. 2

Nastavujete si sami mechanismy spolupráce nebo máte je dané od školy?

Otázka č. 3

Jakou roli na začátku spolupráce u vás sehrály osobní sympatie a jakou naopak srozumitelnost pravidel nastavených vedením školy?

Otázka č. 4

Jak jste si nastavili pravidla?

Otázka č. 5

Jaká pravidla jsou podle Vás důležitá, aby spolupráce fungovala? Uveďte prosím konkrétní příklady pravidel spolupráce.

Otázka č. 6

Uvedla byste příklad, jak se společně připravujete na průběh hodiny?

Otázka č. 7

Je ve škole nějaká osoba (kolega, někdy z jiné profese ve školním poradenském pracovišti), se kterou byste se scházeli a konzultovali s ní chování žáků se speciálně vzdělávací potřebou (například školní psycholog)? S jakými typickými problémy se na ni případně obracíte?

Otázka č. 8

Jakým způsobem se podílí asistent na opravě žákova testu či písemné práce?

Otázka č. 9

Dokážete si představit situace, při kterých by byl asistent platný i ve třídě, kterou nenavštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Čím by se to mělo řídit?

Otázka č. 10

Uveďte příklad, který by charakterizoval pozitiva spolupráce? Vybavíte si situace, které vyvstaly neplánovaně, a bez přítomnosti asistenta by se zvládaly jen obtížně?

Otázka č. 11

Uveďte příklad, který by charakterizoval negativa spolupráce? Co by měl asistent pedagoga/učitel přestat dělat, aby byla spolupráce plynulejší? Co by naopak měl začít dělat?

Otázka č. 12

Jaký celkový pocit ze spolupráce mezi vámi převládá?

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s Vilemínou

- **Jak dlouhou máš pedagogickou praxi?**
 - 13 let
- **Jak a kým jsi byla připravována na to, že budeš mít ve třídě asistentku pedagoga a jak jsi to vnímala?**
 - Vůbec nijak jsem nebyla připravována, protože už je máme delší dobu, ale nikdy jsme se na to nijak nepřipravovali. Spíš až později, až když jsme je měli, tak jsme řešili kurzy a spíš texty a odborné články, jaká jsou při tom pravidla, a jestli vůbec nějaká jsou. Protože ta se spíš vyvíjela a nastavovala později v tom systému. A dodneška vlastně běží nejrůznější workshopy a semináře ke spolupráci učitele a asistenta. A to mi přijde, že až hodně v posledních třeba 3-4 letech se tomu hodně věnuje, předtím se všichni hodili do vody a nechali se být.
- **Takže jsi to začala řešit, až když jsi asistenty měla ve škole?**
 - Jojo, až když už jsem ho měla.
- **Nastavujete si sami mechanismy spolupráce nebo máte je dané od školy?**
 - Máme základní pravidlo, že s těmi dětmi, které mají u nás podpůrka a asistenta, vždycky pracuje asistent ve třídě. Pokud neruší tohle dítě ostatní děti nějakými projevy jako je například vykřikování nebo kdyby mělo nějaké záchvaty nevole nebo projevy, které není schopno ovlivnit, tak ho vlastně nikdy neodvádíme ze třídy. A pak jsou aktivity, do kterých to dítě zapojujeme vždy. Jsou to společné aktivity na koberci, tam jsme vždycky s asistentkou společně. Jenom když máme dítě, který nechce pracovat na koberci, tak si ho asistentka vezme. První pravidlo spolupráce tedy je, že jsme spolu ve třídě, neomezuje-li to nějaké rušení nebo hlasitý projev dítěte. Druhý je, že se vnímáme navzájem a ty role se mění. Když je někdo asistent, tak to neznamená, že je pořád jenom s tím dítětem. Jednak teda pomáhá i jiným dětem, ale dokáže klidně převzít výuku, když se učitel začne věnovat tomu dítěti s podpůrným opatřením. To je možné díky schopnostem asistentek tihle roli převzít, a že funguje komunikace beze slov. My si to nemusíme říct a pořád se vnímáme, co která dělá. A to tam je hodně nastavený. Že se vlastně navzájem pořád vnímáme.
- **A tak to mají všichni učitelé s asistenty?**
 - Všichni, všichni to takhle mají. Úplně všichni to tak mají.

- **Jakou roli na začátku spolupráce u vás sehrály osobní sympatie a jakou naopak srozumitelnost pravidel nastavených vedením školy?**
 - Ta sympatie v tom hraje strašně důležitou roli, nějaký společný naladění. Máme paní asistentku, kterou jsem už dlouho předtím znala, než u nás nastoupila a věděla jsem, jaká je a jak se chová, a proto jsem ji jako asistentku chtěla. Když jsme vybírali potom dál, já odbočím ke školce, ale princip je tam stejný: Tak když jsme vybírali asistentku do školky, chodily kolegyně se mnou na pohovory, doptávaly se a vyjadřovaly se potom k jeho představám, jak s těmi dětmi bude pracovat. Doptávaly se jestli zvládne to, že musí respektovat toho učitele. To, že učitel je ten, který tomu dává směr a asistent, to je ta podporující osoba, navíc je to asistent pedagoga. Takže by měl pomáhat tomu učiteli. A i při výběru tohle sehrálo hodně roli, protože ta sympatie a nesympatie nebo to společné naladění, i to společné vidění toho... Měli jsme někoho, kdo přišel a řekl: „No, tak to pomůžu, že jo, obléct a dokrmit u oběda...“ A my jsme se na sebe podívali a chudák paní se tím trošku diskvalifikovala, protože my nedokrmujeme u oběda. Když to dítě nechce jíst, tak to neděláme. Takže stejný pohled na věc je hodně důležitý. Ale ten už má zase co dočinění s těmi vnitřními mechanismy. Ale sympatie na první pohled tam hraje roli, nějaké společné naladění. To je číslo jedna. A pak přichází to, jakým způsobem se pracuje a jestli je schopný ten člověk to akceptovat. Jestli do toho chce jít.
- **Jak jste si nastavili pravidla spolupráce ty a asistent, přímo vy dva ve třídě, jako konkrétní osoby, ne celoškolsky?**
 - Je to tak, co jsem ti říkala, že asistent pořád sleduje učitele a učitel asistenta. To je pravidlo číslo jedna. To je vyžadováno a lidé to celkem přirozeně dělají. Potom je to domlouvání se o tom, co budeme dělat předem. Vlastně máme 3-5 takových základních věcí a potom si to upravujeme podle dítěte, jak se vyvíjí. Teď máme dítě, které má čím dál častější stavy pasivní rezistence. A tam jsme hodně zoufalí, tam jsme si museli dovytvořit pravidlo: Když se zasekne a chce pořád naši pozornost, furt jenom tu naši pozornost, tak ji prostě nedostane. Když nechce pracovat a zasekne se, tak tu holčičku necháme stát tam kde stojí, věnujeme se ostatním dětem, řekneme, Aničko, my teďka půjdeme k Tomášovi a já budu tady a my budeme s dětma dělat tohle a když budeš chtít, tak se k nám přidej, ale když

nechceš pracovat, tak my už tě nebudeme dál přesvědčovat, ani nijak lámat. A v tom jsme úplně za jedno, že k nim vlastně nikdo nejde. Takže nějaká pravidla máme daná a zbytek si donastavujeme podle dítěte a podle situací, které vznikají. Asi toho hodně vychází od učitelů, aby to vyhovovalo učitelům. A potom takhle konkrétně o dítěti, je to taková vlastně diskuze o tom, co si ten který myslí, že je nejlepší postup a co mu zafungovalo nebo jak dál. Takže hledáme to řešení dál. Ale určitě pravidla vychází primárně od učitelů.

- **Jaká pravidla jsou podle tebe důležitá, aby spolupráce fungovala? Uveď prosím konkrétní příklady pravidel spolupráce.**
 - Určitě je to vzájemný respekt, společný postup vůči projevům všech žáků a společný postup při vzdělávání dětí, které potřebují podpůrná opatření, nějakou podporu. To znamená, že to jsou i stejné metody, že i asistent okouká od učitele metody, kterými učitel pracuje. Takže když my čteme Sfumatem a tam když je dlouhá samohláska, tak se zvedá prst, pak asistent, když pak něco čte, tak to dělá stejně. Takže respekt k metodám. A rozhodně to, že reflektujeme průběžně práci s dětmi s podpůrkem a jednou za čtvrt roku píšeme hodnocení toho, kam se to posouvá. A to většinou připravuje asistent a učitel to doplní a strukturuje. A jsou to i podklady pro vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu a podpůrného opatření, které děláme pro poradnu. A i kvůli třídním schůzkám s rodiči. Tak je to nastavené, že to musí zpracovat asistent. Jako ředitelka chci, aby se asistenti vzdělávali společně, aby chodili na stejné kurzy spolu, aby to mohli sdílet a když něco aplikují a chtějí to zkusit, aby se ujistili, že tomu rozumí a podpořili se v tom. Mají stejný zážitek a mohou ho šířit dále.
- **Uvedla bys příklad, jak se společně připravujete na průběh hodiny?**
 - Není to vždy. Nejlepší je, když udělám psaný týdenní nebo 14denní plán i pro ty děti s podpůrkem. Někdy se mi to časově nedaří. Ale když to nemám, tak se domlouváme, co budeme dělat, jindy se domlouváme opravdu dopředu. Ale příklad: teď máme čtení na pokračování na týden, každý den přečteme jednu kapitolu, pak se o tom mluví, nakreslí si obrázek. Když tam nejsem, tak to čte paní asistentka. Prvňáci k tomu napíšou klíčová slova, druháci dvě až tři věty. A asistentce řeknu, jaká je moje představa a ona přemýšlí o tom, jak by to mohla

udělat s dětmi, které mají nějaká oslabení. Takže to je jedna věc, že nějaké věci přináším já. A poté jak reflektujeme, kam se děti posouvají a asistentka řekne: „Hele ono to vůbec nejde.“ Tak se domlouváme, jestli půjdeme o krok zpět, použijeme jinou pomůcku, jiný materiál nebo k tomu dohledá pracovní listy. Nebo řeknu, musíte se vrátit ke kostkám, k číselné ose na lavici. Připravujeme se reflexí na žáky s podpůrným opatřením a na celou třídu. Většinou já říkám, co je v plánu a co budeme dělat a ona řekne, co bychom ještě mohli. Když něco zajímavého najde, tak mi pošle odkaz... Pro děti s podpůrkem vycházíme z reflexe, co se daří, co se nedaří, a jestli už se to bude posouvat dál nebo nebude. My děti s podpůrným opatřením máme s lehkou mentální retardací, tam je jejich postup strašně zpomalený.

- **Je ve škole nějaká osoba (kolega, někdy z jiné profese ve školním poradenském pracovišti), se kterou by ses scházela a konzultovala s ní chování žáků se speciálně vzdělávací potřebou (například školní psycholog)? S jakými typickými problémy se na ni případně obracíš?**
 - Konzultujeme se školní psycholožkou, někdy i s kolegyní z vedlejších ročníků. Někdy kolegyně přijde a konzultuje se mnou, jestli to dítě s podpůrkem mělo v nějaké konkrétní věci problém, případně jak se to vyvíjelo. Doptává se na historii. Asistentka se neměnila, šla s dětmi dál. Nejčastěji řešíme chování. Když dítě nechce pracovat a přechází do pasivní rezistence, odmítá cokoli dělat. Nebo projevy nepozornosti, neklidu, tak to s ní konzultujeme. Přístup k učení a chování.
- **A máte nějaká pravidelná, například jednou za měsíc, setkání, kdy se setkají učitel s asistentem u paní psycholožky a řeší to? Nebo se to řeší nárazově, když vyvstane nějaké problém?**
 - Řeší se to nárazově, když vyvstane problém.
- **Jakým způsobem se podílí asistent na opravě žákova testu či písemné práce? A je to myšleno tak, že když se píše test a asistent sedí u žáka, který má speciálně vzdělávací potřeby, tak poté, když učitel opravuje test, zda se obrací na asistenta, s čím vším mu asistent pomohl.**
 - Většinou se ptáme, s jak výraznou dopomocí to bylo děláno. Jak se žákovi dařilo, co mu dělalo největší potíže. Jestli tam stačilo dopomoci první krokem. My

děláme to, že když píší (to děláme u všech dětí) a přijdou, že to mají hotové a vidíme tam chybu, tak ho pošleme, ať si to ještě překontroluje. A když opravdu trvá na tom, že je hotov, tak vezmeme fixu (a protože pracujeme s chybou) tak já chci, aby si našli své chyby sami, takže jim u řádků udělám tečky. Když je tam více chyb, udělám více teček. Sami hledají chybu, vyznačí si to jinou barvou (nechci červenou) a opravují to sami. Asistent poskytuje nutnou zpětnou vazbu v tom, jak pracovalo dítě samostatně, jak velkou pomoc mu dal, kolik to trvalo času. Například že na to měl vážně ne dvojnásobek času, ale že tohle zvládl s trojnásobkem času a s výraznou pomocí. Někdy asistent žákovi řekne, aby mu to přečetl. A on, když to začne číst, tak někdy zjistí, že je to vážně nesmysl. I my to píšeme do hodnocení, když je tam známka, tak je tam komentář, o kolik byl čas delší, o kolik to bylo zkrácené, a jestli pomoc byla mírná, průměrná nebo výrazná.

- **Dokážeš si představit situace, při kterých by byl asistent platný i ve třídě, kterou nenavštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Čím by se to mělo řídit?**
 - Myslím si že tam, kde se nabízí tandemová výuka, protože mnohdy asistenti fungují jako když se učí v tandemu. A jsou to situace, kde jsou děti bez podpůrného opatření, ale je tam koncentrace dětí z málo podnětného prostředí. Tak tam určitě by to bylo potřeba. Myslím, že obecně asistent by měl být v každé třídě, kde je více než 20 dětí, tam se výrazně hodí. Byl by skvělejš tam, kde jsou kolektivy kázeňsky náročný. Tam jsou opravdu koncentrované děti, které chtějí pozornost.
- **Uvedla bys příklad, který by charakterizoval pozitiva spolupráce? Vybavíš si situace, které vyvstaly neplánovaně, a bez přítomnosti asistenta by se zvládaly jen obtížně?**
 - U nás to má specifikum, protože jak jsou spojené ročníky, tak pro kvalitu a plynulost výuky je asistent poklad. Nedochází k prostojům, zejména když je to první a druhý ročník. Jsou to situace, kdy dítě je z nepodnětné rodiny. Například kluk měl špatnou náladu, nechtěl pracovat, byl hádavý a slzavý, tak ho vzala asistentka chvíli na chodbu. Chlapeček začal brečet a opakovat věty rodičů (jejich monology) nechápal jsem, jak se to naučil. Potřeboval být o samotě a vysoce

individualizovaný přístup. Že to nikdo jiný neslyší a potřeboval si ulevit. Když má dítě krizi a potřebuje, aby s ním byl jeden dospělý sám a mimo ten kolektiv.

- **Uvedla bys příklad, který by charakterizoval negativa spolupráce? Co by měl asistent pedagoga přestat dělat, aby byla spolupráce plynulejší? Co by naopak měl začít dělat?**
 - Asi vím, co je těžké pro učitele. A platí to i pro asistenty. Přestat hodnotit děti a začít hodnotit práci a snahu. A vyhnout se tomu, co máme zažité. Nikdo neříká ty jsi šikulka, to je tady zakázané. Ale takové ty adresné věty, že se něco povedlo apod. Víc popisný a méně hodnotící jazyk při hodnocení. Aby nebylo subjektivní, ale objektivní. Aby odráželo to, co popisuje realitu. Dostat se k formativnímu hodnocení než k tomu subjektivnímu. Namaloval jsi moc hezký obrázek, není úplně hodnocení, které patří do školy. Potřeboval by zpětnou vazbu a reflektovat některé nešvary, které si přenášíme, protože jsme to tak zažili. A jednalo se tak s námi vždy. Na to ten asistent potřebuje zpětnou vazbu. To je jediný na čem zapracovat. Teď zrovna pojedeme na seminář formativního hodnocení s mojí paní asistentkou. Pojedeme tam obě, já už jsem tam byla, ale abychom to prožili spolu a věděli, na co se odkázat.
- **Jaký celkový pocit ze spolupráce mezi vámi převládá?**
 - Krásný. Máme to v hodně nadstandardní rovině. Je to hodně o vzájemném respektu (je to oboustranné). Neumím si to představit (a už jsem to mnohokrát slyšela od jiných kolegů, naštěstí mě to nepotkalo), že si nerozumí asistent a učitel. A dost se vyskytuje, že učitelé asistenty neberou na stejné úrovni, a to je blbé.