

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Petra Boháčová

Asistent pedagoga jako faktor ovlivňující klima třídy

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Lanškrouně dne 28. 3. 2022

Petra Boháčová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

Obsah

Úvod	5
1 Klima školy a klima školní třídy	7
1.1 Jak vzniká klima školy a třídy.....	7
1.2 Činitelé ovlivňující klima třídy	8
2 Integrace a inkluze na základní škole	13
2.1 Obecný rámec inkluzivního vzdělávání	13
2.2 Podpůrná opatření ve vzdělávání	19
2.3 Postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání	22
3 Asistent pedagoga	24
3.1 Historie pozice asistenta pedagoga	24
3.2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření	25
3.3 Náplň práce asistenta pedagoga	26
3.4 Asistent pedagoga a klima třídy.....	28
Závěr	32
Seznam použitých zkratek	33
Literatura	34

Úvod

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol je v současné době téma, o kterém se živě debatuje. Inkluze je tedy téma diskutované nejen mezi odborníky a potažmo pedagogy, ale také se o inkluzi mluví v široké veřejnosti.

Neoddělitelnou součástí inkluze jsou podpůrná opatření a jedním z nich, které nejvíce zasahuje do klimatu třídy, je asistent pedagoga. Na pozici asistenta pedagoga (AP) pracuji již čtvrtým rokem. V současné době jsem zaměstnaná jako AP na prvním stupni základní školy a na část úvazku jako učitelka na druhém stupni základní školy. Jako asistentka pedagoga jsem pracovala a pracuji v několika třídách s různými žáky, a hlavně s rozdílnými pedagogy.

Ve třídách, ve kterých jsem pracovala a kde pracuji nyní, jsem si s dětmi vždy rozuměla. Ať už se jednalo o žáky druhého stupně (osmý a devátý ročník), kde jsem s žáky trávila více času než jejich třídní učitelka, nebo o žáky stupně prvního (druhý, třetí a čtvrtý ročník). Přístup dětí ke mně byl ve třídách mírně odlišný a lišil se podle jejich věku i podle požadavků vyučujících na moji práci. Ve všech třídách, kde jsem působila, jsem se cítila a cítím nápomocná, vyčerpána, zapojená do třídního „života“ a respektována dětmi i kolegyňami. Každá třída je jiná, je v ní odlišné třídní klima a stejně tak je jiný přístup pedagogů, kteří v nich působí.

Moje zkušenosti a poznatky mne přivedly k výběru tématu Asistent pedagoga jako faktor ovlivňující klima třídy. Ve své bakalářské práci se zaměřuji na faktory, které ovlivňují třídní klima, a zejména na to, jakým způsobem klima třídy ovlivňuje přítomnost asistenta pedagoga, který tráví ve třídách většinu vyučovacích hodin a svojí přítomností působí na žáky, ale i učitele.

Bakalářská práce je zaměřena na analýzu odborné literatury vztahující se k zadanému tématu. Vzhledem k situaci ve školství v letech 2020 až 2022, která byla přímo ovlivňována pandemií Covid – 19, jsem se rozhodla vypracovat bakalářskou práci pouze v teoretické rovině. Z výše uvedeného důvodu nebylo možné získat dostatek potřebných dat pro realizaci výzkumu. Bakalářská práce je tedy koncipována jako podklad pro budoucí diplomovou práci, jejíž součástí bude výzkum.

Bakalářská práce se především věnuje vymezení základních pojmů a vědomostí, které souvisejí s klimatem třídy, faktorů ovlivňující klima třídy. Dále se zabývá pojmy integrace a inkluze, jejich legislativnímu vymezení a souvisejícími pojmy, jako je žák se specifickými vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření včetně pozice asistenta pedagoga a jeho spolupráce se školním speciálním pedagogem.

1 Klima školy a klima školní třídy

1.1 Jak vzniká klima školy a třídy

Při vzpomínce na léta strávená na základní škole si každý z nás vybaví pocity, které během svého pobytu ve škole prožíval. Tyto pocity a pocity našich spolužáků lze pojmenovat jako náladu nebo atmosféru ve třídě. Pokud by byla zmiňovaná nálada hodnocena z dlouhodobého hlediska, jednalo by se o klima třídy. Robert Čapek (2010, s. 13) definuje třídní klima jako: „Souhrn objektivních hodnocení a sebehodnocení, vnímání prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“

Je tedy možné říci, že třídní klima, potažmo klima školy má vypovídající hodnotu o spokojenosti žáků, ale také dalších osob, které jsou součástí života třídy nebo školy. Osobami s významným vlivem na klima školní třídy jsou zejména učitelé a další pedagogičtí pracovníci (např. asistenti pedagoga), kteří se ve třídách pohybují a společně s žáky/studenty vytvářejí dlouhodobou „náladu“ ve třídě. V souvislosti s klimatem třídy je na místě otázka, jakým způsobem třídní klima ovlivňuje vzdělávací proces, tedy schopnost a chuť žáků se soustředit na činnosti při hodině a zpětně působení na činnosti učitele.

Autorka se ve své praxi setkávala s různými třídami a v každé bylo trochu odlišné klima. Pozitivní naladění žáků a jejich učitelů je velmi důležité pro proces učení. Pokud se žáci učí v prostředí, kde se cítí bezpečně a uvolněně, zvyšuje se i pravděpodobnost, že probíranou látku lépe pochopí a snadněji si ji zapamatují. Ve třídě, kde panuje napětí nebo další negativní vlivy, je kromě svých pocitů mnohem těžší vnímat něco jiného a často složitého. Proto je nyní nutné všimnout si konkrétněji jednotlivých aspektů třídního klimatu.

Čapek (2010, s. 15) tyto složky vyjmenovává:

- „vyučovací metody a edukační aktivity
- komunikace ve třídě
- hodnocení ve třídě

- kázeňské vedení třídy
- vztah mezi žáky ve třídě
- participace žáků
- prostředí třídy“

Z výše uvedeného je zřejmé, že klima třídy je komplexní a provázaný soubor faktorů, který je vždy originální podle toho, jak různé jsou jeho jednotlivé složky. Dalším aspektem výrazně ovlivňujícím třídní klima je přítomnost dalšího pedagoga (asistenta pedagoga) ve třídě, potažmo přítomnost inkluzivně vzdělávaného žáka. Na toto téma se podrobněji zaměří následující kapitola.

1.2 Činitelé ovlivňující klima třídy

Jak již bylo zmíněno, hlavními tvůrci jsou žáci, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu. Některé další činitele ovlivňující klima třídy vyjmenovává Gabašová a Vosmik (2019). Klima školy může výrazně ovlivnit místo, kde se škola nachází, a jak se tato lokalita projevuje v sociálně - ekonomických a etnicko - kulturních poměrech žáků a rodičů dané školy. Rozdíl je také mezi velkou sídlištní školou, městskou školou, menší školou v sociálně vyloučené lokalitě a vesnickou malotřídkou. Zda je v dosahu další škola, a vzniká tak možnost volby a zároveň způsob konkurence nebo spolupráce mezi školami. Dalším kritériem je postoj školy ke vzdělávání žáku s SVP a jakým způsobem se tito žáci vzdělávají, dostupnost poradenských služeb, jejich kvalita a využití. S klimatem školy souvisí i filozofie školy a její prosazování vedením školy, metody výuky, vzdělání a další vzdělávání pedagogických pracovníků, vystupování pedagogického sboru navenek, vztahy ve škole, nadstandartní služby nabízené školou (bufet, recepce, zájmová činnost apod.) Všechny zmiňované aspekty společně tvoří klima školy a nepřímo a silně ovlivňují i klima v každé třídě. Klima lze vnímat i z druhého úhlu pohledu, a to, že klima každé třídy se spolupodílí na vytváření klimatu celé školy. (Gabašová a Vosmik, 2019)

Důležitou roli v tvorbě třídního klimatu hraje třídní učitel, jehož působení je jiné na prvním a jiné na druhém stupni. Na prvním stupni ZŠ je třídní učitel klíčovou osobou, ta je průvodcem malého žáka, který vstupuje do své nové sociální role. Žáci prvního stupně, zvláště prvního a druhého ročníku, jsou dle zkušeností autorky úzce fixováni na svoji

třídní učitelku/učitele a ta je hlavním aktérem, který ovlivňuje postoje žáků. Určuje nová pravidla a svou přirozenou autoritou dospělého žákům ukazuje, jak spolupracovat s ostatními a přijímat jejich odlišnosti. Pomáhá utvářet mínění o sobě i o druhých. (Čapek, 2010)

Třídní učitel na druhém stupni má roli mírně odlišnou. Žáci druhého stupně v období puberty preferují partnerství ve skupině svých vrstevníků a vyžadují více respektu ze strany dospělých. Nedostatek respektu má za následek pocity nespravedlnosti a vede až k odporu vůči názorům dospělého - učitele. Žáci již fungují více týmově a třídní učitel není jejich jediný vyučující. Jeho hlavním úkolem je koordinace žáků a řešení vztahů mezi nimi, stejně významná je i spolupráce s rodiči žáků. V neposlední řadě je i důležitým zprostředkovatelem mezi třídním kolektivem a ostatními pedagogy. Naprosto klíčová je spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga v případě, že je ve třídě žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorka se často ve své praxi setkává s tím, že třídní učitel je „hromosvod“, po kterém se svezou všechny problémy a konflikty třídy, a je v jeho kompetencích vzniklé situace objektivně řešit. Způsob řešení konfliktů je také důležitým faktorem ovlivňujícím klima třídy. Přestože to tak navenek nepůsobí, žáci touží po autoritě. Po pevně stanovených pravidlech, která jim dodávají pocit bezpečí, a hlavně po vzoru, ke kterému by mohli vzhlížet. Zmiňovaný vzor však čelí kritice a jsou na něj kladeny vysoké nároky. V případě nedostatků, ať už profesních, nebo morálních, jsou tyto brzy odhaleny a pedagog ztrácí moc vést třídu a udržovat vhodnou kázeň a příjemné prostředí.

Dalšími subjekty, které se podílejí na vytváření třídního klimatu, jsou rodiče. Svoji existencí sice přímo nezasahují do klimatu ve třídě, ale jsou společně se svými dětmi konzumenty školního vzdělávání. Stejně jako rodiče ovlivňující třídní klima nepřímo působí i jiní zákonní zástupci, kterým byla soudně přidělena kompetence zodpovídat za výchovu a vzdělávání dítěte. Může se jednat například o pověřené pracovníky dětského domova, kde jsou umístěny děti na základě rozhodnutí o výkonu ústavní výchovy. Žáci, kteří mají nařízenou ústavní výchovu, jsou školským zákonem řazeni do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, 2004, § 16). I zde je spolupráce s institucí zastupující rodiče velice důležitá, protože vychovatelé, kteří se podílejí na výchově zmiňovaných dětí, mají přímý vliv na vztah dítěte ke vzdělávání a spolupodílí se na budoucnosti dětí. Spolupráce bývá v takovém případě významně ovlivněna specifickou situací dětí i vychovatelů a sociálních pracovníků. Děti

přicházející do dětského domova, mají složitou minulost, často naplněnou traumaty, která v sobě za pomoci psychologické péče zpracovávají. Proto je pro ně přístup ke škole druhořadý a povinnost vzdělávat se je často odsouvána, brána jako nutné zlo. Jako asistentka pedagoga má autorka sama ve škole na starosti několik dětí z dětského domova, které mají speciální vzdělávací potřeby v souvislosti s různými diagnózami stanovenými pedagogicko-psychologickou poradnou (či lékaři – specialisty) a sociálním znevýhodněním. Právě tyto děti a přítomnost jejich asistenta pedagoga ve třídě mají velký vliv na klima třídy. Důležitost spolupráce školy a dětského domova zmiňuje Blahová (2020) ve své kvalifikační práci. Autorka zde uvádí, že k úspěšné integraci žáka z dětského domova do školního prostředí je potřeba aktivní kooperace všech aktérů. Na tom, zda bude škola pro dítě vyrůstající v dětském domově bezpečným a příjemným místem, se podílí řada faktorů, jde o komplexní přístup, vliv učitelů, spolužáků, přístup samotného dítěte, čili jde o celkové klima školy a třídy. Na začleňování zmiňovaných dětí mají také podíl asistenti pedagoga, metodik prevence a pedagogové volného času. Dítě z dětského domova může být narušujícím prvkem výuky a současně být tím, kdo vyvolává nervozitu, ale je zároveň také tím, kdo může být ohrožený vyloučením z kolektivu i ze vzdělávání. (Gašparová, 2015) Souhrnně lze říci, že zákonní zástupci očekávají rovné zacházení, podporu dítěti ve vzdělávání, zodpovědný a individuální přístup k dítěti a také vysokou kvalifikovanost učitele a jeho důraz nejen na didaktické aspekty vyučování, ale i na emoční stránku učitele. (Bazalová, 2006)

Jak již bylo zmíněno, hlavními aktéry třídního klimatu jsou žáci a pedagogové. Učitel má zásadní vliv ve vzdělávacím procesu. Způsob, jakým učitel předává svoje znalosti, zkušenosti a vyjadřuje svoje postoje, je významný. „Učitelem používané metody mají vliv na klima ve třídě v mnohých aspektech, např. v pořádku ve třídě a její organizovanosti, tedy jiným slovem kázní.“ (Čapek, 2010, s. 30)

Při vhodně vedené hodině se žáci nenudí a případný „narušitel kázně“ nemá šanci na sebe strhnout děletrvající pozornost, výuka tak může probíhat bez větších zásahů učitele. V případě, že je hodina pro žáky nudná a zdlouhavá, žáci se plně nesoustředí a „narušitel“ je vítaným zpestřením, často se k němu přidávají i další žáci. Učitel se pak snaží hodinu udržet v přijatelných mezích, ale třídní klima v tuto chvíli již není dostatečně motivující. Důležité je také, jakým způsobem se žáci učí. Doby, kdy žáci pouze tiše opisovali zápisky z tabule do sešitů, jsou minulostí, nebo tedy ve většině případů by tomu tak mělo být. Žáky baví aktivní zapojení do hodiny, skupinová práce,

projekty nebo třeba diskuze se spolužáky a učitelem. Pro třídní klima je tedy zcela zásadní používání výukových metod, které pro svůj podporující a pozitivní účinek označuje Čapek (2010) jako suportivní a mají následující charakteristiky:

Aktivita je aktivizování žáků tvořivými, herními nebo simulačními činnostmi, podněcování aktivní role žáků a studentů při vzdělávání a podporu tvořivosti, vhodnou mírou soutěživosti, relevantní zapojování všech žáků s různým spektrem znalostí a dovedností např. rozdílnou obtížností úkolů apod.

Pozitivní přístup je vyjádřením snahy o prostředí bez obav a strachu přiznat chybu (která je důležitou součástí procesu učení), pochvala a odměna je hlavní formou hodnocení, komunikace ve třídě je otevřená a vlídná, učitel stimuluje snahu o splnění úkolů správnou motivací, ve třídě je klidná pracovní atmosféra a nestresující klima.

Svoboda rozvíjí u žáků spoluúčasť a je podstatným rysem pro rozhodování žáků. Rozvíjí spoluzodpovědnost v procesu vzdělávání, inspiruje ke hledání vlastních řešení a pevnost ve svých názorech. Součástí je i respekt k druhým a přijetí vlastních práv a povinností. Uvědomění si hranic vlastní svobody pomáhá vést k poznávání demokratických principů. Nezávislost a volnost při hledání postupů pomáhá posilovat vlastní cestu k poznání.

Individualizace je založena na principech, jež zdůrazňují jedinečnost osobnosti žáka, které se projevují v souvislosti s temperamentem, různou úrovní schopností a dovedností, rozdílnosti stylů učení, myšlení a dalších individuálních faktorech. Stejně jako individuální přístup je důležitá volba výukových činností, jejich obsah, hodnocení a poskytnutí zpětné vazby.

Kooperace je postavena na společné práci, na dovednosti respektovat odlišné názory, schopnosti prezentace a argumentace vlastních názorů, dále je podporována pracovními návyky a postoji, zásadami jednání, empatií. Dalším aspektem je podpora pracovních návyků, schopnost dávat a přijímat pomoc, objektivně hodnotit a přijímat kritiku. Spolupráce je důležitá mezi učiteli, vedením školy a všemi, kteří se na vzdělávání podílejí a mohou ho obohatit.

Decentralizace mění učitele ze „vševědoucího a všemocného“ na motivátora a podporovatele žáků za účelem přenechání moci rozhodovat a zároveň naslouchá jejich hlasu. Tento způsob jednání se týká také vedení školy ve smyslu přenechání potřebné

autonomie učitelům s možností naslouchat žákům a studentům a poskytuje jim možnost vyjádření apod.

Zaměřenost je Čapkem (2010) vnímána ve smyslu orientace na život, praxi a realitu, v neposlední řadě zdůrazňuje použitelnost a užitečnost získaných poznatků, použití vědomostí v praktickém životě místo abstraktních modelů a podpora orientace ve světě, kde je upřednostněna osobní zkušenost a vlastní konstrukce poznání.

Toto suportivní vyučování vytváří a upevňuje pozitivní klima třídy. Učitel dostává pozitivní zpětnou vazbu od žáků, kteří se hodně naučí, mají o výuku zájem a baví je to. Učiteli pozitivní zpětná vazba přináší radost z práce a naplňuje ho energií, kterou opět investuje do učení. Jednou z možností suportivní výuky je projektové vyučování nebo skupinová práce. Ta rozvíjí u žáků schopnost kooperace, komunikace a rozšiřuje umění porovnávat informace a následně je vyhodnocovat. Další součástí vzdělávání je hra. Pokud je výuka koncipována jako herní činnost, žáky práce při hodině více zaujme a zvyšuje to i jejich motivovanost k učení. Při hře děti prožívají radost a ta je důležitá pro pocit úspěchu, zvláště v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hru je možné zařadit do procesu učení ve všech oborech. Nemusí se jednat jen o herní činnost, ale i o vhodně zadané zábavné úkoly. Toto vše přispívá k příjemnému klimatu ve třídě. (Čapek, 2010)

2 Integrace a inkluze na základní škole

Inkluzivní vzdělávání je v současné době trendem, který se prolíná celým vzdělávacím systémem. Inkluzivní vzdělávání je možno vnímat v různých směrech, např. může být pojímána jako inkluze sociální, či inkluzivní vzdělávání v rámci postgraduálních studií, preprimárního vzdělávání apod. Tato práce je zaměřena na inkluzivní vzdělávání v rámci základních škol. Inkluze a inkluzivní vzdělávání není možné jednoznačně definovat, autoři z různých částí světa definují inkluzi ve vzdělávání značně odlišně. Definice inkluzivního vzdělávání mohou být dvojího typu: deskriptivní (popisné) a preskriptivní (ustanovující). „Deskriptivní definice popisují různé konkrétní případy z inkluzivní praxe, prakticistní uchopení konceptu, oproti tomu preskriptivní definice jsou zacíleny na indikování předpokladu, kterého hodláme využívat, a chtěli bychom, aby byl stejně užíván ostatními.“ (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 39) Na základě výzkumů byla vytvořena typologie uchopení inkluzivního vzdělávání různými účastníky, jež se člení do šesti typů odlišných pohledů na inkluzivní vzdělávání:

- „1. Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo mají speciální vzdělávací problémy.
2. Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.
3. Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí.
4. Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny.
5. Inkluze jako „vzdělání pro všechny“.
6. Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti.“ (Ainscow et al., 2006, in Zilcher a Svoboda, 2019, s. 39)

2.1 Obecný rámec inkluzivního vzdělávání

V současné době se můžeme setkat s termíny, které jsou často záměrně chybně interpretovány či nepochopeny, a jsou to pojmy společné vzdělávání, inkluze a integrace:

1. Společné vzdělávání je termín, který není nikde zcela jasně definován, a je tedy možná různá interpretace. Zjednodušení přísunu peněz do školství, které souvisí s legislativními úpravami z roku 2015 a 2016, je sice správným krokem, ale problém nastává v tom, že zvýšení příjmu peněz a zjednodušení přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol v kombinaci se znesnadněním přerazování žáků do segmentu speciálního vzdělávání nevytváří proinkluzivní trend, tedy nejedná se o inkluzi (Zilcher a Svoboda, 2019) V rámci společného vzdělávání se z toho hlediska jedná hlavně o zpřístupnění vzdělávání žákům, kteří již většinou byli individuálně integrováni a potřebovali podporu, na kterou však škola dříve neměla finanční prostředky. Termín inkluze a společné vzdělávání je zaměňován a ve zmiňovaném případě by se jednalo o redukci pojmu inkluze pouze na přítomnost žáka s postižením, či potřebou podpůrných opatření ve škole a jejich významnější finanční podporu. (Zilcher a Svoboda, 2019)

2. Integrace (z latinského *integrare* – sjednocovat) se v pedagogice objevuje v 80. letech 20. století a je spojována s pedagogikou speciálních potřeb. (Pivarč, 2020) Poprvé byla v českém prostředí definována prof. M. Sovákem, který integraci označil jako vrcholný stupeň procesu socializace představující nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti. Jesenský (1998, s. 111, in Michalík, Baslerová a Růžička, 2018, s. 8) vymezuje integraci jako *„spolunažívání postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy, jeden pro druhého.“* Hájková (2005, in Michalík, Baslerová a Růžička, 2018, s. 8) definuje integraci jako oboustranný psychosociální proces, při němž dochází ke sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních. Původní latinský význam slova integrace je „zcelování či spojování“, ať už jde o integraci osob se zdravotním postižením do společnosti nebo o integraci školní. Postupem času se o integraci na školské bázi uvažovalo více. Míněno je tedy vzdělávání jednotlivců nebo skupin dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením (či jiným znevýhodněním) ve třídních kolektivech a školách se žáky bez znevýhodnění. Jde o proces systémového prvku, který je procesem přeměny a úpravy vzdělávacího systému.

3. Segregace a segregáční model vzdělávání čerpá z faktu, že výchovně-vzdělávací potřeby žáků s různými druhy postižení budou nejlépe naplňovány v oddělených třídách, ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Realizace speciálního vzdělávání probíhá v relativně homogenních skupinách žáků. (Pivarč, 2020) Před trendem integrace bylo české školství nastaveno čistě segregativně. Segregace nebyla chápána jako vyloučení

osob s postižením od jedinců intaktních. Nebylo to tedy nic negativního. Speciální pedagogika se zaměřovala na vytváření optimálního prostředí pro určitý typ žáků. Ve stejném prostředí byli vzděláváni žáci s podobnými potřebami. Zmiňovaní žáci byli vzděláváni speciálními metodami a formami společně se svými vrstevníky se stejnou formou postižení. Na mezinárodní úrovni segregace byla a je spojována s dalšími aspekty sociálního života nejen se školním prostředím. (Zilcher a Svoboda, 2019)

4. Inkluze se v pedagogice objevuje zhruba na konci 90. let 20. století jako reakce na integrativní pojetí vzdělávání. Důležitý vliv měla Mezinárodní konference UNESCO, která se konala v Thajsku v roce 1990. Motem této konference bylo „Jedna škola pro všechny“ a bylo poprvé použito anglické slovo „inclusion“ (inkluze) místo pojmu „integration“ (integrace).

Inkluzi chápeme jako výchovně vzdělávací proces, který se významně podílí na rozvoji osobnosti. Cílem komplexní výchovně-vzdělávací péče je maximální rozvoj všech stránek osobnosti jedinců s postižením a jejich úspěšná socializace.

Inkluze je ve vzdělávání založena na následujících předpokladech a procesech:

- Rovnost všech studentů a pracovníků školy.
- Maximální zapojení studentů do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe s ohledem na různorodost studentů.
- Využití zkušeností s minimalizací překážek v přístupu a zapojení studentů do tohoto procesu tak, aby došlo k přínosu pro všechny, nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Odlišnosti studentů vnímat jako inspiraci pro subvenci učení, nikoliv jako problém, který se musí řešit.
- Akceptace práva na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Podpora kvality škol pro potřeby studentů i učitelů.
- Zdůraznění úlohy škol při tvoření společenství a rozvoji hodnot, mimo zvyšování výkonu studentů.
- Rozvoj prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Přihlídnutí k myšlence, že inkluze ve vzdělávání je jedním z činitelů inkluze ve společnosti. (Finková a Langer, 2014)

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojem speciální vzdělávací potřeby se objevil poprvé v roce 1978 v Anglii, kdy byl navržen po vydání „Warnock Committee Report“, jenž pojednával o vzdělávání dětí s postižením. V roce 1981 byl vydán zákon o vzdělávání (Education Act of 1981) a přestaly se používat různé kategorie postižení, pojem speciální vzdělávací potřeby označoval všechny děti s vzdělávacími potížemi. Následovalo rozšíření toho termínu do různých zemí po celém světě, s tím, že se definice v jednotlivých státech liší. Pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k „rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno“. (Wedell, 2003, s. 107, in Růžička et al, 2020) Je potom tedy otázkou, co je norma, od které se odvíjí zmiňované očekávání. Pokud se zaměříme na raný a předškolní věk, je to především „norma“ běžného vývoje dítěte v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností nebo sebeobslužných dovedností dítěte. Výše zmiňované oblasti vývoje jsou měřeny pomocí vývojových škál. V období nástupu do základní školy bývá za základ „normy“ považováno kurikulum. (Hájková a Strnadová, 2010) Autoři Zilcher a Svoboda (2019) by se spíše přiklonili k termínu „žák s potřebou podpůrných opatření“. Dále se setkáváme s pojmy „člověk s handicapem“ nebo „člověk s poruchou“. (Fischer et al, 2014, in Zilcher a Svoboda, 2019) V české legislativě se pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami objevuje v roce 2004, po vydání novely školského zákona. Žák s SVP byl definován jako žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. (Vítková, 2010, in Růžička et al., 2020) Aktuálně je dítě, žák, student s SVP definován současnou legislativou jako „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (novela č. 82/2015 Sb., školského zákona §16 odst.1)

Tabulka 1: Přehled vývoje počtu žáků s SVP

	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
mateřské školy					
individuálně integrované děti do běžných tříd MŠ	3 029	3 774	4 367	4 694	4 841
podíl individuálně integrovaných na celkovém počtu dětí MŠ	0,8 %	1,0 %	1,2 %	1,3 %	1,4 %
počty dětí ve speciálních třídách MŠ	7 457	7 014	6 878	7 001	6 706
podíl dětí ve speciálních třídách na celkovém počtu dětí MŠ	2,1 %	1,9 %	1,9 %	1,9 %	1,9 %
základní školy					
individuálně integrovaní žáci do běžných tříd ZŠ	53 206	68 419	76 037	84 010	87 306
podíl individuálně integrovaných na celkovém počtu žáků ZŠ	5,9 %	7,4 %	8,1 %	8,8 %	9,1 %
počty žáků ve speciálních třídách ZŠ	28 438	27 212	25 946	26 930	26 802
podíl žáků ve speciálních třídách na celkovém počtu žáků ZŠ	3,1 %	2,9 %	2,8 %	2,8 %	2,8 %
střední školy					
individuálně integrovaní žáci do běžných tříd SŠ	10 482	12 985	14 203	17 056	17 319
podíl individuálně integrovaných na celkovém počtu žáků SŠ	2,6 %	3,2 %	3,5 %	4,2 %	4,2 %
počty žáků ve speciálních třídách SŠ	9 853	9 331	7 864	7 996	7 890
podíl žáků ve speciálních třídách na celkovém počtu žáků SŠ	2,4 %	2,3 %	1,9 %	2,0 %	1,9 %

Z tabulky vyplývá, že počet žáků s SVP, kteří se vzdělávají na běžných školách, se od roku 2016 neustále zvyšuje, zatímco počty žáků ve speciálních třídách se snižují. (MŠMT, 2021)

Komplikovanou otázkou zůstává pozice žáka ve skupině vrstevníků. Nepřijetí dítěte ostatními spolužáky byl jeden z důvodů odmítní integrace, zvláště na počátku 90. let. Růžička et al. (2020) uvádí, že se v praxi můžeme setkat s různými názory, někdy je snaha pomoci, jindy se setkáváme s lhostejností, nebo s problémy ve vzájemné komunikaci, jež může být ztížena druhem či stupněm postižení.

Z pedagogického hlediska je proces prosazování inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému vnímán jako další krok integrativního principu. Podstatou inkluzivního vzdělávání je individuální přístup ke všem vzdělávaným v hlavním

vzdělávacím proudu, jde tedy o vnímání odlišností a přistupování k nim v rámci prospěchu všech zúčastněných. (Zilcher a Svoboda, 2019)

Zilcher a Svoboda (2019) dále uvádějí že: „Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové školní prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ Ve světě se můžeme setkat s rozdílnými názory, zda je inkluzivní pedagogika samostatný vědní obor, nebo jde-li o interdisciplinární a multidisciplinární součást speciální pedagogiky. Mintz a Wyse (2015) ve svém článku polemizují nad postojem, zda je v inkluzivním vzdělávání důležitý atribut speciální pedagogiky, nebo jestli by si měl učitel poradit sám na základě vlastního uvážení a zkušeností, bez stigmatizace žáka a pracovat se žákem podle jeho individuálních potřeb.

Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání

V české legislativě je problematika inkluze vymezena v několika zákonech. Základní vnitrostátní normou upravující inkluzivní vzdělávání je:

- Vyhláška 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

§16 - Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných

- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, §2, 20, 22
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

V současné době je na úrovni MŠMT a následně Vlády ČR a Parlamentu ČR projednávána novela zákona o pedagogických pracovnících. Tato novela mj. přináší změny, které ovlivní vzdělávání dětí, žáků a studentů. Například obsahuje návrh na zakotvení pozice „školního logopeda“, vyjadřuje se k otázkám kvalifikace pedagogických pracovníků (včetně účasti odborníků s jiným než pedagogickým vzděláním) a některá další zpřesnění.

2.2 Podpůrná opatření ve vzdělávání

Podpůrným opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (novela č. 82/2015 Sb., školského zákona §16 odst.1)

Podpůrná opatření stanovená zákonem jsou následující:

- a. Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ).
- b. Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče.
- c. V případě potřeby prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky.
- d. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.
- e. Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů.
- f. Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP a akreditovanými vzdělávacími programy.
- g. Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.
- h. Využití asistenta pedagoga.
- i. Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole a jejich působnost upravuje zvláštní právní předpis.
- j. Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

Podpůrná opatření se dělí podle finanční, pedagogické a organizační náročnosti do pěti stupňů. Některá PO jsou použita výhradě v některých stupních (např. asistent pedagoga je PO přiznaným zpravidla od 3. stupně PO (Růžička et al., 2020)).

1. stupeň PO poskytuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení, tzn. bez konzultace s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálním pedagogickým centrem. Na vyhledávání žáků s potřebou prvního stupně PO by se měl na základních školách podílet školní speciální pedagog nebo školní psycholog, pokud na škole působí. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015) PO prvního stupně je charakterizováno jako opatření, které má snížit riziko školní neúspěšnosti z důvodů drobných, ale dlouhodobějších problémů žáků, nebo problémů vážnějších, avšak časově ohraničených. (Růžička et al., 2020) Toto PO se používá, dokud je jeho využití efektivní. Podpůrné opatření prvního stupně je stanoveno plánem pedagogické podpory (PLPP). Zmiňovaného PO je využíváno především za předpokladu, že se na vzdělávání žáka podílí více pedagogů a je možné formálně zapojit i rodiče žáka. V případě, že nedojde k očekávanému zlepšení po 6 měsících, kontaktuje škola přes rodiče školské poradenské zařízení. 2. až 5. stupeň PO navrhuje školské poradenské zařízení (ŠPZ) dle závažnosti jejich dopadů do vzdělávání.

2. stupeň PO navrhuje ŠPZ v následujících případech selhávání žáka:

- oslabení kognitivního výkonu (žáci s „hraniční“ inteligencí)
- oslabení sluchových a zrakových funkcí
- onemocnění (včetně psychického), které nemá závažnější dopady do vzdělávání
- nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka
- oslabení dorozumívacích dovedností

3. stupeň PO navrhuje ŠPZ v případě, že se jedná o:

- lehké mentálního postižení
- zrakové či sluchové postižení (slabozrakost, nedoslýchavost), narušení komunikační schopnosti
- tělesné postižení či onemocnění (včetně psychického) se závažnějšími dopady do vzdělávání
- neznalost vyučovacího jazyka
- syndromu CAN (týrané, zanedbávané a zneužívané dítě)

4. stupeň PO stanovuje v případě selhávání žáka z důvodu:

- středně těžkého či těžkého mentálního postižení
- těžkého zrakového či těžkého sluchového postižení (nevidomost, hluchota)
- závažného tělesného postižení či onemocnění
- poruchy autistického spektra
- neschopnosti komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova

5. stupeň PO je stanoven v případě:

- hluboké mentální retardace
- kombinace těžkého zdravotního postižení

Prostředky speciálně pedagogické podpory jsou ve většině případů uvedeny v Katalogu podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření je vytvořen pro různé druhy postižení, obsahuje obecnou část a dílčí části pro žáky s potřebou podpory z důvodu:

- „a. Mentálního postižení a oslabení kognitivního výkonu
- b. Tělesného postižení a závažného onemocnění
- c. Zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání
- d. Sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání
- e. Poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění
- f. Narušené komunikační schopnosti
- g. Sociálního znevýhodnění“ (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 13)

Škola podpůrná opatření vyhodnocuje, jak je uvedeno ve vyhlášce 27/2016 Sb. §16 odstavec 4: „Škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrného opatření. Školské poradenské zařízení vyhodnotí poskytování podpůrných opatření ve lhůtě přiměřené povaze speciálních vzdělávacích potřeb a době platnosti doporučení; nejpozději ve lhůtě 1 roku od vydání doporučení se vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření v podobě využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo

možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle jiných právních předpisů.“

2.3 Postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání

Pro úspěšnost integrace či inkluze ve škole je velmi důležitá celková atmosféra ve škole, která je ovlivněna sociokulturním zázemím žáků, úrovní pedagogického sboru a vedením školy. Míra motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání je rozhodujícím aspektem pro bezproblémový pobyt dítěte s postižením. O klimatu ve škole a možnostech vzdělávání se mohou rodiče dozvědět již v rámci prvních kontaktů se školou. V inkluzivním pojetí vzdělávání je velmi důležitá osobnost učitele a jeho postoj, profesionální připravenost, ale také osobní postoj k integraci/inkluzi a osobní očekávání. Předpokladem pedagoga pracujícího s žáky s SVP jsou odpovídající znalosti, dovednosti, kvalifikace a dispozice. Tyto předpoklady jsou důležitější než jen nadšení pro pomoc žákovi se zdravotním znevýhodněním. Pro učitele pracující s žáky s SVP je důležité mít alespoň základy speciálně pedagogického vzdělání a ochota se dále vzdělávat v kurzech, popřípadě eventualita konzultovat své zkušenosti se školským poradenským zařízením. V neposlední řadě je potřeba dalšího vzdělávání obzvláště v oblasti specifických metodik s ohledem na individuální zvláštnosti daného žáka.

I v dnešní době se můžeme setkat s pedagogy, kteří zastávají výrazná protiintegrační stanoviska. V některých případech se jedná o stanoviska opodstatněná, pokud jde o žáka, u kterého je integrace v konečném důsledku negativní. Osobnostní a vědomostní stránka je pro pedagogy, kteří učí žáky s SVP, velmi důležitá a inkluzivní edukační trend zastihl pedagogy ve většině případů nepřipravené. Výše zmiňovanou informaci zdůrazňuje Braunsteiner a Mariano-Lapidus (2013). Autoři uvádějí, že učitelské schopnosti a především pozitivní přístup k inkluzi jsou podstatné pro její úspěšnou aplikaci. Pro úspěšnost procesu inkluze je zásadní postoj pedagogů k lidem s postižením, narušením nebo ohrožením. Vnímání žáků s postižením je oslabeno nedostatečnou informovaností, obavami a rozpaky nebo malými praktickými zkušenostmi. MŠMT v tomto ohledu doporučuje podniknout opatření, jež by měla podpořit pedagogy, kteří jsou přímými účastníky inkluze, je jím:

- zdůraznění role pedagoga jako pomáhající profese zaměřené na podporu žáka při vzdělávání

- získávání a uplatňování odborných poznatků souběžně s výukovou praxí, zlepšení profesní přípravy pedagogů
- úprava kurikula pedagogických oborů
- podpora profesního rozvoje pedagogů zaváděním podpůrných mechanismů usnadňujících výkon povolání
- sdílení zkušeností dobré praxe
- minimalizace administrativních úkonů
- podpora pedagogické přípravy na VŠ
- posílení učitelství jako elitního a atraktivního povolání se stanovením jasné kariérní perspektivy (Michalík, Baslerová a Růžička, 2018)

Všechny výše zmiňované aspekty ovlivňují postoj pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání, dalším bodem pro úspěšnou integraci je přijetí dítěte s postižením do třídního kolektivu. Pro přijetí dítěte s postižením je nutné třídu předem připravit a vhodnou formou informovat žáky nejen o specifických potřebách jejich spolužáka, ale také o jeho reálných schopnostech a dovednostech. To znamená, že žáci by měli být informováni nejen o tom, s čím mohou integrovanému spolužákovi pomoci, ale také, co zvládne sám. Školní integrace je zároveň prostředkem k dosažení sociální integrace. Intaktní spolužáci svým chováním prezentují postoje a názory široké veřejnosti a také ty, které přejímají od svých rodičů. Rodiče by měli být informováni o integraci žáka s postižením do třídy, kde je vzděláváno jejich dítě, protože právě rodiče jsou dalším článkem v řetězci faktorů ovlivňující charakter integrace. (Michalík, Baslerová a Růžička, 2018)

3 Asistent pedagoga

3.1 Historie pozice asistenta pedagoga

Profese asistentů je v České republice známá již více než 25 let. S prvními asistenty bylo možné se v českých školách setkat již v první polovině 90. let 20. století. V této době se jednalo o neoficiální pozici, která byla zřizována z dobré vůle ředitelů. Přelomovým rokem byl pro asistenty pedagoga rok 1997/1998, kdy začali pomáhat u žáků se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním. Zásadní byla vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, jež umožňovala přítomnost dvou pedagogů ve třídě během vyučování, z nichž jeden byl právě asistent. Asistentem ve třídě bývali ve zmiňovaném období muži, kteří zde vykonávali civilní službu, nahrazující povinnou službu v armádě. U žáků se sociálním znevýhodněním byla vydána Informace o zřízení romského asistenta na základní a zvláštní škole (MŠMT, 1998), jež měla za následek vytvoření oficiální pozice pro podporu sociálně znevýhodněných žáků z romského etnika. Propojení pozice asistenta s romským etnikem přetrvalo až do roku 2001. Zajímavostí je, že na pozicích asistenta pro podporu sociálně znevýhodněných žáků pracovali nejčastěji právě Romové. V roce 2001 vydalo ministerstvo školství Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele. (MŠMT, 2001) V tomto pokynu byla pozice přejmenována na vychovatele – asistenta učitele. K dalšímu posunu ve sjednocení asistentské pozice došlo v ČR 1. ledna 2005, kdy začal platit nový školský zákon - Zákon č. 561/2004 Sb. a bylo zavedeno pojmenování asistent pedagoga, které platí jak pro žáky se zdravotním postižením, tak pro žáky se sociálním znevýhodněním. Následující tabulka informuje o počtech asistentů.

Tabulka č. 2: Počty asistentů k 30. 9. 2021

asistenti pedagogů	fyzické osoby		přepočtení na plně zaměstnané		
	celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy	z celku ve speciální třídě
celkem	29 188	27 920	20 763,91	19 848,86	3 705,13
v mateřské škole	5 301	5 231	4 163,29	4 107,11	584,08
ve třídě přípravného stupně ZŠ speciální	42	39	30,10	28,42	30,10
v přípravné třídě základní školy	203	201	141,23	139,84	X
v základní škole	22 460	21 427	15 405,93	14 677,05	2 678,05
ve střední škole	1 242	1 081	1 020,73	894,32	412,87
v konzervatoři	1	1	1,00	1,00	0,00
ve vyšší odborné škole	2	1	1,50	1,00	0,00

(MŠMT, 2021)

V posledních deseti letech se setkáváme s významným navýšením počtů asistentů pedagoga (dále AP) z důvodu větší progrese inkluze a s tím spojené snahy zabezpečit kvalitní vzdělávání žáků s SVP. Narůstající počet AP signalizuje rozvoj této profese a její důležitost pro inkluzivní vzdělávání. Největší počet AP pracuje na základních školách, další početnou skupinou jsou AP pracující v mateřských školách, poslední soubor tvoří asistenti pedagoga pracující na středních školách. (Němec, 2015)

3.2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků s SVP, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Pracuje podle potřeby s žákem nebo ostatními žáky třídy podle pokynů pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. Legislativní vymezení vychází z druhé novely č.

416/2017 Sb. vyhlášky č. 27/2016 Sb. Stupně a druhy podpůrných opatření jsou zmiňovány již v kapitole zabývající se podpůrnými opatřeními ve vzdělávání. Asistent pedagoga je tedy personální podpora, jeho působení u žáka s SVP by měl popisovat individuální vzdělávací plán (IVP). (Gabašová a Vosmik, 2019) Požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012). Kromě kvalifikačních předpokladů daných zákonem by měl mít asistent pedagoga i osobnostní předpoklady jako je klidná povaha, vstřícnost a laskavost v přístupu k dětem i dospělým, ochota naslouchat, psychická odolnost, nadhled a odstup apod. (Gabašová a Vosmik, 2019)

Činnost asistenta pedagoga ve třídách u žáků s SVP je dána následujícími východisky:

- Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a je partnerem učitele. Role AP je mám mnohem větší uplatnění než jen podpora žáka/žáků s SVP. Některé zahraniční výzkumy poukazují na to, že neustálá přítomnost AP u žáka s SVP bývá často kontraproduktivní a v případě nedostatečně kvalifikovaného asistenta může dojít k nežádoucím dopadům na žakovu úroveň vzdělávání.
- Základním úkolem AP je podpora žáků s SVP. Hlavní činností AP je přímá práce s žákem s SVP, v zájmu všech dětí ve třídě jsou však další úkony jako například komunikace s rodiči žáka, tvorba pomůcek a učebních materiálů, pomoc třídnímu učiteli. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

Asistent pedagoga se výrazně podílí na tvorbě třídního klimatu. Ovlivňovány jsou jak sociálně-psychologické vazby jejich členů, tak saturace vzdělávacích potřeb ostatních žáků i bez SVP. Učitel by v žádném případě neměl rezignovat na samostatnou práci s žákem s SVP z důvodů přítomnosti AP ve třídě.

3.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Dle platných právních předpisů je náplň práce AP vymezena dvěma úrovněmi. První úroveň je uvedena v §20 odstavce 1 zákona o pedagogických pracovnících. Jedná se o:

Asistent pedagoga v odstavci 3 „Přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele

zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností.

Podporu žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a přípravě na výuku. Žák je přitom veden k nejvyšší míře samostatnosti.

Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.“

K výkonu práce na této úrovni je potřeba středoškolské vzdělání s maturitou a kurz pro asistenty pedagoga.

Asistent pedagoga v odstavci 4, jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v §20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje:

„Pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků s SVP.

Pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků s SVP.

Pomoc při adaptaci žáků s SVP na školní prostředí.

Pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo školu.

Pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků s SVP.“
(Gabašová a Vosmik, 2019, s. 19)

Od počátku vzniku pozice asistenta pedagoga panuje o této pozici řada nepřesných představ. Mnohdy je AP vnímán jako „nevzdělanec“, kterému potřebnou kvalifikaci nezajistí kurz, který je absolvován po 80 hodinách. Gabašová a Vosmik (2019) ve své publikaci uvádějí, že se za dobu patnáctileté praxe setkávali spíše s asistenty, kteří měli osobní zkušenosti s dětmi s SVP, rozvinuté sociální citění a chuť pomáhat, často s vysokoškolským vzděláním. Práce AP je velmi specifická a předchozí vzdělání není tak důležité, jako jsou nutné osobnostní předpoklady a zajištění následného vzdělávání, které je potřeba spojit s praxí a vše završit metodickou supervizní podporou.

Nezbytnou součástí práce asistenta pedagoga je kromě spolupráce s rodinou žáka s SVP a s učiteli kooperace s ostatními účastníky vzdělávacího procesu a s pracovníky školního poradenského pracoviště. Zásadním prioritou práce AP s dítětem s SVP je spolupráce s poradenskými pracovníky, jež mohou AP pomoci pochopit problematiku daného žáka a poskytnout mu metodické vedení. Jsou jimi výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog.

Výchovný poradce by měl pomáhat řešit výchovné problémy žáka nebo žáků a poskytnout základní informace o druhu postižení nebo znevýhodnění žáka s SVP (v případě, že na škole nepůsobí speciální pedagog).

Úkolem **metodika prevence** ve škole je předcházení sociálně patologickým jevům. Spolupráce s AP by měla spočívat právě v tom, jak patologickým jevům (kouření, užívání návykových látek apod.) mezi žáky předcházet.

Školní psycholog se nevyskytuje plošně na všech školách. V případě, že je ve škole zaměstnán, může poskytnout poradenskou činnost u žáků s problémy v chování, řešit problémy s rodinou. Školní psycholog může sdělit AP rady ohledně integrace žáka s SVP do kolektivu.

Školní speciální pedagog také není zaměstnán na všech školách a v jeho kompetenci je poradit AP, jakým způsobem pracovat s žáky s SVP, poskytnout rady s konkrétními problémy žáka. Školní speciální pedagog také poskytuje žákům s SVP na školách pedagogickou intervenci, při které může AP získat cenné rady a inspiraci pro práci se žákem. (Nová škola, 2022) Problematiku malého počtu speciálních pedagogů na základních školách by měla změnit připravovaná novela zákona o pedagogických pracovnících, který by měl obsahovat úpravy pozice školního speciálního pedagoga.

3.4 Asistent pedagoga a klima třídy

Asistent pedagoga je důležitou součástí pedagogického sboru a již bylo zmíněno v předchozí kapitole, stejně jako učitel se podílí na vytváření školního nebo třídního klimatu. „V této oblasti může AP přispět svou podporou při spoluvytváření prostoru tak, aby se v něm všichni cítili příjemně a bezpečně a zároveň přitom podpořil kooperaci mezi žáky.“ (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 36)

Na spoluvytváření pozitivního třídního klimatu se asistent pedagoga podílí v různých oblastech. Na následujících řádcích jsou uvedeny některé z nich (Gabašová a Vosmik, 2019):

1. Dostupnost učitelů a AP - je tím míněna dostupnost učitelů a AP o přestávkách, před a po vyučování apod. Jde tedy o to, zda je možné si v klidu promluvit s učitelem nebo AP. Učitelé mnohdy nemají čas si s žáky popovídat mimo svoje vyučovací hodiny, v tom případě je možnost kontaktovat AP vhodným prostředkem k podpoře pozitivního klimatu třídy.

V případě, že je vhodné snižování míry podpory AP u žáka s SVP, je dobré, aby se tak činilo postupně. Asistent pedagoga ustupuje do pozadí z některých částí hodin a pak následuje vynechání některých hodin úplně. Vše se děje v rámci vzájemné dohody mezi učitelem, asistentem a rodičem, se souhlasem poradenského pracovníka školy a s vědomím vedení školy.

2. Vyučovací proces a jeho efektivita - v této oblasti je kromě vyučovací metody a přístupu učitele důležité také uzpůsobení zadávaných úkolů potřebám žáků, a to i žáků se SVP, individualizace edukačního procesu a v neposlední řadě spolupráce učitele a AP. Individualizace výuky se daří lépe, pokud je ve třídě AP přítomen a může dohlížet např. na samostatnou práci žáků a učitel se individuálně věnuje žákům, kteří potřebují učivo dovysvětlit. Vyučovací proces, metody a přístupy má na starosti škola, a rodiče by neměli do těchto pravomocí zasahovat. Je však důležité, aby rodiče byli informováni o nově zaváděných metodách ve výuce, která je zatím pro rodiče neznámá, a vše bylo s rodiči otevřeně konzultováno, protože je tím předcházeno nedorozuměním a případným konfliktům, narušujících klima třídy. Asistent pedagoga se může opakovaně setkávat se selháváním nějakého učitele, který svoji roli nezvládá. Není možné, aby AP na sebe přebíral zodpovědnost za vyučovací proces a žáky vyučoval a řídil. AP by měl opatrně poskytnout zpětnou vazbu o vzniklé situaci, a pokud se nic dlouhodobě nezmění, tak je na místě informovat vedení, aby došlo k nápravě.

3. Oblast vztahů a interakce ve třídě - zde je podstatné, jaké jsou vztahy a kvalita interakcí mezi žáky, mezi učiteli a žáky, žáky a AP, AP a učiteli, mezi učiteli navzájem, učiteli a rodiči a AP a rodiči. Během výuky nebývá na kvalitu vztahu dostatek času, proto mají třídnické hodiny svoji nezastupitelnou roli. Dalšími jsou exkurze, různé preventivní

programy, školní výlety apod., kde je více času a prostoru, při kterém mohou učitelé společně s AP podporovat zlepšování vztahů ve třídě.

4. Složení třídy a organizace dění ve třídě - je tím míněno, jak ovlivňuje klima třídy její složení (věk, poměr chlapců a dívek, celkový počet žáků, jejich individuální dispozice, počet žáků s SVP apod.) Dalším faktorem je, jakým způsobem se žáci spolupodílejí na dění ve třídě, jakým způsobem je uplatňována autorita dospělých ve vztahu k žákům, jejich vedení k sebehodnocení a osobnímu rozvoji. V této oblasti je velmi nápomocná projektová výuka, která se lépe realizuje ve dvojici učitel - AP a vede žáky k uvědomování si vlastní zodpovědnosti a rozvíjí jejich samostatnost. V současné době se ve školách zvyšuje míra úzkostných poruch u dětí a mladistvých, vedoucí až k psychiatrické diagnóze s nutností užívat léky. Psychologové připisují vznik úzkostí a depresí nedostatku kontroly a moci nad svým životem. Ve školách je možné sledovat, že víra mladých lidí v kontrolu nad svými životy se nebezpečně snižuje a zvyšuje se stupeň závislosti, nesamostatnosti, odkládání důležitých rozhodnutí a strach z rozhodnutí. Vzdělávací systém napomáhá situaci tím, že od nízkého věku děti jim bere moc nad svými životy, prostor pro volnou hru a rozvoj samostatnosti. Děti od útlého věku tráví čas řízenou činností, škola i rodiče je směřují určitým směrem, hodnotí je a porovnávají a vždy mají nad dětmi kontrolu pouze dospělí, nikoliv děti. Tyto faktory vedou ke ztrátě vnitřní motivace k učení, což je v současné době alarmující. Vhodnější by bylo vychovávat mladé lidi s vyšší mírou vnitřní kontroly, kteří se budou svobodně orientovat na samostatnou volbu a hledání smysluplného života. (Gabašová a Vosmik, 2019)

Asistent pedagoga by měl vytvářet prostor pro samostatnost, přijetí odpovědnosti a vybuduje společně s žáky místo, kde se žáci budou cítit dobře a budou moci o něčem rozhodovat, mít něco ve své moci. Na takovém místě, kde se lehčeji stanovují a dodržují pravidla, se zároveň zlepší i školní výsledky. Škola by se měla v tomto směru zaměřit na posilování role AP a důležitá je i profesní příprava AP v dané oblasti.

Pokud se učitelé a asistentovi pedagoga podaří ve třídě vytvořit prostor, kde se žáci budou cítit dobře, kde bude převládat radost, samostatnost a přijetí odpovědnosti, kde budou mít žáci něco ve své moci, tam se budou i lépe stanovovat a dodržovat pravidla a zároveň se zlepší i školní výsledky. (Gabašová a Vosmik, 2019)

Spoluvytvářet pozitivní klima třídy lze několika způsoby. Gabašová a Vosmik (2019) popisují některé z nich. Důležitá je týmová spolupráce, která je postavena na pozorování,

analýze a přizpůsobování přístupu ve dvojici učitel - AP. Spolupráce a předávání informací je také důležité při tvorbě IVP, případně PLPP. Další spolupráci představuje kontakt s rodinou žáka s SVP, učitel s AP a rodiče mají stejný cíl. Pro příjemné klima ve třídě je za potřebí pozitivní zpětné vazby ve formě oceňování a pochval. Asistent pedagoga má více prostoru všimnout si i drobných detailů, které stojí za pochvalu. Každý den je potřeba udělat něco společně pro třídu, zútulnění prostor, pomoc konkrétním spolužákům ve třídě nebo třeba program na školu v přírodě. Vyhledávání a vymýšlení her má také své opodstatnění a pomáhá vytvářet pozitivní klima ve třídě. Většinou se jedná o hry, které jsou zaměřené na nenásilnou komunikaci a argumentaci, empatii a umění naslouchat nebo aktivity zaměřené na problémy vznikající při komunikaci a následné řešení konfliktů.

Pro vytvoření a udržení dobrého klimatu třídy je velmi důležité zvládnutí krizových situací a mírnění dopadů konfliktů na klima třídy. Konflikt je přirozenou součástí života a je nutné se naučit ho řešit. V některých případech může být konflikt i přínosem, pokud nás naučí novým dovednostem a způsobům, jak na krizové situace reagovat. Řešení sporu nám umožňuje dozvědět něco více o sobě a o ostatních. Východiskem z konfliktů a problémů může být změna pohledu na věc a získání jiné perspektivy.

Asistent pedagoga jako další dospělá osoba svým jednáním napomáhá pozitivnímu třídnímu klimatu, když je vzorem pro žáky. Žáci se učí zvládnutí krizových situací podle toho, jak dobře je zvládají pedagogičtí pracovníci. V tomto směru může mít přístup dospělých i negativní vliv na žáky, protože ti někdy říkají něco jiného, než si myslí, a žáky tento přístup nenaučí řešit obtížné situace, ale může to mít i špatný vliv na jejich charakter. (Gabašová a Vosmik, 2019)

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na teoretické poznatky k tématu inkluze a hlavně na pozici asistenta pedagoga, který svou přítomností ve třídě ovlivňuje klima třídy. V této práci byly vytyčeny důležité pojmy spojené s inkluzí a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V posledních letech se setkáváme s velkým nárůstem počtu dětí, žáků a studentů s SVP na všech typech škol a s nimi se zvyšuje i počet působících asistentů pedagoga.

Schopnosti asistentů pedagoga bývají často podhodnocovány a někteří učitelé nemají zájem s asistenty dostatečně spolupracovat a využít tak jejich potenciálu a podpory ve třídě. Velmi důležitým aspektem ve spolupráci pedagoga a jeho asistenta je komunikace a otevřený vztah mezi zúčastněnými, který je žáky ve třídě velmi vnímán, a dokresluje tak celkový obraz pedagogického týmu, jenž má za úkol integrovat žáka s SVP do třídy takovým způsobem, že dojde k minimalizaci negativního narušení klimatu třídy. Žák s SVP vždy zasáhne do chodu třídy, ať už jde o jeho odlišnost nebo větší dávku tolerance, která je od jeho spolužáků vyžadována. V případě, že asistent pedagoga a učitel tvoří spolupracující dvojici, mohou být žáci přítomností integrovaného žáka obohaceni a využít i pro sebe bonus ve formě AP, který poskytuje podporu nejen žákovi s SVP, ale všem, kteří podporu potřebují, a tím posílit budování pozitivního klimatu ve třídě.

Cílem bakalářské práce bylo poskytnout komplexní pohled na integraci a inkluzi, pozici asistenta pedagoga a jeho vliv na klima třídy, faktory, kterými je klima třídy ovlivňováno, spolupráci AP s dalšími pracovníky školy a legislativní rámec.

Seznam použitých zkratk

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrné opatření

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

Literatura

- BLAHOVÁ, Petra Anna-Marie (2020). Děti z dětského domova v prostředí základní školy. *Komenský*. **144**(3), 56-59. ISSN 0323-0449. Dostupné z: https://webcentrum.muni.cz/media/3288446/komensky_144_03_final.pdf
- BRAUNSTEINER, Maria-Luise a Susan MARIANO-LAPIDUS (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*. **1**(1), 32-43.
- ČAPEK, Robert (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- BAZALOVÁ, Barbora (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
- FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER (2014). *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4303-4.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
- GAŠPAROVÁ, Marcela (2015). *Vzdělávání dětí v dětských domovech: Zhodnocení školních výsledků, překážky a motivace jejich očima* [online]. Brno [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ol8nl/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Karel ČERVENKA.
- HÁJKOVÁ, Vanda (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství. ISBN 80-86856-05-4.
- HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole (1998), č. j. 14 170 98-22, 6/1998, 3.3.1998.
- JESENSKÝ, Ján (1998). *Integrace - znamení doby*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.
- LECHTA, Viktor, ed. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele (2001), č. j. 25 484/2000-22, 1/2001.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ (2015). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné také z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.

MINTZ, Joseph a Dominic, WYSE (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*. **19**(11), 1161-1171.

Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2022). [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/monitor/7367106.htm>

NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ (2015). *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-072-4.

Nová škola (2022). *Spolupráce s poradenskými pracovníky* [online]. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [cit. 2022-04-03] Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asidenta/spoluprace-s-poradenskymi-pracovniky>

RŮŽIČKA, Michal, Lucia PASTIERIKOVÁ, Monika SMOLÍKOVÁ, Kateřina FIALOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ (2020). *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5704-8.

Vyhláška č. 127/1997 Sb., Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže o speciálních školách a speciálních mateřských školách (1997). In: *Sbírka zákonů*. Částka 44/1997 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005). In: *Sbírka zákonů*. Částka 20/2005 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). In: *Sbírka zákonů*. Částka 10/2016 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2017). In: *Sbírka zákonů*. Částka 93/2017 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-270>

Vyhláška č. 417/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. (2017). In: *Sbírka zákonů*. Částka 147/2017 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-417>

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-04-03]. ISBN 978-80-87601-48-8.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). In: *Sbírka zákonů*. Částka 190/2004 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). In: *Sbírka zákonů*. Částka 190/2004 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2012). In: *Sbírka zákonů*. Částka 68/2012 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-198>

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (2015). In: *Sbírka zákonů*. Částka 37/2015 Sb. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.