



Teologická
fakulta
Faculty
of Theology

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Bakalářská práce

**Problematika začleňování žáků
s hraničním intelektem do běžné ZŠ:
spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem**

Autor práce: Marie Zachariášová

Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika volného času, kombinované studium

2023

Prohlášení

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

31. 3. 2023

Marie Zachariášová

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Josefu Notovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Mnohokrát děkuji všem, kteří mě podporovali. Děkuji také všem respondentům, kteří byli ochotni se účastnit mého šetření.

Obsah

Úvod	5
1 Teoretická část	6
1.1 Hranicní intelekt (HI)	6
1.2 Inkluze, inkluzivní vzdělávání	7
1.3 Podpůrná opatření (PO).....	8
1.3.1 Individuální vzdělávací plán (IVP)	10
1.4 Asistent pedagoga (AP).....	12
1.4.1 Definice asistenta pedagoga.....	12
1.4.2 Předpoklady asistenta pedagoga	12
1.4.3 Spolupráce učitele a asistenta	15
2 Praktická část	16
2.1 Cíl a metodika pilotního šetření	16
2.1.1 Hlavní výzkumná otázka.....	16
2.1.2 Metodologie pilotního šetření	16
2.2 Analýza a interpretace dat dle vymezených výzkumných okruhů.....	18
2.2.1 Vymezení rolí učitele a AP ve vyučovacím procesu	19
2.2.2 Vztahy mezi žáky ve třídě, kde působí AP	20
2.2.3 Smysluplnost spolupráce mezi AP a pedagogem	22
2.2.4 Zkušenosti pedagogů se začleňováním žáků s HI.....	25
2.3 Případová studie žáka - Emil.....	31
2.3.1 Anamnéza žáka	31
2.3.2 Shrnutí osobní zkušenosti se začleněním žáka s HI do běžné ZŠ.....	32
2.3.3 Reflexe vlastní asistentké zkušenosti	33
3 Diskuze	34
Seznam použitých zdrojů.....	37
Přílohy	39
Příloha I: Vybrané přepisy rozhovorů s respondenty	39
Příloha II: Ukázky vyznačování v prepisech	51
Příloha III: Rozhovor s žákem s HI	54
Bibliografický odkaz	55
Klíčová slova	55
Abstrakt.....	55

Úvod

Téma bakalářské práce jsem si vybrala, protože pracuji jako asistent pedagoga na II. stupni ZŠ, tudíž se s problematikou inkluze a spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga každodenně setkávám. Proto bych prostřednictvím této práce chtěla přispět svým pohledem k otázce začleňování žáků nacházejících se na rozhraní intelektových schopností, jejichž edukační zařazení se často pohybuje na miskách vah mezi základní a praktickou školou.

Cílem práce je za pomoci kvalitativních přístupů odhalit některé ne zcela jasné jevy, které vznikají mezi aktéry pedagogického procesu při začleňování žáků s hraničním intelektem do prostředí běžné ZŠ. Kvalitativně orientované výzkumné šetření bude realizováno v prostředí běžných ZŠ, respondenti budou vybíráni na základě záměrného výběru. Nástrojem pro sběr dat budou hloubkové, polostrukturované rozhovory.

Teoretická část vymezí základní pojmy spojené s tématem (inkluzivní vzdělávání na základní škole, asistent pedagoga, vymezení pojmu oslabení kognitivního výkonu a žáci s hraničním intelektem, podpůrná opatření).

Praktická část bude vypracována formou pilotního šetření a ukázkou případové studie. Sběr dat bude probíhat pomocí polostrukturovaných rozhovorů uskutečněných mezi asistentem pedagoga a jednotlivými pedagogy a v případové studii mezi asistentem pedagoga a konkrétním žákem s hraničním intelektem, který se vzdělával v prostředí běžné základní školy.

1 Teoretická část

Nejprve je potřeba vymezit hlavní pojmy související s tématem začleňování žáků s hraničním intelektem do běžné základní školy.

1.1 Hraniční intelekt (HI)

Pojem hraniční intelekt (dále jen HI) je v mé práci klíčový. Souvisí s vymezením mentálního postižení, jehož jednotlivé stupně jsou podle mezinárodní klasifikace (MKN 10) rozlišeny od lehké mentální retardace přes středně těžkou, těžkou až po hlubokou mentální retardaci kódovými čísly a jednotlivými pásmy IQ. V tomto kvantitativním rozčlenění je možno nalézt rozmezí hodnot inteligenčního kvocientu (IQ), které se k danému pásmu vztahuje, ale jde pouze o přibližné číselné rozhraní. Záleží tedy hlavně na závažnosti poruchy rozumových schopností daného jedince, který je podroben psychologické diagnostice inteligence. Modální průměrný výkon má hodnotu IQ 100, hranicí mentálního postižení je IQ 70.¹

Co se týká povinné školní docházky, žáci, kteří mají určité potíže s učením, pozorností, pamětí, osvojením poznatků a vědomostí mohou mít jisté problémy ve výuce na běžné základní škole. M. Bartoňová uvádí, že na základních školách se vyskytuje právě určité procento tzv. „hraničních žáků“, kteří se nacházejí v pásmu lehkého podprůměru v přibližném rozpětí mezi 71 – 85 IQ, a popisuje, že se nejedná o mentální postižení, ale pouze o určité snížení předpokladů na nižší úroveň průměrné funkce.²

V odborné publikaci Mentální postižení autoři vysvětlují: „Širší pojetí mentálního postižení ve školství mělo svoji oporu v podobě žáků, kteří pro své nižší – většinou kognitivní – schopnosti nezvládali nároky běžné školy a přitom nebyli mentálně retardováni.“ Nyní je používán termín oslabení kognitivního výkonu (funkcí). Tím mají autoři na mysli „takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru“.³

Děti s výraznými potížemi v učení, které přichází do pedagogicko-psychologických poraden, za své školní nesnáze nemohou. Na vině tedy nejsou děti, ani jejich rodiče, ani škola a doporučuje, že pokud má dítě potíže s učením, pamětí a pozorností, je nezbytné navštívit poradenská zařízení a následně se řídit jejich doporučeními⁴.

V současném inkluzivním vzdělávání žáci s HI navštěvují běžnou základní školu. Hned v úvodu je nutné poznamenat, že by jejich vzdělávání bylo bez podpůrných opatření stanovených poradenským zařízením velmi obtížné. Podle stanoveného stupně podpůrných opatření je žákům s hraničním intelektem většinou přidělena personální podpora v podobě asistenta pedagoga, nebo je žák vzděláván dle IVP (individuálního vzdělávacího plánu pedagogické podpory), mohou mu být poskytovány pedagogické intervence apod.

¹ VÁGNEROVÁ, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 301.

² BARTOŇOVÁ, M., *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*, s. 123.

³ Cit. podle VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., *Mentální postižení*. s. 33-34.

⁴ MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 62.

1.2 Inkluze, inkluzivní vzdělávání

Dalším klíčovým pojmem souvisejícím s tématem této práce je inkluze, tzn. začleňování znevýhodněných dětí do běžných škol všech typů.

Dle slovníku uvedeného v publikaci *Inkluzivní vzdělávání* je pojem inkluze odvozen z angl. *inclusion*, což v překladu znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. *Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se tedy o koncept, podle kterého by měly všechny děti navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.*⁵

Od září 2016 je v českém školství možné vzdělávat žáky bez znevýhodnění společně s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby. V současné době tedy inkluzivní vzdělávání patří mezi velmi aktuální a diskutovaný směr v edukačním prostředí zejména základních škol a má mezi veřejností včetně samotných pedagogů své příznivce i odpůrce.

Inkluze není proces jednorázový ani jednoduchý a nelze jej vytvořit pouze změnou zákona, či direktivně z ministerstva nebo vedení školy. Nelze jen tak vyhlásit, že najednou všichni žáci nastoupí společně do stejné školy bez ohledu na jejich rozdílné předpoklady, nebo dokonce znevýhodnění. Hovoří se o společném vzdělávání, a jak výše zmiňovaní autoři uvádějí, jedná se o velmi složité vymezení, které není vědecky nikde pojmenováno a lze jej vykládat různými způsoby⁶.

Legislativní úpravy v letech 2015 a 2016 zjednodušily financování zajišťující vzdělávání inkudovaných žáků. To je velmi důležité, protože bez finanční dotace státu nemůže škola při nejlepší vůli podpůrná opatření (především AP) realizovat. Autoři považují přínos inkluzivního vzdělávání v tom, že respektuje individuální přístup k žákům a přitom umožňuje společné vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich zvláštnosti. „*Tím podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.*“⁷

Téma zařazování žáků s hraničním intelektem do tzv. zvláštních škol

Během pilotního šetření jsem se také zabývala otázkou, jakým způsobem probíhalo vzdělávání žáků s hraničním intelektem ještě před inkluzí, tj. v době, kdy existovaly tzv. zvláštní školy. O tom hovoří jedna z respondentek, která učí od roku 1987 a pamatuje si, jak probíhalo vzdělávání žáků s nižšími kognitivními schopnostmi v běžné základní škole, a zmiňuje se o tehdejší časté praxi posílat tyto děti do zvláštních škol. V minulosti tedy existovaly vedle základních škol zcela běžně i tzv. zvláštní školy. Zhruba od roku 2009 se však začaly tyto zvláštní školy omezovat a děti v tzv. pásmu hraničního intelektu byly postupně začleňovány do běžných základních škol, což do jisté míry způsobilo v pedagogickém procesu značné potíže, jak vyplývá z výpovědí respondentů v praktické části této práce.

Jak uvádí Franiok, základní škola praktická (dříve zvláštní škola) působí na žáka speciálně pedagogickými metodami, zejména na celkový osobnostní růst jedince, ale také se snaží omezovat negativní patologické jevy, způsobené nepodnětným prostředím. Posláním zvláštní školy (ZŠP) je žákům poskytnout dostatečnou vědomostní a dovednostní

⁵ Cit. podle HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*, s. 12.

⁶ ZILCHER, L., SVOBODA, Z., *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*, s. 20.

⁷ *Tamtéž*, s. 64.

přípravu, potřebnou pro přijetí a následné úspěšné absolvování odborného učiliště nebo jiných středních škol.⁸

Doslovné vymezení vzdělávání v základních školách praktických (dříve zvláštních) uvádí ve své publikaci Fischer, Škoda a jedná se o vzdělávání dětí školního věku s lehkým stupněm mentální retardace, případně s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru, pokud nejsou z různých důvodů schopny prospívat v běžné základní škole. Vzhledem ke značné variabilitě jejich schopností a dosažené úrovně jejich vědomostí, dovedností a návyků je nezbytné uplatňovat při jejich vzdělávání individuální přístup, odpovídající jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem.⁹

1.3 Podpůrná opatření (PO)

Podpůrná opatření charakterizuje školský zákon vydaný MŠMT. Jsou určena k tomu, aby vyrovnala vzdělávací podmínky žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni pro budoucí studium. Žák může mít přiznané podpůrné opatření I. – V. stupně, přičemž I. stupeň navrhuje škola, II. – V. stupeň školské poradenské zařízení.

V případě, že obtíže žáka spadají do I. stupně podpůrných opatření, volí se individuální přístupy v práci s žákem a probíhá vzájemná domluva pedagogů, jakým způsobem postupovat v jednotlivých předmětech. Je vhodné stanovit „Plán pedagogické podpory“, který obsahuje stručný popis konkrétních problémů žáka, metodické postupy práce s žákem, doporučení změn v organizaci vzdělávání žáka a jeho hodnocení. Pokud nedojde ke zlepšení ani po třech měsících, obtíže přetrvávají a výhled do budoucna předznamenává zhoršení, pak škola doporučuje zákonnému zástupci navštívit školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum)¹⁰.

Školské poradenské zařízení (ŠPZ) objedná žáka k posouzení jeho vzdělávacích potřeb. Na základě veškerých vyšetření dojde k jejich vyhodnocení a v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) je provedeno vyšetření žáka a posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Po celkovém vyšetření a vyhodnocení všech souvislostí vydává poradenské zařízení škole Doporučení ke vzdělávání žáka se SVP. To obsahuje závěry z vyšetření a doporučená podpůrná opatření¹¹

V rámci podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se využívají:

- speciální metody a formy výuky, možné úpravy hodnocení žáka
- úpravy výuky v rozsahu i obsahu disponibilních hodin a úpravy obsahu a výstupu vzdělávání

⁸ FRANIOK, P., *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*, s. 52.

⁹ FISCHER, S., ŠKODA, J., *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, s. 103.

¹⁰ MŠMT. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online].

¹¹ *Srov. tamtéž*

- kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály
- předměty speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině
- personální podpora pedagoga, a to jak asistentem pedagoga, tak dalším pedagogem nebo speciálním pedagogem
- tvorba plánů pedagogické podpory (PLPP) a individuálního vzdělávacího plánu (IVP)
- jiná organizace výuky, úprava přijímacího řízení, formy ukončování studia a možnosti prodloužení délky vzdělávání

Obecně lze říci, že podpůrná opatření je možné charakterizovat jako soubor podmínek, zajišťujících optimální edukativní prostředí pro znevýhodněného jedince. Rozsah těchto podmínek závisí na individuálních potřebách jedince.¹²

Ve své práci se věnuji právě personální podpoře pedagoga v podobě asistenta pedagoga za pomoci vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu, který působení asistenta pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami popisuje.

Dalším důležitým kritériem pro úspěšné zařazení žáků s hraničním intelektem či dalšími speciálně vzdělávacími potřebami je podnětné prostředí, nejen školní, ale také rodinné, domácí, ve kterém musí mít dítě patřičné podmínky pro přípravu na vyučování. Důležitost podnětného prostředí pro žáky s HI zmiňují mimo jiné pedagogové v rozhovorech, které byly součástí mého šetření. Stejnou váhu mají při zapojování do školního prostředí i vhodná a stálá motivace k učení a budování sebevědomí ze stran pedagogů a asistentů pedagoga.

Mezi další podstatné podmínky úspěšnosti začlenění žáků s HI na základní škole patří vhodně zvolené zadávání úloh, dopomoc při jejich vysvětlení, případně pomoc při jejich vypracování asistentem pedagoga formou doučování. I o tom se během rozhovorů zmiňují někteří respondenti.

Co se týče konkrétní péče o žáka s potřebou podpůrných opatření a využití IVP doporučuje Zuzana Kaprová podporovat aktivitu těchto žáků následujícími způsoby:

- umožňovat žákům zažívat pocit úspěchu
- přizpůsobit rozsah úkolu možnostem žáka
- poskytovat žákům ve vysoké míře pozitivní zpětnou vazbu
- nezdůrazňovat žákům stereotypně a neúčelně jejich nezdary
- hodnotit žáky za jevy, které zvládli
- ocenit žakovu činnost i v oblastech, které se školní výukou přímo nesouvisejí
- učit žáky aktivně klást otázky

¹² GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M., *Asistent pedagoga a klima třídy*, s. 12.

Potřeba zažívat úspěch patří neodmyslitelně k životu člověka a představuje významný prvek formování osobnosti. S tímto mají také žáci s hraničním intelektem většinou negativní zkušenosti, jelikož jsou jejich možnosti zažití úspěchu při školní práci omezené. Pokud se žákovi nedostává pozitivní seberealizace, hrozí zde nebezpečí, že začne hledat uspokojení v činnostech destruktivního charakteru – například agresivní chování, hledání seberealizace v trestné činnosti apod.¹³

1.3.1 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Tento důležitý dokument patří mezi zásadní podpůrná opatření při vzdělávání žáků se speciálně-vzdělávacími potřebami a při začleňování žáků s HI je nepostradatelný.

Tímto dokumentem se zabývá v platném znění § 18 školského zákona. Zpřesňuje jej vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, konkrétně se jedná o § 3 a 4.

IVP má tedy legislativně danou podobu. Vypracovávají jej zaměstnanci školy – většinou třídní učitel, asistent pedagoga a ostatní pedagogové působící v dané třídě, a to ve spolupráci se školským poradenským zařízením a s rodinou žáka.

Je koncipován jako vzorový formulář a obsahuje:

- údaje o žákovi - jméno, příjmení, bydliště, škola, kterou žák navštěvuje, ročník
- školské poradenské zařízení, které vydalo pro IVP doporučení
- rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka dle IVP včetně zdůvodnění
- cíle IVP, tedy priority vzdělávání a dalšího vývoje žáka
- předměty, jejichž výuka je dle IVP realizována
- konkrétní podpůrná opatření (specifikace stupňů těchto opatření)
- podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření
- osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka – třídní učitel/ka, asistent/ka, vyučující konkrétních předmětů, školní poradenský pracovník (vč. jejich podpisů)
- žák a jeho zákonný zástupce (taktéž vč. podpisu)
- závěry vyhodnocení vzdělávání podle IVP¹⁴

V případě, že je IVP dobře a funkčně sestaven a je zároveň průběžně doplňován a revidován, stává se zásadní pomocí při vzdělávání konkrétního žáka. Tento plán musí vymezovat pravidla pro vzdělávání. Velmi dobře slouží jako určitý návod pro pedagogické

¹³ KAPROVÁ, Z., *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení: [metodický text pro učitele základních a speciálních škol]*, s. 30.

¹⁴ KENDÍKOVÁ, J., *Asistent pedagoga*. s. 25-27.

pracovníky, zejména pro učitele jednotlivých předmětů a asistenty při práci s konkrétním žákem.

Vzdělávání podle tohoto plánu podléhá povolení ředitele dané školy. Pro toto schválení je nutná písemná žádost žáka (pokud je již zletilý), případně jeho zákonného zástupce (v případě nezletilosti). K žádosti je potřeba také přiložit doporučující posudek školského poradenského zařízení. Je to závazný dokument, vycházející ze školního vzdělávacího programu, a je součástí dokumentace žáka. Je archivován ve školní matrice.

Jednou ročně je naplňování tohoto dokumentu vyhodnocováno školským poradenským zařízením. Protože by měl IVP reagovat na aktuální potřeby žáka, může být případně v průběhu školního roku revidován a doplňován.

Na základě přiděleného stupně podpůrného opatření jsou sjednávány pravidelné schůzky nad IVP, kterých se účastní třídní učitel, asistent pedagoga a zákonný zástupce. V případě potřeby se schůzek účastní i samotný žák, jeho pravidelná účast ovšem není podmínkou.

Z každé schůzky je vyhotoven „Záznam z pohovoru o IVP“, jehož součástí je:

- zápis z pohovoru
- závěry pohovoru, doporučení, dohodnutý další postup

Je nutné, aby se s individuálním vzdělávacím plánem seznámili všichni ti, kteří se na vzdělávacím procesu podílejí. Tedy na jedné straně jak učitelé, asistenti a poradenští pracovníci školy, tak na straně druhé zákonní zástupci žáka a samotný žák. Toto je doloženo podpisem dokumentu¹⁵.

Přestože je někdy i u velmi dobře sestaveného a napsaného IVP obtížné uvádět opatření do každodenní praxe, je nutné uvedená opatření opravdu důsledně realizovat. Dokument je závazný, není to pouze formální kus papíru, který je „potřeba napsat“¹⁶.

V rámci své profese asistenta pedagoga jsem se společně s třídní učitelkou a rodiči žáka s HI zúčastňovala pravidelných schůzek nad IVP. Po pohovoru byl proveden zápis z jednání o úspěšnosti dosavadních opatření a o dalším postupu práce s žákem ve vzdělávacím procesu, a to ve spolupráci s ostatními vyučujícími a rodiči.

¹⁵ KENDÍKOVÁ, J., *Vademecum asistenta pedagoga*, s. 40.

¹⁶ *Srov. tamtéž*, s. 42.

1.4 Asistent pedagoga (AP)

Jak již bylo výše uvedeno, jedním z podpůrných a velmi potřebných vzdělávacích opatření u žáků s tzv. hraničním intelektem je přidělení asistenta pedagoga, a to na základě vyšetření žáka v PPP.

1.4.1 Definice asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo jiného školského zařízení, přičemž činnosti tohoto zařízení a statut jsou definovány v platné legislativě. AP doprovází žáka v pedagogickém procesu a je mu nápomocen při zvládnání učiva. Formálně byla tato pracovní pozice ustavena roku 2005 zněním školského zákona (č.561/2005 Sb.) a kvalifikační předpoklady pro výkon této profesní pozice přinesl zákon o pedagogických pracovnících (č.563/2004 Sb.).

Asistent pedagoga (podle Kendíkové)¹⁷ .:

- pomáhá pedagogickým pracovníkům při vzdělávání a výchově, při komunikaci se žáky, jeho zákonnými zástupci.
- podporuje žáky během doby přizpůsobování se novému školnímu prostředí.
- pomáhá žákům při přípravě na výuku a následně při samotné výuce.
- pokud má žák zdravotní postižení, je mu asistent nápomocen při sebeobsluze jak během vyučování, tak i při aktivitách pořádaných školou.

Asistent pedagoga (AP) je pedagogický pracovník, který působí jako personální podpora pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. AP se řadí v pedagogické praxi mezi poměrně nové profese. Povolání AP zaznamenalo v našem školství podstatný rozvoj od poloviny devadesátých let dvacátého století. Hlavním přínosem činnosti AP v edukačním procesu je pomoc žákům s různým znevýhodněním, což souvisí s celkovou změnou koncepce vzdělávání těchto žáků. Za posledních dvacet let se měnily podmínky pro poskytování podpůrného opatření ve formě AP, rovněž docházelo ke změnám v profesi AP.¹⁸

1.4.2 Předpoklady asistenta pedagoga

Protože je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem školy, musí splňovat obecné požadavky, které jsou na tyto zaměstnance kladeny. Jsou přesně definovány v 3. odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění¹⁹.

¹⁷ KENDÍKOVÁ, J., *Vademecum asistenta pedagoga*, s. 70.

¹⁸ MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, M., *Standard práce asistenta pedagoga*, s. 14.

¹⁹ MŠMT, zákon 561/2004 Sb., §16

Patří mezi ně.:

- plná způsobilost k právním úkonům
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost
- trestní bezúhonnost prokázaná předložením výpisu z evidence rejstříku trestů
- prokázaná znalost českého jazyka u osob, které získaly odbornou kvalifikaci v jiném vyučovacím jazyce než v českém
- zdravotní způsobilost

Dle dosažené výše zmíněné odborné kvalifikace můžeme asistenty pedagogů rozdělit do dvou skupin s odlišnými náplněmi práce.

- Asistenti pedagoga, kteří dosáhli středoškolského vzdělání s maturitou a odpovídajícího pedagogického vzdělání, mohou vykonávat činnosti vyšší úrovně, tedy přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole s integrovanými žáky.
- Asistenti pedagoga, kteří dosáhli středního vzdělání s výučním listem anebo základního vzdělání a absolvovali kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Ti jsou ve škole či školském poradenském zařízení oprávněni vykonávat pouze pomocné výchovné práce.

Kendíková považuje za nejdůležitější osobnostní předpoklad kladný vztah k dětem. Je zejména potřeba se vyvarovat toho, aby tuto profesi vykonávali lidé pouze z toho důvodu, že nemají jiné pracovní možnosti. Samozřejmě nesmí mít tyto pracovníci předsudky vůči osobám postiženým, ať už tělesně či mentálně, vůči cizincům, či vůči určitým sociálním skupinám. To by bylo velkou překážkou v procesu úspěšné integrace žáka do běžné základní školy.²⁰

Gabašová, Vosmik uvádějí další důležité předpoklady:

- klidnou povahu
- vstřícnost a laskavost v přístupu k dětem i dospělým
- ochotu naslouchat
- psychickou odolnost
- nadhled a odstup
- pozitivní myšlení
- skvělé komunikační dovednosti²¹

Protože by měl asistent pedagoga představovat jakési pojítko mezi žákem, jeho rodinou a školou, je zde klíčová také schopnost empatie. Díky ní může asistent pedagoga

²⁰ KENDÍKOVÁ, J., *Vademecum asistenta pedagoga*, s. 73.

²¹ GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M., *Asistent pedagoga a klima třídy*, s. 13.

získat určité informace o žákovi a jeho okolí, a vytvořit tak s žákem partnerský vztah založený na důvěře, trpělivosti a spolehlivosti.

Velice důležitý je etický rozměr práce asistenta. Tento úhel pohledu je velmi často z nejrůznějších důvodů opomíjen.

Asistent pedagoga musí respektovat jedinečnost každého žáka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu, barvu pleti, mateřský jazyk, věk, pohlaví, zdravotní stav, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se tento žák podílí anebo bude podílet na životě celé společnosti. Samozřejmě musí asistent pedagoga jednat v souladu se zájmem žáka, jeho zákonných zástupců, ale i pedagogů a společnosti. Musí ale zároveň respektovat právo každého jedince na seberealizaci a zároveň zajistit, aby nedocházelo k omezení tohoto práva u druhých osob. Pomáhá tak (podle možností svých a možností žáků jemu svěřených do péče) při jejich rozvoji svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi. Samozřejmě asistent pedagoga nesmí dát přednost svým soukromým zájmům před profesní odpovědností. Pomoc, kterou při pomoci žákovi poskytuje, musí být na nejvyšší možné odborné úrovni²².

Neméně důležitá je schopnost asistenta umět spolupracovat se svými kolegy. Zejména by měl umět pracovat pod vedením učitele, spolupracovat s poradenskými pracovníky školy a sdílet s nimi informace.

Jak již bylo výše uvedeno, musí asistenti pedagoga podle zákona o pedagogických pracovnících splňovat určité kvalifikační předpoklady. Aby ale mohli svoji práci vykonávat stále kvalitně, je důležité, aby si pravidelně doplňovali své vzdělání. Jsou doporučovány zejména kurzy, které jsou zaměřeny na žáky s konkrétními diagnózami – v závislosti na tom, se kterým žákem asistent pracuje. Je možné si vyhledat a navštívit různé přednášky, semináře, workshopy nebo konference. Některé z nich jsou určeny pro všechny pedagogické pracovníky, jiné jsou specializované pro asistenty pedagoga.

Ředitelé některých škol realizují tyto tematické semináře pro své zaměstnance přímo ve školách. Tyto semináře jsou často vedeny externími odbornými lektory. Velkou výhodou těchto akcí je, že učitelé a asistenti nemusejí chodit mimo budovu školy a lektori mohou přednášky přizpůsobit přímo aktuální potřebě školy²³.

Asistent pedagoga by měl průběžně vyhodnocovat kvalitu své činnosti. To je možné různými způsoby buď na základě výsledků reflexe od žáků, kolegů a rodičů, nebo sebereflexe. Měl by pravidelně konzultovat svoji činnost s ostatními pedagogy, přijímat rady a případnou konstruktivní kritiku. To všechno může být námětem pro jeho další profesní rozvoj.

Zároveň však také může poskytovat zpětnou vazbu učitelům, musí však respektovat své kompetence a nemůže zasahovat do kompetencí učitele, a snižovat tak jeho autoritu²⁴.

AP je zodpovědný za svá rozhodnutí, které by měl být schopen odůvodnit, objasnit a posoudit, popřípadě navrhnout řešení vedoucí ke změně.

²² KENDÍKOVÁ, J., *Vademecum asistenta pedagoga*, s. 20.

²³ *Srov. tamtéž*, s.18.

²⁴ MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, M., *Standard práce asistenta pedagoga*, s. 75.

1.4.3 Spolupráce učitele a asistenta

Až do poloviny devadesátých let dvacátého století byl učitel jedinou dospělou osobou ve třídě. S příchodem pozice asistenta pedagoga se ale toto paradigma postupně mění i u nás. Bohužel ne každý učitel je na tuto situaci schopen flexibilně reagovat a s asistentem efektivně spolupracovat. Je totiž většinou zvyklý si vše dělat sám. Literatura zde zmiňuje obrovské výhody spolupráce dvou pedagogů, např.:

- společné sdílení a rozbor myšlenek, metod a přístupů
- vývoj a zavádění nových a lepších výukových postupů
- snazší řešení problémů
- více kapacity pro monitorování pokroku žáků, a tím i objektivnější hodnocení jejich výsledků

Aby ovšem tato spolupráce dobře fungovala a byla přínosná, musí mít samozřejmě určité parametry. Musí být zejména.:

- dobrovolná - je zde vůle ke spolupráci mezi učitelem a asistentem
- založena na rovnosti obou aktérů - oba musí být přesvědčení, že jejich příspěvek ke společnému cíli, tedy k podpoře žáka, je rovnocenné
- založena na společném cíli, který je oběma stranami akceptovaný
- různorodá, musí obsáhnout činnosti od společné výuky až po individuální podporu
- stále se vyvíjející, neustále se zdokonalující na základě jejich společných zkušeností²⁵

Asistent pedagoga vždy pracuje pod vedením třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za výuku. Kompetence asistenta pedagoga vyplývají z jeho pracovní náplně, která je zahrnutá v pracovní smlouvě.

²⁵ BENDA, M., VODŇANSKÁ, Z., TITĚROVÁ, K., et al. *Dvojjazyční asistenti pedagoga: příběhy úspěšné integrace*, s. 10.

2 Praktická část

V praktické části se v rámci pilotního šetření zaměřuji na konkrétní zkušenosti respondentů. Pro srozumitelnost budu používat v celé bakalářské práci zkratky: HI = hraniční intelekt, AP = asistent pedagoga.

2.1 Cíl a metodika pilotního šetření

2.1.1 Hlavní výzkumná otázka

Cílem pilotního šetření je na základě polostrukturovaných rozhovorů odhalit některé ne zcela jasné jevy, které vznikají mezi aktéry pedagogického procesu při začleňování žáků s hraničním intelektem do prostředí běžné ZŠ.

Dílčí cíle:

1. zjistit, jaké faktory mají vliv na úspěšné začlenění žáka s HI do prostředí běžné ZŠ (rodina, škola, sociální prostředí, kolektiv třídy atd.)
2. zjistit náhled na spolupráci PEDAGOG – ASISTENT z pohledu pedagoga
3. prostřednictvím případové studie prezentovat pohled AP na konkrétního žáka s hraničním intelektem
4. reflexe vlastní asistentské zkušenosti

2.1.2 Metodologie pilotního šetření

Pro získání potřebných dat jsem využila polostrukturovaných rozhovorů s vybranými respondenty, protože kvalitativní výzkum nejlépe vyhovoval mé zvolené výzkumné otázce a dle Hendlapy poskytuje podrobné informace zdůvodňující výskyt určitého fenoménu.²⁶

V práci je zachycen subjektivní přístup respondentů k začleňování žáka s oslabením kognitivních funkcí do běžné základní školy a v případové studii bude zaznamenána školní anamnéza žáka s HI s přihlédnutím k jeho sociálnímu zázemí.

Součástí diskuze je vyhodnocení čtyřletého pozorování žáka s HI a spolupráce asistenta pedagoga s pedagogy v procesu začleňování žáka s HI do běžné ZŠ, a to na základě případové studie, osobní zkušenosti AP a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy.

Výzkumný problém

Práce se zabývá problémem, vyskytujícím se u dětí s hraničním intelektem, kterým reálně hrozí, že při zařazení do běžného edukačního procesu nezažijí úspěch, pokud jejich oslabený kognitivní výkon nebude podpořen vhodným podpůrným opatřením, např. asistentem pedagoga, který by měl ve spolupráci s pedagogem vytvořit svým působením žákovi podporu, jež by vedla k žádoucímu cíli – k úspěšnému zvládnutí povinné školní docházky.

²⁶ HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 51.

Pokud by však v běžné základní škole nebyla žákovi s HI k dispozici účinná podpůrná opatření, jeho školní prognóza by byla velmi nejistá, určitě horší než při využití podpůrných opatření.

Kritéria pro výběr respondentů

Byl proveden záměrný výběr respondentů, kritériem jejich výběru byla minimálně dvouletá pedagogická praxe a spolupráce s asistentem pedagoga, který jim při výuce žáka s HI pomáhá.

Charakteristika respondentů

Jedná se o pedagogy z prvního i z druhého stupně, kteří učí na stejné základní škole, všichni mají osobní zkušenost s žáky s hraničním intelektem a všichni spolupracují minimálně s jedním asistentem pedagoga.

Respondent č. 1 – Hana: 57 let, pedagogická praxe 36let, učí na II. stupni ZŠ (český jazyk, německý jazyk, dějepis, výtvarná výchova).

Respondent č.2 - Blanka: 47 let, pedagogická praxe 10 let, učí na II. stupni ZŠ (český jazyk, výtvarná výchova).

Respondent č.3 - Ota: 28 let, pedagogická praxe 2 roky, učí na I. a II. stupni ZŠ (anglický jazyk, dějepis, informatika, občanská výchova).

Respondent č.4- Lucie: 48 let, pedagogická praxe 20 let, učí na II. stupni ZŠ (anglický jazyk, český jazyk).

Respondent č.5 - Roman: 50let, pedagogická praxe 10 let, učí na II. stupni ZŠ (fyzika, informatika, pracovní výchova).

Respondent č.6 - Alice: 46 let, pedagogická praxe 5let, učí na I. stupni ZŠ.

Respondent č.7 - Milena: 51 let, pedagogická praxe 27 let, učí na I. stupni ZŠ, metodik prevence.

Respondent č.8 - Dita: 52 let, pedagogická praxe 29 let, učí na I. a II. stupni ZŠ (německý jazyk), výchovná poradkyně.

Etika pilotního šetření

Respondenti byli předem upozorněni na způsob zaznamenání rozhovoru na diktafon a následně souhlasili s nahráváním. Byli ubezpečeni o maximální diskrétnosti a anonymitě. V prepisech rozhovorů jsou z důvodu ochrany osobních údajů a zachování anonymity uvedena smyšlená křestní jména respondentů. Každý účastník rozhovoru byl dopředu seznámen s účelem šetření.

Zdroj dat

Zdrojem dat byly polostrukturované rozhovory s respondenty, přímé pozorování pedagogické reality, asistentské písemné reflexe.

Průběh sběru dat

Na počátku pilotního šetření jsem se vydala nesprávnou cestou. Pro respondenty jsem vypracovala řadu otázek, na něž písemně odpovídali, někteří však velmi stručně. Tento způsob šetření dotazníkového typu byl nedostačující a neodpovídal zvolenému cíli.

Po konzultaci s vedoucím práce jsem sestavila čtyři výzkumné tematické okruhy:

1. Vymezení rolí učitele a AP ve vyučovacím procesu
2. Vztahy mezi žáky ve třídě, kde působí AP
3. Smysluplnost spolupráce mezi AP a pedagogem při začleňování žáka s HI
4. Zkušenosti pedagogů se začleňováním žáků s HI

Z těchto okruhů vycházely otázky pokládané respondentům, jejichž výpovědi přinášely subjektivní pohledy na danou problematiku a vycházely z osobních pedagogických zkušeností. Zazněla tak mnohdy neočekávaná zajímavá sdělení, odrážející vzájemnou spolupráci AP s učitelem při začleňování žáků s HI do ZŠ. Tyto skutečnosti jsou součástí předkládaného pilotního šetření.

Polostrukturovaným rozhovorům předcházela příprava, která má podle Švaříčka, Šed'ové vést k vytvoření základního schématu témat vycházejících z hlavní výzkumné otázky. Z nich vyplnou konkrétní dotazy směřující k respondentovi.²⁷

Rozhovory, zaznamenané na diktafon, trvaly od 30 do 90 minut podle toho, jak se mi podařilo respondenty rozpovídat. Následně probíhaly časově náročné přepisy zvukově zaznamenaných rozhovorů, které jsou konečnými zdroji dat pro analýzu a interpretaci. (srov. Švaříček, Šed'ová¹¹). Transkripce rozhovorů s respondenty jsou doslovné vč. nespisovných výrazů, a protože jsou rozsáhlé, a uvádím v přílohách pouze dva (respondent č.1 a respondent č.8).

Jevy zjištěné pilotním šetřením jsou potenciálem, který je možné využít k případnému dalšímu výzkumu.

2.2 Analýza a interpretace dat dle vymezených výzkumných okruhů

Při analýze a interpretaci dat bylo postupováno podle Švaříčka a Šed'ové, přepis dat je důležitý kvůli vizualizaci, protože při jejich analýze je možné je barevně zvýrazňovat, kódovat, komentovat poznámkami, hledat kde se respondenti doplňují a vytvářet sítě vzájemných vztahů¹¹.

²⁷ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 226.

2.2.1 Vymezení rolí učitele a AP ve vyučovacím procesu

V prvním okruhu byly respondentům pokládány otázky související s osobní zkušeností učitele s asistentem pedagoga a vymezení jejich vzájemných rolí tak, aby se vzájemně nepřekrývaly v součinnosti s pomocí žákům s HI. Zajímalo mě, jak probíhá vzájemná komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga, aby nedocházelo zbytečně ke konfliktním situacím, aby se nerušili, ale vzájemně doplňovali. Sledovala jsem, jak se vztah učitele a AP při vymezování kompetencí vyvíjel, jestli nastaly nějaké problémy, se kterými se předem nepočítalo, a jakou formou má AP žákovi s HI pomáhat, aby přitom nenarušoval výuku.

- AP jako „rušivý element“

Z rozhovorů vyplynuly skutečnosti, které by mě předtím nenapadly. Ve vztahu k AP jsem zaznamenala vyjádření jako např.: „rušivý element“ nebo „přítomnost další dospělé osoby ve třídě“, na kterou si učitel těžko zvyká, nebo že je ve třídě „asistent jako pozorovatel“, a to v pozitivním i negativním slova smyslu.

Z některých odpovědí vyšlo najevo, že některým učitelům přítomnost asistenta pedagoga ve třídě vlastně vadí, že je někdy ruší hlasitá komunikace AP s žákem s HI, dále mají pocit, že jsou některým asistentem pedagoga spíše cíleně pozorováni, a není jim příjemné, když další dospělá osoba sleduje jejich práci, nemají potřebný klid na výuku apod.

V následujících příkladech zachycuji doslovné, nicméně zkrácené citace respondentů, dokládající výše zmíněná zjištění.

Hana: *„Problém je v tom, že najednou je ve třídě druhá dospělá osoba, která tam normálně dřív nebyla, osoba, která pozoruje nejen žáky, ale i učitele, ... ale za výuku je odpovědný učitel.“*

Blanka: *„Mě to přijde, že je tahle asistentka v té třídě spíš jako vetřelec... Důležitý je, aby se jasně určilo, kdo co má ve třídě dělat...“*

Ota: *„No, zvykal jsem si. Ale občas je přítomnost asistenta ve třídě pro mne stresující... Stalo se mi ale taky, že jsem měl pocit, že mě někdo sleduje a výrazně pozoruje, a to bylo pro mě docela nepříjemný.“*

Lucie: *„Jo, já už to vůbec nevnímám, že tam asistent ve třídě je, ale ...nechtěla bych takovou asistentku, která by šla proti mně nebo by si prosazovala výhradně svoje názory, to potom má i špatný vliv na atmosféru v těch hodinách, je tam zmatek a hlavně ten asistent pak shazuje autoritu toho učitele, a to je ta největší zrudnost, kterou může udělat.“*

Roman: *„No, já jsem si zvykl na přítomnost asistenta, ale samozřejmě, že asistent pedagoga se žákem s HI, když spolu mezi sebou komunikují při výuce verbálně, tak je to zkrátka rušivej element nejen pro toho učitele, ale i pro ostatní žáky, je to nabourávání jejich pozornosti.“*

Alice: *„...mám pořád pocit, že mě někdo sleduje a říká si – hele, tady jim to řekla špatně, to já bych věděla líp... Ale já tomu asistentovi nebudu soustavně vysvětlovat, jak známkuju – co je jí do toho? Já se přece nebudu obhajovat před asistentkou.“*

Milena: „*Za ty roky, co dělám ve škole, mám poprvý asistenta a je to pro mě něco nového... ona se učí a já se učím taky... To, že je ve třídě další dospělá osoba, ... je tu někdo další, kdo pozoruje a dává pozor na to, co říkám.*“

Dita: „*Nepříjemné je, když asistent s žákem komunikuje příliš hlasitě. Ruší to mě i ostatní žáky.*“

Pro mě jako pro asistenta pedagoga to bylo velice zajímavé a zároveň překvapivé zjištění, protože se najednou prostřednictvím hlubšího rozhovoru odhalilo téma, o němž učitel s asistentem z různých důvodů nemluví (nechce vyvolávat konflikty, nechce na asistenta tzv. žalovat, chce mít prostě jen klid, nebo také učitel dosud neměl příležitost se k tomu konkrétně vyjádřit).

Je také možné, že na soužití AP a učitele ve třídě již někteří pedagogové rezignovali vzhledem k současné situaci inkluzivního vzdělávání (přestože mají proti němu jisté výhrady, stejně se s ním musejí smířit).

Jeden z respondentů na otázku, jak pracovat, aby se práce AP a učitele nepřekrývala, ale doplňovala, odpověděl, že záleží na více faktorech, např. o jaký vyučovací předmět se jedná, klíčová je však vzájemná domluva a její oboustranné respektování.

2.2.2 Vztahy mezi žáky ve třídě, kde působí AP

Druhý tematický okruh otázek byl zaměřen na vztahy mezi žáky a celkové klima ve třídě, kde je přítomen asistent pedagoga a žák s hraničním intelektem. Zjišťovala jsem, jak z pohledu pedagoga vnímají ostatní žáci AP a žáka s hraničním intelektem v jejich vzájemné kooperaci, dále jsem se dotazovala na postavení žáka s HI ve třídě a jak se změnil jeho status s příchodem AP.

Odpovědi respondentů z II. stupně ZŠ naznačují většinou pozitivní zkušenosti se vztahy žáků ve třídách, kde je přítomen žák s HI, oceňují např. nápad jedné z respondentek – do 6. třídy umístila tzv. schránku důvěry, do níž mohou stydlivější děti vhodit své dotazy či připomínky nebo napsat na lístek, co je trápí. Napomáhá to vytvořit přátelštější atmosféru ve třídě. Výpovědi většiny respondentů se shodují v tom, že se nikdo se nesetkal s přímou nevráživostí vůči žákovi s HI, spíše naopak.

Ale zároveň již z výpovědi prvního respondenta je zřejmé, že zpočátku vztahy v jeho třídě nebyly jednoduché a že se dětem muselo vysvětlovat, proč je ve třídě AP, kvůli komu, jaká konkrétní podpůrná opatření má žák s HI a proč.

- Nebezpečí stigmatizace

Jak uvádí Hana: „*Problém je, že ve třídě jsou vždy přítomné i jiné děti, které se učí špatně, a mohou mít pocit, že to dítě, které má asistenta, je zvýhodněné. Ale když ten asistent chodí i k nim během vyučování a pomáhá jim, tak potom se tím odstraní případné třenice v tom smyslu, že by dítě s asistencí mohlo být pro své „zvýhodnění“ vyčleněno z kolektivu třídy.*“

Díky spolupráci AP a třídní učitelky se pak podařilo z velké části napravit špatné vztahy mezi dětmi, které do té doby ve třídě panovaly. Hana podrobněji uvedla, jak probíhala změna v chování a práci dítěte díky přítomnosti AP ve třídě, a vyjádřila

spokojenost se vzájemnou spoluprací, která se dále promítla i do příznivějšího chování rodiny vůči škole.

Zároveň Hana vzpomínala, jak se vzájemná spolupráce s AP a s žákem s HI vyvíjela v souvislosti s tím, že počátky nebyly jednoduché a trvalo asi půl roku, než se vzájemně spolu s asistentkou „sladily“ a došlo k pochopení vymezení rolí ve vztahu učitel - asistent.

- Profesionální soulad mezi AP, učiteli a žáky s HI

K vytvoření vzájemné efektivní součinnosti AP a pedagoga ve třídě patří také i podle dalších respondentů jeden z mnoha podstatných předpokladů, a tím je vzájemné lidské sladění (soulad), jak to popisuje například Blanka: „...*Tak za první, učitel si s asistentem pedagoga musí v první řadě „sednout“ lidsky. Když ne, je to prostě špatný, ...A když jdu suplovat do jiné třídy, kde asistujete Vy, tak najednou koukám, jak to funguje, jak nám to spolu jde, a to na sebe nejsme zvyklí a nejsme sehraní.*“

Svým výstižným popisem důležitosti vzájemné souhry a důvěry mezi pedagogem a asistentem přispívá i Dita: „...*No, je třeba budovat klima vzájemné důvěry. Je třeba, aby děti věděly, že asistent pedagoga je ve třídě pro všechny děti, i když pro potřebné víc. Asistent může dětem pomáhat i v řešení konfliktů, které mezi nimi nastanou, je s nimi někdy i o přestávce, leccos vidí, může včas informovat třídního učitele. Žáci se někdy svěřili asistentovi se svými problémy, nejdou hned za třídním učitelem. Ono hodně záleží na osobnosti asistenta pedagoga.*“

- Osobnost AP

Na osobnost asistenta pedagoga poukázala i další respondentka Alice, podle ní je důležitý charakter asistenta a jakou má snahu se v hodině zapojit, pokud chce být slabým dětem nápomocen. Svou osobní zkušenost s bývalou asistentkou popisuje velmi negativně, protože dle jejích slov: „...*si stála na svém, odmítala se přizpůsobit tomu, co jsem navrhovala já, vlastně šla v názoru na to dítě proti mně, nedalo se s ní diskutovat, to pak pro mne není pomoc, ale přítěž.*“

Alice k tomu ještě dodala, že asistent pedagoga není povolání pro každého, protože každý člověk nedokáže být submisivní, trpělivý a přizpůsobivý, každý asistent nezvládne přijmout svou roli, ale naopak: „...*chce velet, chce řídit toho učitele...*“ Takové chování je velice nepříjemné a časem většinou dojde ke kolizím. Z její výpovědi vyplývá, že asistent pedagoga by neměl překračovat své kompetence, neměl by zasahovat učitelé do výuky a mluvit mu do hodnocení žáka. Dominantní, nepřizpůsobivý a nespolupracující AP se vždy podepíše na nepříznivé atmosféře ve třídě.

- Klima ve třídě

Součástí tohoto tematického okruhu bylo posouzení celkového klimatu ve třídě a vnímání žáka s HI ostatními spolužáky. Jak respondenti uvádějí, žáci si rozhodně odlišností všimají, vidí, jak žák s HI reaguje na pokyny učitele či asistenta, jestli si s nimi má o čem povídat o přestávce, ... nemusejí na žáka hned reagovat, ale vnímají ho, mohou ho vzít mezi sebe, ale také ho vyčlenit, nebo se proti němu postavit. To vše může AP ovlivnit žádoucím směrem,

aby třída takového žáka přijala a tolerovala jeho odlišnosti. Ota uvádí, že je třeba také počítat s tím, že žák s HI může mít sklony k agresi a nevypočitatelnému chování.

Pokud jde o pohled ostatních žáků na pomoc AP slabším žákům, je třeba zmínit, že záleží na složení třídy. Lucie uvádí: „*Myslím, že to nevnímají, že by to brali, jako že ti slabší mají nějaké výhody... a nikdy jim to spolužáci slůvkem nevyčetli, byli prostě na to zvyklí, že ty kluci by potřebovali nějakou pomoc... Takže to opravdu taky záleží i na složení té třídy, jaké se tam společně sejdou děti.*“

Respondenti se k tomuto okruhu vyjadřovali většinou shodně v tom smyslu, že většinou se učitelé snaží o vytvoření dobrých vztahů mezi dětmi inkludovanými i běžnými a snaží se pro to získat také ke spolupráci AP. Pokud tyto vztahy fungují, je klima ve třídě přátelské a nekonfliktní.

Alice: „*To je u mě ve třídě absolutně bez problémů, bála jsem se toho, že se mu děti budou nějak pošklebovat, ale vůbec.*“

Milena: „*Neřešíme nějakou zášť, to jsme si řekli hned na začátku šk. roku, že tu bude asistentka, a děti jsou na to zvyklé od 1. třídy, už tehdy měly asistentku pedagoga.*“

2.2.3 Smysluplnost spolupráce mezi AP a pedagogem

Zajímal mě názor respondentů na to, jaká vidí úskalí spolupráce AP a pedagoga při začleňování žáka s HI, jak řeší vzájemné problémy, nebo dokonce konflikty, CO ovlivňuje jejich vzájemnou spolupráci, jaká je vnitřní motivace učitele a AP spolupracovat, aby žákovi s HI pomohli, v ČEM je spolupráce náročná pro učitele, zdali je ve třídě AP pouze formálně, nebo zdali je tam opravdovým přínosem, a CO je podle nich nejdůležitější pro dobře fungující spolupráci mezi AP, pedagogem a žákem s HI.

Třetí tematický okruh je rozsáhlejší, protože výpovědi respondentů postupně odhalily další nepřiliš prezentované jevy, ke kterým podle nich také v edukačním procesu dochází, ať už jde o jevy pozitivní nebo negativní:

- **Nespokojenost učitele s AP**

Dva respondenti byli výrazně nespokojeni s přítomností asistenta pedagoga ve svých hodinách, nejraději by se bez jeho přítomnosti obešli, vadilo jim, že se asistent někdy v jejich hodinách místo své práce věnuje osobním věcem, toto tvrzení dokládají následující sdělení.

Alice: „*...když jsou tam děti, který mají jenom porouchanej intelekt, tak z velkým částí jsem se setkala s tím, že to nefunguje doma v rodině, že jim doma nikdo nepomůže. Pak se můžeme v té škole přetřhnout, pro dítě dělat první poslední a nikam to nevede, tak mi to přijde marný...A do toho asistent pedagoga, který mi má pomáhat vést dítě k samostatnosti, místo toho pro mě představuje zátěž...buď kouká do mobilu, nebo si čte při hodinách katalog kosmetických firem...A další věc, která mi vadí, že asistentka si svojí práci nehledí!...Takže pro mě je to vyčerpávající, mám pocit, že mi ta asistence víc bere, než dává...Ve finále, když ten asistent nemá sám dostatek citu na to, aby rozpoznal, kdy má zasáhnout a kdy ne, ...tak je mi tam s prominutím nanic...Tak já vymýšlím práci pro chytrý*

dítě, ...pro pomalý dítě a do toho se ještě musím starat o to, aby se mi tam nenudil asistent, a pak už toho mám fakt plný zuby!“

Druhá respondentka, která má dlouholetou pedagogickou praxi, ale zároveň poprvé spolupracuje s asistentem pedagoga, se svěřila s obdobnou negativní zkušeností:

Milena: ...ať už si myslím o inkluzi cokoliv, třeba když tu byla inspekce, tak mi řekla, abych víc zaměstnala paní asistentku. Jenže to je těžký, když jsem celý život zvyklá si všechno dělat sama, takže se to učím...No, ale co mi vadí, tak to už jsem jí i musela říct – že používá mobil při hodině – ...ta škola je jiný zaměstnání než někde v kanceláři ...Ale tohle jsou takový věci, že toho dospělýho člověka to nenapadne...“

Alice i Milena učí na prvním stupni a tráví se stejným AP většinu vyučovacího dne, podle nich může tak snadno dojít k tzv. „ponorkové nemoci“, a pokud pedagog s asistentem nevytvoří harmonický vztah spolupráce, postrádá přítomnost AP v hodině smysl.

Milena poznamenává, že hodně záleží na zkušenostech asistentů a jejich vzdělání, které jsou podle ní často nedostačující: *„...mám takovej pocit, že je nedostatečný to vzdělávání pro asistenty. Oni ti asistenti byli naposled ve škole, když byli žáci, chybí jim ta praxe, ale za to nemůžou, tak je to nastavený, bohužel.“*

Dita upozorňuje na osobnost asistenta, zda má pro tuto práci vlohy a zároveň má zájem žákovi s HI pomáhat, nebo je jen „zaměstnán“. Poukazuje na problém, ke kterému dochází v následujícím případě: *„...asistent, který si chodí jen odpracovat hodiny a nějak je tam přetrpět, je nanic“.*

Lucie přítomností AP trpí, cítí její přítomnost jako nežádoucí, protože sama dokáže pomoci žákyni lépe: *„...Mám pocit, že žákyně s HI má větší důvěru ke mně než asistentce, je to taky tím, že jsem ji posadila ke mně dopředu, a to se asistentce nelíbilo, ona dívka dopředu nejdřív nechtěla, chtěla být vzadu, styděla se, ale já jsem jí vysvětlila, ...že vepředu má větší přehled a taky já k ní mám blíž a mám ji na očích. Nebudu lítat dozadu jako blázen. Vidím na ni, jestli píše nebo kouká, snáz ji vrátím „do hry“.*

- Předcházení konfliktům

Jedním z důležitých jevů, ke kterým se respondenti vyjadřovali, bylo předcházení konfliktním situacím mezi AP a pedagogem a také uváděli, jak je řeší, pokud takové situace nastanou. (Pokud možno co nejdříve, a to mezi čtyřma očima, vyhýbají se řešení problému před třídou.) Roman: *„...Něco řeším před žákama hned...snažím se před žákama vysvětlit, proč hodnotím mírněji zrovna třeba toho žáka s HI,... Nó, něco třeba se dá vyřešit během hodiny a něco teda se může vyřešit mezi čtyřma očima – mezi učitelem (mnou) a asistentem. Jsem toho názoru si to vyříkat, aby třeba ta komunikace mezi asistentem a tím dotyčným žákem zbytečně nenarušovala tu hodinu a nevyrušovalo to ty ostatní děti...“*

Ota: *„jak řeším nepříjemnosti či vzniklé konflikty mezi mnou a asistentem? Stalo se mi to také, ale snažil jsem se to neřešit před třídou, ale až po hodině si s asistentkou promluvit, rozebrat, co mi vadilo, domluvit se na řešení.“*

- Motivace vzájemné kooperace.

Přestože někteří respondenti tvrdili, že ve „zvláštní škole“ by bylo žákům s HI lépe, během rozhovoru vyšla najevo jejich ohleduplnost, shovívavost a snaha těmto žákům pomoci. Pokud, jak se někteří vyjádřili, je žák slušný, jen mu to učení prostě nejde tak dobře jako ostatním, snaží se mu pomáhat, motivovat ho k lepším výkonům a dodávat mu sebevědomí, posilovat jejich vůli a pracovat na zlepšení jejich psychické pohody.

Roman: *“V každé druhé třídě určitě nějaké takové je a taky ne každé má na to papír, ... tak se snažím ho v tom podpořit, když vidím, že se ten žák zapojuje, a místama vidím, že ho to i baví, ...tak se snažím ho motivovat.“*

Blanka: *„No, třeba tahle žákyně měla problém mluvit před třídou...Je hodně žáků s HI, kteří byli zrazováni už na I. stupni ve svém sebevědomí a na druhém stupni se báli, ale opravdu to záleží na spoustě věcí, jestli se jim bude dařit: rodinné zázemí, štěstí na učitele, na asistenta – pokud je jim přidělen, a taky na tom, jaké je to dítě... A ještě je nutný ziskat ke spolupráci rodiče. (Ten Emil měl takový štěstí! Jak na třídní, tak na asistenta pedagoga)“.*

Lucie: *„Asi teda ta asistence není úplně schopna do nich (do žáků s HI) narvat do požadovaný učivo, protože když to nejde, tak to prostě nejde, ale kvůli tý psychice myslím, že má tahle práce asistenta u žáka s HI smysl, když žák chce sám. Když se chce zlepšit a postavit se na vlastní nohy“.*

- Doučování žáka s HI asistentem pedagoga

Nezávisle na sobě se výpovědi respondentů shodovaly v tom, že daleko větší přínos vidí právě v doučování žáků s HI, protože tam se jim může učitel či asistent pedagoga plně věnovat. Doučování probíhá po skončení výuky a je zaměřené opravdu na procvičení, opakovaném vysvětlení probírané látky nebo upevnění učiva. Asistent mívá na doučování maximálně tři žáky, může se jim věnovat ve volnějším tempu, má na ně čas a klid.

Alice: *„Větší smysl má podle mě odpolední doučování slabých dětí... soustředí se na to, co opravdu potřebují, ty základy“.*

K podobnému názoru se přidává i druhá ze zmíněných respondentek, Milena: *„Já spíš teď vidím smysl v tom doučování, jak jsem tomu nevěřila, tak větší smysl vidím v tomhle, že opravdu, jak jsou tady ty děti z toho málo podnětného prostředí... protože oni nestačí tomu tempu.“*

Dita poukazuje na to, že je důležité stanovit cíle této spolupráce: *„Je dobré, když má škola možnost poskytnou žákovi pravidelné doučování – je to mimo třídu, mimo stanovený vyučovací čas, dovysvětluje se, procvičuje se, je možné pracovat volnějším tempem, než když se stíhá předeepsané učivo. A taky si učitel s asistentem musí uvědomit, co vlastně po žákovi budou chtít, aby ho nepřetěžovali. Musí si stanovit splnitelné cíle a vymyslet nějakou motivaci, aby žák nebyl jen objekt vzdělávání, ale aby taky aspoň trochu žák chtěl sám.“*

- Přínos asistenta pedagoga

Výchovná poradkyně Dita výstižně shrnuje celkový přínos AP ve výchovně vzdělávacím procesu: „*Tak předně se AP může žákovi věnovat. Samozřejmě že ho využívám i k jiným dětem, ale když žák s HI potřebuje pomoci, tak má přednost a má asistentku jen pro sebe...Asistent toho s žákem zvládne mnohem víc...musí se ve své práci zorientovat a taky si sám poradit, já mu před hodinou řeknu, co bych si představovala, že bude s žákem s HI dělat, a je na asistentovi, jak to žákovi zprostředkuje. Asistent mi přímo v hodině může už dávat zpětnou vazbu, jestli lze naše představy zrealizovat, nebo jestli to žák nezvládá a musíme ubrat.*“ Dita upřednostňuje vzájemné konzultace mezi vyučujícím a asistentem pedagoga hned po vyučovací hodině – co se povedlo, nepovedlo, zda bylo zvolené tempo pro žáka optimální a „*jestli žák není přetěžován nebo podceňován, jestli stihá nebo ne*“.

Ota, který učí zároveň na prvním i na druhém stupni základní školy, má srovnání: „*Bez přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě by byl žák s hraničním intelektem zcela ztracen, není v mých silách věnovat se na stejné úrovni a se stejným nasazením plné třídě žáků a žákovi s HI tak, aby byly uspokojeny obecné i osobní potřeby obou stran, všech žáků nevyjímaje.Přítomnost asistenta pedagoga mi umožňuje více soustředit své úsilí na ostatní žáky, aniž bych se obával, že nevěnuji žákovi s HI dostatek péče.Asistent se navíc zpravidla věnuje i dalším žákům, zopakuje či upozorní je na moje pokyny, nemusím je tedy opakovat, a i díky takové maličkosti je výuka plynulejší bez zbytečného zdržení.*“

Podle respondenta Oty asistent pedagoga pomáhá v jeho třídě i dalším slabým žákům, u nichž si jejich rodiče nepřáli dítě vyšetřit v pedagogicko-psychologické poradně: „*...Ty by bez asistence zůstaly bez pomoci, na to bych už nestačil.*“

Někteří respondenti (zvláště na druhém stupni ZŠ) uvádějí, že pomoc asistenta pedagoga u žáků s HI vítají, protože pro množství učiva a rychlé tempo výuky je náročné věnovat se těmto žákům individuálně.

2.2.4 Zkušenosti pedagogů se začleňováním žáků s HI

Odpovědi respondentů byly různé. Respondenti s delší pedagogickou praxí vzpomínali na své pedagogické začátky, kdy žáci s HI zpravidla odcházeli do zvláštních škol. Bylo zajímavé porovnat tehdejší způsob řešení vzdělávání dětí s podprůměrným intelektem se současnou situací. První dva respondenti měli zkušenosti se zařazováním žáků s HI do tehdejších zvláštních škol a převažoval u nich názor, že těmto žákům bylo ve zvláštní škole lépe.

- Ve zvláštní škole jim bylo líp

Hana: „*Hned v prvním roce, kdy jsem začala učit, to bylo v roce 1987, jsem měla ve třídě žáka s HI. Začínala jsem učit v pohraničí a tam tito žáci s HI byli. Dříve bylo zvykem, že tito žáci odcházeli do zvláštní školy.*“

Hana měla například zkušenost s žákem s velmi slabým intelektem a jeho matkou, která odmítala zařazení svého syna do zvláštní školy, jelikož celá rodina to brala jako určité selhání a dokonce potupu. „*...žák nebyl schopen se vůbec účastnit vyučování, vůbec nevěděl, o čem se mluví, a co bylo ještě horší, že byl naprosto na okraji té třídy, protože*

tam byl strašně nešťastný, deprivovaný, že mu to nejde a že si s ostatními nemá co říct... a po 6. třídě nakonec odešel do zvláštní školy“.

Hana dále potvrzuje, že pokud se u dětí s hraničním intelektem předpokládalo neúspěšné působení na základní škole, bylo zcela běžné je odesílat do zvláštních škol. Tam tyto děti nebyly zavaleny takovým množstvím učiva a povinnostmi jako na základní škole a měly tam větší předpoklad zažití opakovaného úspěchu, lepšího prospěchu i nalezení sociálně příznivějšího prostředí, kde mohly navázat přátelské vazby se svými vrstevníky, kteří na tom byli obdobně jako oni. „... měly šanci do budoucna, že na zvláštní školu bude navazovat i učební obor a že se vyučí a budou mít nějakou profesi, ve které se v budoucnu uplatní. Kdyby byly tenkrát zůstaly na základní škole, vyšly by z nějakého nižšího ročníku a jejich možnost uplatnění by byla mnohem menší.“ Respondentka Hana dále popisovala, jak zvláštní školy začaly (cca od roku 2009) redukovat počet žáků a dětí v hraničním pásmu intelektu postupně začalo na základní škole přibývat, zatím však bez pomoci asistenta pedagoga.

Podobně se na úlohu zvláštních škol dívá i Blanka. Připomíná, že tam byli žáci zařazeni do jiného systému vzdělávání, výuka byla více soustředěna na praktické věci pro život, od toho se zřejmě i odvíjí současný název „praktická škola“. Dále dodala, že podle jejích zkušeností měly děti s hraničním intelektem v základní škole opravdu značné potíže, doslova: „...tady se nemohl prokousat ani vyjmenovanými slovy, natož aby se učil ještě složitější věci.“

Respondentka Lucie popsala nejen zkušenost se žáky, k nimž byl již přidělen asistent pedagoga, ale zároveň vyprávěla příběh žákyně s hraničním intelektem bez asistenta pedagoga: „...S hraničním intelektem jsem se setkala u žákyně, která vyšla ze ZŠ ze 7. ročníku, ale asistenta pedagoga neměla. Ona teda neprošla žádným opakovaným vyšetřováním, ale jedno vyšetření za sebou měla a tam jí byl právě stanoven intelekt v hraničním pásmu, takže přestože z našeho úhlu pohledu by všechno bylo lepší, kdyby byla v praktický škole, tak tady setrvávala dál ...“

Lucie podrobně popisovala příběh této žákyně, která měla obtíže téměř ve všech předmětech; například učitelka matematiky se při pedagogické intervenci pokoušela žákyni vštípit alespoň základní matematické znalosti, i další učitelé ostatních předmětů se snažili, aby byla žákyně pochopila základní a praktické informace a dovednosti důležité pro její další život, a i to šlo prý velmi těžko, žákyně nakonec ukončila základní školu se špatným prospěchem v sedmém ročníku a dál pokračovala údajně v nějakém dvouletém učebním oboru.

Další respondenti popisovali převážně svou současnou zkušenost a z některých odpovědí bylo znatelné, že je situace s žáky s HI čím dál složitější a že pedagogy v podstatě zdržuje od práce. K tomu se vyjadřuje Roman: „...Nó, je to složitý... Člověk jim musí věnovat více individuální péče, je to více práce pro mě a zdržuje to a někdy i narušuje tu hodinu, protože komunikace asistenta s žákem ruší ostatní žáky a s tím je spojeno odvádění pozornosti zbytku třídy, pro mě je to takový jako přitěžující, když tam toleto je, ale samozřejmě bez toho asistenta pedagoga by to bylo daleko horší, kdyby tam ten žák s HI byl sám!“.

Čím dál více však vedle žáků s podprůměrným intelektem přibývá žáků, kteří k tomu trpí ještě s poruchami chování (či nevychovaností?), to učitele také trápí a činí to situaci ve třídě složitější.

- Nepodněné prostředí

Z výpovědí respondentů vyplývá, že žáci s HI často pocházejí z nepodněného prostředí, jejich rodinné zázemí není příznivé, rodiče často nemohou (někdy ani nechtějí) svým dětem pomoci k lepším výsledkům ve škole, žáci mají velmi nepravidelnou školní docházku a plno zameškaných hodin, stejně tak je nedostačující jejich domácí příprava, protože se s nimi doma nemá kdo učit a není nikdo, na koho by se mohli obrátit. Jak dokládají slova Alice: „...když jsou tam děti, který mají jenom porouchanej intelekt, tak z velký části jsem se setkala s tím, že to nefunguje doma v rodině, že jim doma nikdo nepomůže. Pak se můžeme v tý škole přetřhnout, pro dítě dělat první poslední a nikam to nevede, tak mi to přijde marný.“

Oproti tomu měla Dita pozitivní zkušenost s úspěšným začleněním žáka s hraničním intelektem: „Měla jsem ve třídě žáka s HI, který přišel z jiné školy, kde opakoval ročník. Nejdřív neměl přiděleného asistenta. Protože žák v učení selhával, zavedla jsem přímou pedagogickou podporu, ale ta nestačila. Před nástupem na II. stupeň jsem zažádala o asistenta pedagoga, což se podařilo, žák nakonec s pomocí asistentky dokončil i devátou třídu. Vždy záleží na pracovních vlastnostech žáka a na rodinném zázemí. Funkční byla pedagogická intervence.“ (viz případová studie žáka Emila).

- Smysluplnost začleňování žáku s HI do ZŠ

Cílem této části bylo shrnutí názorů jednotlivých respondentů na to, JAK na tuto problematiku osobně nahlízejí, zda má podle nich začleňování žáků s hraničním intelektem do běžné základní školy smysl. Přestože jsem tyto otázky většinou pokládala na počátku rozhovoru, zde jsem odpovědi shromáždila a porovnála. Některá vyjádření mě překvapila.

Otázka tedy zněla: Jaký má podle Vás smysl začleňování žáků s HI do běžné ZŠ, a to ve spolupráci s asistentem pedagoga?

Alice: „No, já mám trochu pochybnosti o smysluplnosti začlenění těchhle dětí do běžný ZŠ, včetně věnování veškerý pozornosti a úsilí právě jim, a to oproti jiným dětem, kterým taková pozornost věnovaná zdaleka není, a myslím si, že to je mnohem společensky důležitější se věnovat těm chytrějším dětem na běžný základní škole než dětem s HI, u kterých mám kolikrát pochyby, jestli se vůbec do nějakýho pracovního procesu zařadí“.

Dále Alice vylíčila svůj postoj ke slabším dětem, souhlasila s tím, že slabším se má pomáhat, ale zároveň měla potřebu dodat, že více soucítí s inteligentními dětmi, jelikož na ně se zapomíná, a jak říká: „...člověk tam skáče kolem těchletých s prominutím hloupejch dětí a tyhlety chytrý mají holt smůlu, protože se nemůžu věnovat najednou všem, to nejde.“ A dodává, že její povinností je mít připravenou práci pro všechny děti bez rozdílu a svou povinnost samozřejmě svědomitě plní, ale raději by dala více péče dětem s běžným intelektem, než těm „hraničním“.

Podobný názor zastává i Milena: „... Je pravda, že za mojí praxe jsem dvě děti poslala do praktický školy, protože to k tomu nebylo“. Dále Milena upozorňuje na současnou situaci ve své třídě, protože v tomto školním roce má ve své třídě na prvním stupni ZŠ jednu žákyni, o které říká: „...Třeba tahle, co tu je, by na tu jinou (zvláštní) školu byla.“ Milena apeluje na smysluplnost doučování dětí s HI, dodává, že měla v úmyslu posílat asistentku s žáky s HI do vedlejší třídy, aby měli klid na pomalejší vysvětlení učiva,

ale zároveň si uvědomila, že to není možné, protože ve třídě jsou přítomni i žáci s poruchami chování, u kterých je potřeba, aby byl ve třídě asistent pedagoga přítomen.

- Pozitivní zkušenost

Respondentka Hana uvádí svou konkrétní nedávnou pozitivní zkušenost se začleněním žáka s HI do ZŠ: „...*Já si pořád myslím, že dětem s HI, navíc s nepodnětným rodinným prostředím, bylo ve zvláštní škole líp, ale v tomto konkrétním případě došlo k takové šťastné shodě okolností, že tady to mělo smysl.*“ Hana byla zároveň třídní učitelkou žáka s hraničním intelektem (viz případová studie žáka Emila). Hana přiznává, že pokud by tento žák byl ve zvláštní (dnes praktické) škole, nedostal by vysvědčení z úplného absolvování základní školy. Zároveň vysvětluje: „...*byla to opravdu šťastná shoda okolností. Kdyby učitelé nebo asistent pedagoga nebo rodiče chlapce nepodpořili, kdyby spolužáci chlapce s HI nepřijali nebo ostrakizovali, kdyby se Emil sám nechtěl zlepšit, tak by tento žák s HI vyšel ze sedmé třídy bez vzdělání, bez sebevědomí, bez možnosti se něčím vyučit, byl by jednoznačným adeptem na nezaměstnaného neschopného se o sebe postarat.* Podle většiny respondentů je potřeba splnit velké množství podmínek, aby byl žák s hraničním intelektem na běžné základní škole úspěšný a netrápil se.

Tento konkrétní pozitivní případ mě navedl na další otázku, zdali má pedagog osobní zkušenost s přítomností asistenta pedagoga, která pomohla žákovi s HI být úspěšný na ZŠ, nebo dokonce absolvovat celou základní školní docházku. Respondent reaguje odpovědí související s případem úspěšného žáka Emila, s nímž mám i já osobní čtyřletou zkušenost.

Ota: „...*díky vytrvalé a neochvějné práci asistenta pedagoga se podařilo žákovi s HI nejen dokončit 9. ročník, ale byl přijat na střední odborné učiliště, kde momentálně studuje. Žák často základní školu navštěvuje, hovoří s asistentkou i svými bývalými vyučujícími, jeho celková schopnost fungovat v kolektivu a společnosti se dramaticky zlepšila. Primární zásluhu na tom má právě jeho bývalá asistentka, bez které by se jeho směřování ubralo jiným směrem.*“

Pokusila jsem se navést i další respondenty na zamyšlení se nad smysluplností začleňování žáků v hraničním pásmu intelektu do běžné základní školy, postupně mi odpovídali různým způsobem, uvádím příklady jejich názorů:

Lucie: „...*Na psychickou pohodu těch žáků to určitě vliv má, to jsme tady viděli na tom Emilovi, že nemít asistenci, tak by byl úplně ztracenej, ale obávám se, že to byla výjimka. Protože pro nějaký dovednosti, schopnosti, znalosti žáků s HI je to boj s větrnými mlýny, teda určitě se to dítě na chvíli něco naučí, ale když se to potom vrátí v nějaké jiné látce, že to prostě zase neumí. Třeba pro tu zmíněnou žákyni to bylo naprosto zbytečný být na ZŠ, ale ona to tak jako trápení asi jako úplně nevnímala, protože v tom žije celý život a nic jiného nezná.*“

- Nezažiji úspěch

U řady respondentů zazněl názor, že děti s HI nezažijí na ZŠ úspěch. Podle vyjádření Romana je zažití úspěchu u dětí s HI na základní škole „*podstatně minoritní*“ oproti ostatním dětem, které potíže tohoto druhu nemají. Roman se k této otázce, zdali by byly děti s HI v jiné (praktické) škole šťastnější, vyjadřuje slovy: „...*No, to' otázka.*

Samozřejmě že ten úspěch tady pro toho žáka s tím asistentem můžeme nějak připravit, jako nahrát to, že ten žák něco umí. Ale ty ostatní děti zkrátka to vycítí, že to není úspěch, že ten úspěch byl připravenější, oni to poznají, takže my mu řekneme, hele, ty si dobře, dneska dostaneš jedničku nebo dvojku, ale ty ostatní ví, že to není stejný, jako kdyby takhle odpovídaly oni...“ Roman zároveň polemizuje nad otázkou slučování těchto dětí do praktických škol, kde by byly pohromadě i s dětmi s poruchou chování, od kterých by mohly získat negativní návyky: „...by si zase přinesly domů zvyky a návyky pro tu společnost více trochu spíš patologický.“ Na konci rozhovoru si Roman postěžoval na současné stále narůstající výchovné problémy některých žáků: „...Jak máš někoho vzdělávat, když on se neumí ani chovat! Jo, to je potom těžký, on nemá ani zájem se učit...“. Podle jeho slov by bylo ideální mít tři typy škol: „...Jednu klasickou ZŠ, jednu pomocnou, kde se bude pomáhat těmhle dětem s HI, a pak mít školu pro nevychovaný děti!“

Z výpovědí respondentů vyplývá, že spolupráce pedagoga a AP při začleňování žáka s HI může být úspěšná, budou-li splněny tyto podmínky:

1. vzájemná spolupráce AP s vyučujícími žáka s HI za podpory vedení školy
2. podpora ze strany rodičů žáka (jak se shodlo několik respondentů, řada dětí s HI vyrůstá v nepodnětném prostředí), je tedy nezbytné, aby alespoň jeden z rodičů spolupracoval s třídním učitelem žáka a s AP, dostavoval se na pravidelné schůzky ve škole, aby dohlížel na řádnou docházku svého dítěte do školy
3. zájem žáka o vzdělávání (žák by se měl alespoň snažit o domácí přípravu, pokud na ni sám nestačí, měl by mít zájem se účastnit pedagogické intervence nebo doučování, měl by mít osobní zájem být úspěšný v životě).

Toto jejich tvrzení podporuje výchovná poradkyně Dita: „...Já už jsem o tom dříve přemýšlela, jaké jsou podmínky úspěšnosti. Určitě rodinné zázemí – jestli žáka podporují, jestli mají vůbec na vzdělávání žáka, i když na učení třeba sami nestačí. Dál záleží na tom, jaké má žák z rodiny pracovní volní návyky – v čemkoli. Dítě, které nemá z domova žádné pevné návyky, se vzdělává obtížně. Taky je důležité, aby dítě chodilo do školy, aby nemělo zbytečné absence. A rozhodně musí být vzájemná důvěra mezi vyučujícím, asistentem pedagoga, žákem a rodiči. Je dobré, když má škola možnost poskytnout žákovi pravidelné doučování.“

Přestože bylo znát, že s inkluzí v současné podobě většina respondentů nesouhlasí, je s ní však smířena a snaží se její cíle zodpovědně naplňovat. Ne vždy se jim v edukačním procesu podaří, a to ani za pomoci asistenta pedagoga. Názory respondentů se většinou ubíraly směrem k výhodám zařazování žáků s hraničním intelektem do dřívějších zvláštních, dnešních praktických škol.

Pohledy respondentů na přínos asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu byly skutečně velmi individuální a většinou v nich převažoval názor, že důležitá je osobnost AP v tom smyslu, že každý člověk se na tuto profesi nehodí, a proto ne každý tuto práci může vykonávat. Velmi záleží na vytvoření harmonického profesního vztahu mezi oběma aktéry vzdělávacího procesu ve třídě, tedy mezi pedagogem a AP. Stejně tak, jako záleží na osobnosti asistenta pedagoga, záleží i na osobnosti samotného pedagoga. Je třeba, aby našli společnou řeč, vzájemně si vyjasnili, jaké jsou jejich pravomoci, aby efektivně

spolupracovali a vhodně se doplňovali, aby pro svůj záměr začlenit žáka s HI do běžné ZŠ získali jeho rodiče a aby je v jejich počínání podpořilo vedení školy. Pokud i samotný žák přijme zodpovědnost za své školní výsledky, je reálný předpoklad, že bude na běžné základní škole úspěšný (jak dokládá případová studie žáka Emila).

Je to však proces velmi namáhavý a složitý, jak dokládají výpovědi respondentů s dlouholetými zkušenostmi s vyučováním žáků s hraničním intelektem v běžné základní škole.

Úspěšné začlenění žáka s hraničním intelektem do běžné základní školy dokládám prostřednictvím následující případové studie.

Čerpala jsem převážně ze své dosavadní zkušenosti práce asistenta pedagoga, kdy jsem čtyři roky měla na starost žáka se třetím stupněm podpůrných opatření s oslabením kognitivních funkcí v hraničním pásmu intelektu.

2.3 Případová studie žáka - Emil

2.3.1 Anamnéza žáka

Křestní jméno žáka: Emil

Věk: 15 let

Rodinná anamnéza:

Emil je prostřední ze tří chlapců. Jeho o řadu let starší bratr chodil do praktické školy a není mi známo, zda se něčím vyučil. Ale do práce prý chodí. Mladší bratr navštěvuje I. stupeň základní školy, učí se průměrně, nemá žádné výukové ani psychické potíže, ale s Emilem má společné zapomínání pomůcek.

Nejsou k dispozici podrobnosti o Emilově raném dětství. Chlapec pochází z původně velmi nepodnětného prostředí. Rodina se přestěhovala z příhraniční obce, kde žila v naprosto nevyhovujících podmínkách, do sociálního bytu v menším městě. Tato ubytovna je nedaleko od místní základní školy, ve které chlapec dokončil povinnou školní docházku v deváté třídě a poté nastoupil na učiliště, které se nachází tamtéž. Chlapci tímto odpadlo složité časově i finančně náročné dojíždění.

Osobní anamnéza:

Podrobná osobní anamnéza (porod, raná chůze atd.) není známá. Žák měl odmalička zdravotní problémy a následně i po celou dobu školní docházky – chronická rýma, zvětšené nosní mandle, s tím byla spojena častá nemocnost.

Chlapec byl zanedbaný po všech stránkách. Děti se ho ve škole stranily, protože chodil ve špinavém oblečení a často byl nemytý a byl cítit kouřem, (stejně tak vypadaly jeho školní pomůcky- sešity, učebnice...). Rodina žila pod sociálním dohledem. Pozitivní však je, že Emil vyrůstal s oběma rodiči, rodina byla stálá. Rodiče žili ze sociálních dávek, hodně kouřili, ale nepili alkohol. Později si matka našla zaměstnání, otec byl nezaměstnaný. Byl silný diabetik, nedodržovat žádný režim, často bylo nutné volat záchrannou službu, což neurotického Emila silně stresovalo.

Školní anamnéza:

Žák přišel do základní školy až ve 3. třídě, a to už opakoval 2. třídu na předchozí škole. Z výpisu z pedagogického deníku, který si vedla jeho tehdejší třídní učitelka na prvním stupni, lze vyčíst, že žák měl ve výuce značné problémy se soustředěním, hodně zapomínal, nevypracovával domácí úlohy, jeho psychika byla velmi nevyrovnaná. Žákova třídní učitelka z prvního stupně ZŠ popisuje jeho notorické zapomínání a také velkou absenci školní docházky. Její poznámky v učitelském deníku se během dvou let nesou v podobném, většinou negativním duchu: „...*neustále se zhoršující prospěch, časté zapomínání (všeho), zvyšující se nepozornost v hodinách, nedostatečná domácí příprava, nevnímá, nepracuje, velmi rychle unavitelný, naprosto pasivní, zmatený, ... neschopný se dostatečně vyjádřit, špatné hygienické návyky...*“ atp.

Na prvním stupni ZŠ docházel nejprve na doučování a od 5. do 6. třídy měl předepsány pedagogické intervence, vedla je výchovná poradkyně, která se nejprve snažila přesvědčit rodiče, aby se s chlapcem dostavili na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, poté bylo chlapci v 6.ročníku přiděleno podpůrné opatření - IVP (individuální vzdělávací plán) a dopomoc asistenta pedagoga. PPP diagnostikovala Emilovi převažující

3. stupeň PO pro jeho nerovnoměrný vývoj mentálních funkcí s celkovým oslabením kognitivních funkcí v opakovaném hraničním intelektovém pásmu.

Žák měl tedy nejenom nedostatečný prospěch, ale i nepodnětné domácí prostředí a neuspokojivé sociální zázemí, což se projevilo při přechodu na druhý stupeň základní školy. Rodiče si s chlapcem na I. stupni ZŠ nevěděli rady, utíkal jim z domova, protože nechtěl psát domácí úkoly, potom se bál chodit do školy, a proto také často chyběl.

Ke školní anamnéze popisovaného žáka dokládám část autentické výpovědi jeho třídní učitelky, která jej učila ve třídě na druhém stupni ZŠ: „...*Když Emil nastoupil do 6. třídy, byl značně neurotický, měl to stigma žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí,...bylo to dítě zanedbané výchovou, ale i špatnou hygienou a stravovacími návyky,... pořád se ho děti stranily, často přišel uválený, prokouřený, protože rodiče jsou silní kuřáci a kouřili v malém bytě v přítomnosti dětí,...Dalo velkou práci pomoci chlapci odstranit jeho strach, zmírnit neurózu, posílit jeho sebevědomí zadupané do země, jeho problematické vyjadřovací schopnosti*“

Příchodem do 6. třídy se podařilo třídní učitelce a asistentce pedagoga společně s statními učiteli postupně navázat s rodiči pozitivní vztah, rodiče k nim pojali důvěru, měli zájem, aby jejich syn prospíval, a se školou spolupracovali. Velkou rolí také hrálo přestěhování do zdejší obce, protože se celá rodina vymanila ze silně nevyhovujícího sociálního prostředí. Matka se naučila vést domácnost a dbát na hygienu, Emil začal chodit čistě oblečený a lépe upravený, matka mu kupovala na sebe hezké věci. Když byl Emil v 7. ročníku, začal se i otec zajímat o to, jak mu pomoci, aby ve škole prospíval. Dokonce se začal zodpovědně chovat ke svému zdraví, Emil se o něj přestal bát a také to přispělo k jeho zklidnění. Otec získal plný invalidní důchod, rodina byla finančně zajištěna.

V 8. a 9. ročníku byla spolupráce s rodiči výborná, v rámci svých možností syna maximálně podporovali, aby dokončil celou školní docházku, Emil pak úspěšně absolvoval i 9. ročník základní školy a podal si přihlášku na tříletý obor místního učiliště.

2.3.2 Shrnutí osobní zkušenosti se začleněním žáka s HI do běžné ZŠ

Pátým rokem pracuji jako asistentka pedagoga na II. stupni základní školy. Z toho čtyři roky jsem asistovala ve třídě, kde se vyskytoval žák s hraničním intelektem. Ve své bakalářské práci bych chtěla využít svých zkušeností se spoluprací s pedagogy při pomoci žákům s hraničním intelektem absolvovat běžnou základní školu. Protože se mi podařilo uzavřít s takovým žákem cyklus devítileté školní docházky, předkládám i jeho náhled na užitečnost spolupráce pedagoga a jeho asistenta ve prospěch tohoto žáka.

Z vyšetření zmiňovaného žáka uskutečněného pedagogicko-psychologickou poradnou před jeho nástupem do 6. ročníku vyplývá, že se u něj jednalo o nerovnoměrný vývoj mentálních funkcí s celkově oslabeným hraničním intelektem. Navíc se jednalo o chlapce silně neurotického ze sociálně znevýhodněného prostředí. Žák už na I. stupni opakoval ročník a nepředpokládalo se, že absolvuje 6. třídu. Byl mu diagnostikován 3. stupeň znevýhodnění a doporučena asistence pedagoga. Z pedagogického deníku třídní učitelky na I. stupni lze usoudit, že chlapec měl značné problémy zvládnout učivo 5. třídy na dostatečné.

Nesmírným úsilím všech pedagogů v těsné spolupráci s asistentkou pedagoga a podporou rodiny, která postupně začala chápat, v čem může synovi pomoci, se podařilo překlenout i velmi nelehké období distanční výuky a úspěšně žáka dovést nejen do osmého ročníku, ale pomoci mu absolvovat i devátý ročník, a ukončit tak devítiletou školní docházku. Žák sociálně i intelektově vyzrál, získal potřebné sebevědomí, sociálně vyzráli i jeho rodiče, chlapce ve vzdělávání podporují a ten je dnes v 1. ročníku strojírenského učiliště. Se žákem byl uskutečněn také rozhovor, první vloni, když byl ještě na ZŠ v deváté třídě, a podruhé letos, když přišel ukázat své pololetní vysvědčení z učiliště. (přepis rozhovoru s ním bude součástí přílohy).

2.3.3 Reflexe vlastní asistentké zkušenosti

Jako dodatek ke své vlastní osobní čtyřleté zkušenosti s péčí o zmíněného žáka Emila bych chtěla s časovým odstupem vyzdvihnout celkovou velmi dobře fungující spolupráci mezi třídní učitelkou, asistentem pedagoga (tuto funkci jsem vykonávala já), školou a rodiči. Přestože to mnohdy nebylo vůbec jednoduché, nakonec jsme nakonec našli řešení a naše spolupráce byla úspěšná. Ale pokud by Emil neměl podporu rodiny a zejména třídní učitelky, která se zasloužila o to, že postoupil až do deváté třídy, tak by ZŠ opustil v sedmém ročníku a asi jen stěží by se zapojil do praktického života. Emil měl tedy velké štěstí, že postoupil do devítky, protože celkově psychicky dozrál a dokázal překonat své bariéry. Potvrdil to i svým vyprávěním při nedávné návštěvě naší školy, když se přišel pochlubit svým pololetním vysvědčením a nadšeně popisoval své dosavadní úspěchy na novém učilišti, doslova říkal, že už se nebojí komunikovat s lidmi jako dříve, když se bál promluvit a nebyl schopen se vyjádřit, měl v sobě obrovské psychické bloky, které postupně začal překonávat. To se začalo pozitivně projevovat právě v deváté třídě, kdy dokázal například prezentovat svou práci před celou třídou dokonce v cizím jazyce (Aj), sice pouze v rámci svých omezených možností, ale dokázal to. A pokud by se měl porovnat Emil v 6. třídě a Emil v 9. třídě, tak ten výrazný pozitivní posun byl naprosto zřetelný. Jeho poslední návštěva mi udělala radost, stejně jako paní učitelce třídní a dalším učitelům z II. stupně, protože z jeho vyprávění bylo znát, že se mu daří dobře, je spokojený, má své cíle do budoucna, a to jsou myslím skvělé zprávy.

3 Diskuze

Pro mě osobně byla tato pilotní studie velice přínosná, už jen z toho důvodu, že rozšířila mé profesní obzory a spoustu věcí jsem si zpětně uvědomila a ujasnila.

Hned na počátku šetření mě překvapilo, že mě jedna z respondentek opatrně předem upozorňovala na úskalí mého šetření a ptala se, zdali budu schopna dané výpovědi „unést“, či zdali si je nebudu brát osobně, jelikož vykonávám profesi asistenta pedagoga. Hned po prvním rozhovoru jsem pochopila proč.

Překvapujícím a nečekaným zjištěním pro mne totiž bylo, že vnímání přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě může být učiteli hodnoceno jako velmi stresující, svazující a přinášející nejistotu do jejich práce. Některým učitelům opravdu vadí samotná přítomnost *druhé dospělé osoby ve třídě* (viz podkapitola „*AP jako rušivý element*“), ruší je a mnohdy je jim nepříjemná, obzvláště když se setkávají s vyloženě netaktním asistentem, který překračuje své kompetence například zasahováním do výuky, nebo do hodnocení žáků. Výstižně tento jev ve své publikaci shrnují Gabašová, Vosmik, kteří uvádějí, že pokud má být spolupráce mezi učitelem – AP a rodiči efektivní, měla by být vystavěna na partnerském principu. Dále autoři v tzv. rádcí pro asistenty a učitele poukazují na různé stereotypy spjaté s činností asistentů ve školách. Pro srovnání tohoto zjištěného jevu, který respondenti popisovali, mě zaujal úryvek o předsudcích, které vznikají ze strachu a obav ze strany učitelů, kteří mohou AP vnímat jako někoho, kdo je kontroluje, a cítí se tudíž v jeho přítomnosti nejistí. Toto znejistění učitele ovlivňuje někdy až takovým způsobem, že odmítají pomoc AP a nejsou schopni se domlouvat na spolupráci. Podle autorů to může souviset se současným stavem učitelské profese, kdy jsou učitelé z nejrůznějších důvodů pod obrovským tlakem.²⁸

Co se týká vztahů mezi žáky ve třídě, kde je přítomen AP a žák s HI, zjistila jsem z rozhovorů, že právě přítomnost AP může vést u dětí až ke *stigmatizaci* žáka s HI, to znamená, že může být pro své spolužáky vnímán jako zvýhodňovaný a někdy i nespravedlivě, takže je velkou úlohou učitele jim přítomnost AP neustále vysvětlovat a úkolem AP je chovat se empaticky a pomáhat i ostatním slabším dětem ve třídě. Jak z výpovědí respondentů vyplynulo, podobně citlivě museli vyučující přistupovat i k hodnocení žáka s HI před spolužáky, aby předešli např. případné šikaně žáka s HI.

Odborná literatura tento problém reflektuje ve smyslu negativního označení neboli „nálepkování“ člověka, který se oproti ostatním nějak liší. Pro toto označení zavádí pojem stigma Josef Slowík. Způsobuje ho skupina obyvatel člověku s nějakou odlišností, a to v negativním slova smyslu. Pozoruhodné je, že příčinou znevýhodnění není pro člověka jeho handicap, ale právě společenská stigmatizace. Ta mu pak způsobuje následně větší obtíže než samotné původní znevýhodnění a záleží na osobnosti takto označeného člověka, jak se se stigmatizací vypořádá – nakolik je psychicky odolný a dokáže se stigmatizací bránit.²⁹

Dotazovaní učitelé však tento problém vnímají a snaží se vytvořit co nejprátelštější klima ve třídě s inkludovaným žákem. Pokud jde o vzájemnou efektivní součinnost mezi asistentem pedagoga a pedagogem, jak uvádí ve své publikaci Morávková-Vejrochová

²⁸ GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M., *Asistent pedagoga a klima třídy*, s. 15.

²⁹ SLOWÍK, J., *Inkluzivní speciální pedagogika*, s. 24-25.

a kol., důležitým a zásadním prvkem, ovlivňujícím úspěšnost vzdělávacího procesu, jsou právě vztahy mezi AP a učitelem žáka s SVP.³⁰

Z rozhovorů také vyplynula další zásadní podmínka úspěšného spolupráce mezi AP a pedagogem, a to jsou vhodné *osobnosti rysy* AP potřebné pro práci se žákem s HI, není žádoucí, aby AP byl dominantní nebo nespolupracující, případně aby zasahoval vyučujícímu do jeho kompetencí, protože za výuku je odpovědný učitel. Z odpovědí několika respondentů vyplynulo, že očekávali větší spolupráci a pracovní nasazení AP ve svých hodinách a byli nemile překvapeni občasným neprofesionálním přístupem AP jak k žákovi s HI, tak k sobě. Museli tak řešit ve třídě další nepříjemné situace, které nesouvisejí přímo s edukačním procesem. Vyzdvihli, že také velmi záleží na osobnosti AP jako takové, nejen na jeho pedagogické praxi. Pokud dojde v interakci asistenta pedagoga s pedagogem ke kolizím, je v tomto případě vhodné podle Morávkové - Vejrochové využít efektivních forem konzultační podpory a spolupráce, nazývaných supervize a mentoring, které by měly směřovat k narovnání kolizní situace.³¹ Za velký přínos AP považují především doučování, které AP realizuje ve vztahu k žákovi s HI, protože ho považují za efektivní.

Ke shrnujícímu čtvrtému tematickému okruhu, týkajícího se osobní zkušenosti pedagoga se začleňováním žáků s HI do ZŠ, přidávám také svou vlastní zkušenost z pedagogické praxe. Zastávám názor, že pomoc využívající při začleňování žáků s hraničním intelektem podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga musí vždy přicházet souběžně s činností pedagogů. Je nutné, aby jejich působení ve třídě bylo jednotné a harmonické, aby spolu komunikovali a spolupracovali, ideálně aby si byli i osobnostně podobní nebo měli snahu nedopustit, aby jejich spolupráci narušovaly odlišné povahové rysy. Pak je reálná šance, že se podaří *společný cíl*, a to je pomoci žákovi s hraničním intelektem úspěšně projít edukačním procesem. Pozorováním pedagogické reality na běžné základní škole mohu shrnout, že i přes výhrady a zažité stereotypy na adresu AP, s nimiž jsem se při polostrukturovaných rozhovorech s pedagogy setkala, se podařilo žáka s hraničním intelektem do edukačního procesu úspěšně začlenit a provést ho povinnou školní docházkou. Tato náročná práce má smysl, protože jak mi řekla jedna z respondentek: „Není nic jednoduššího, než nad někým zlomit hůl.“

Hlavním *limitem* mé pilotní studie byla ústřední postava celé práce, a to byl můj svěřenec Emil - žák v hraničním pásmu intelektu, kterého jsem měla po celé čtyři roky na starosti. Potřebovala jsem získat pro svou práci potřebná data právě hlavně z období jeho působení na základní škole. Limitem se tedy stalo jeho ukončení povinné školní docházky. Během čtyř let přidělené asistence jsem s ním prožívala průběh jeho dospívání na základní škole, veškeré strasti spojené s distanční výukou, která se nečekaně postavila všem do cesty. Dá se říci, že i díky online výuce poznala tohoto žáka i moje vlastní rodina a sdílela se mnou veškeré nesnáze i občas úsměvné okamžiky distanční i běžné výuky. Jsem ráda za veškeré pozitivní i negativní zkušenosti získané během spolupráce s pedagogy, žákem s HI, jeho rodiči, ale také za cenné poznatky získané během zpracování této bakalářské práce.

Na případové studii žáka Emila demonstruji pozitivní zkušenost se začleněním žáka s hraničním intelektem do běžného edukačního procesu.

³⁰ MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, Monika., *Standard práce asistenta pedagoga*, s. 56.

³¹ *Tamtéž*, s. 77.

Závěrem bych ráda dodala, že i přes počáteční nesnáze samotného šetření a následného sestavování práce jsem měla štěstí na vstřícné kolegy, bez kterých bych rozhovory nemohla uskutečnit, a zároveň by se vytvoření této práce neobešlo bez cenných připomínek a vhodného nasměrování ze strany mého vedoucího práce. Za veškerou podporu jsem velice vděčna.

Seznam použitých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6560-4.
- BENDA, M., VODŇANSKÁ, Z. TITĚROVÁ, K. et al. *Dvojjazyční asistenti pedagoga: příběhy úspěšné integrace*. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2016. ISBN 978-8088171-07-2.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení: [metodický text pro učitele základních a speciálních škol]*. Praha: Tech-market, 1997. ISBN 80-86114-13-9.
- KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-085-5.
- MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- MŠMT. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. ©2013-2023 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/>
- SLOWÍK, J. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

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

Přílohy

Příloha I: Vybrané přepisy rozhovorů s respondenty

RESPONDENT Č. 1 – HANA

Jak dlouho učíte na ZŠ?

Učím od roku 1987.

Jakou máte zkušenost se začleňováním žáků s HI do běžné ZŠ? Tedy přesněji, můžete popsat Vaše začátky práce s žáky s HI, pokud jste je měla ve třídě?

Hned v prvním roce, kdy jsem začala učit, jsem měla ve třídě žáka s HI. Začínala jsem učit v pohraničí a tam tito žáci s HI byli.

Změnilo se něco od té doby v přístupu k žákům s HI?

Dříve bylo zvykem, že tito žáci odcházeli do zvláštní školy. Ale na mé první škole se stalo, že matka velmi slabého žáka odmítala, aby její syn odešel do zvláštní školy, protože to brala ona a nejspíš celá rodina jako selhání nejen syna, ale celé rodiny, že je to hanba, potupa, takže matka se nekonečně dlouho s chlapcem dřela, chlapec měl skutečně velmi slabý intelekt. Když byl v 6. třídě ZŠ, byl na pokraji svých sil nejen chlapec, ale i jeho matka, oba byli naprosto vyčerpaní, žák nebyl schopen se vůbec účastnit vyučování, vůbec nevěděl, o čem se mluví, a co bylo ještě horší, že byl naprosto na okraji té třídy, protože tam byl strašně nešťastný, deprivovaný, že mu to nejde a že si s ostatními nemá co říct. To si uvědomoval, že jim nestačí. Nevím, jaký byl jeho psychický stav. Ale myslím, že hrozný, a po té 6. třídě nakonec odešel do zvláštní školy.

Potom jsem učila na jiné škole v pohraničí, a to na I. stupni, kde byly také děti odesílány do zvláštních škol, pokud jejich intelekt byl hraniční a předpokládalo se (často i s ohledem na rodinné zázemí), že ani do budoucna nebudou schopny uspět v běžné ZŠ. Mám zkušenost, že tyto děti byly po nástupu do zvláštní školy šťastné, protože se jim snížilo množství učiva a byly tam děti s podobným intelektem a tyhle děti poprvé a opakovaně zažily úspěch a chodily nám potom říkat, že v té nové škole, kam chodí, jsou úspěšné a že tam mají kamarády. Nejenom že si polepšily prospěchově, ale našly tam sociálně příznivé prostředí, ve kterém mohly uskutečnit přátelství a měly šanci do budoucna, že na zvláštní školu bude navazovat i učební obor a že se vyučí a budou mít nějakou profesi, ve které se v budoucnu uplatní. Kdyby byly tenkrát zůstaly na základní škole, vyšly by z nějakého nižšího ročníku a jejich možnost uplatnění by byla mnohem menší.

Takhle to bylo, když já jsem začala učit, a takhle to bylo do té doby, než se zvláštní školy začaly omezovat a než se tyhle děti začaly na běžné základní škole nechávat. Já si přesně nepamatuji, odkdy to bylo, ale myslím, že zhruba od roku 2009 se začaly zvláštní školy omezovat, začaly se propouštět učitelky ze zvláštních škol a snížila se hranice intelektu, kdy děti smějí děti chodit do zvláštní školy. Byla jsem ve své praxi na II. stupni několikrát svědkem toho, že dítěti chybělo několik málo bodů k tomu, aby mohlo jít na zvláštní školu – prostě HI – asistence ještě nebyla, dítě nestačilo učivu i při snaze rodičů

mu pomoci, dítě chtělo na zvláštní školu, rodiče si to přáli, my jsme viděli, že se dítě „tejrá“, nedošlo až do deváté třídy, nevím, jaký byl pak profesní osud těchto dětí.

Objevovali se ve škole asistenti už před inkluzí?

Ony se nějakou dobu před inkluzí děti s handicapem začleňovaly do běžné základní školy, ale většinou to byly děti, které měly jiné potíže než intelektové – pohybové, zrakové, s autismem,... Tihle žáci měli zpočátku osobního asistenta, kterého platili rodiče. Pak do školy přibyli asistenti pedagoga placení státem, ale až s inkluzí nastoupili asistenti pedagoga k dětem s HI. Do té doby se děti s mentálním handicapem do školy nezačleňovaly. Aspoň tak nějak si to pamatuji.

Jakou máte zkušenost s pomocí asistenta pedagoga se začleňováním žáků s HI do ZŠ?

Ted' mám asistenta pedagoga ve třídě, kde jsem třídní učitelkou, 5. rokem. Do té doby jsem měla asistenta pedagoga (dříve osobního asistenta) jen ve třídě, kde jsem třídní nebyla. Pamatuji si na žáka, který měl také velmi slabý intelekt, navíc ADHD a neurotické potíže, tam už asistence byla, ale působení asistenta pedagoga se vyvíjelo. Z počátku si na naší škole sami žáci vybírali z několika kandidátů, kterého chtějí k sobě jako asistenta, toho asistenta nakonec škola přijala. To se osvědčilo. Ale žáci s asistencí byli ojedinelí.

Když asistenti pedagoga nastoupili, vůbec jsme nevěděli, jak s nimi máme pracovat, nevěděli jsme ani, jaká je naše pravomoc a jaká jejich, jestli spolu máme vůbec spolupracovat, zrovna u toho zmiňovaného žáka s HI a ADHD to řídila podivným způsobem třídní učitelka, které určovala asistentovi, co má v hodině dělat, a učitelka předmětu vyloučila ze zasahování do práce asistenta, bylo to podivné a velmi nepříjemné. Tohoto žáka jsem učila výtvarné výchově a asistentka si sedla dozadu s počítačem, případně s knihou na čtení, a když si zrovna nečetla, zapisovala si do sešitu, jak se žák chová, a nijak s ním nepracovala. Do sešitu mě nenechala nahlédnout. Třídní učitelka říkala, že tak je to správně. Z toho jsem byla docela zmatená a přestala jsem si jí všímat.

Ona ho jenom pozorovala?

Ano, ona ho jen pozorovala, a když já jsem se s ní chtěla na něčem domluvit, tak vždycky říkala, že to nejde, že ona má určité poslání, a to musí naplňovat, a co mně je do toho, je jí celkem jedno. To bylo teda strašný. A jestli tohle byl zrovna nějaký celostátní trend, nebo jestli tohle probíhalo jen na naší škole odlišně od ostatních, to neumím posoudit, ale vím, že to tedy bylo těžký vůbec vědět, co já od té asistentky můžu vůbec chtít.

Až když jste nastoupila Vy a Emil, to bylo v roce 2018, to už bylo trochu vymezené, jak si mají učitel a asistent pedagoga práci rozdělit, a taky nový ředitel školy učitele a asistenty proškolil aspoň v základních věcech.

Dostali jste nějaké doporučení z poradny (PPP), jak s žákem pracovat?

To bylo vždycky a ta doporučení byla daleko obsáhlejší, než jsou teď, ale tam nebylo napsáno, jak má učitel s asistentem pracovat. Bylo to v začátcích. S inkluzí přišlo víc žáků i asistentů a taky se vyjasnilo, co má kdo dělat. A tu spolupráci koordinuje výchovná poradkyně a vypracovává se individuální plán, ale když to funguje i bez plánu, tak ani ten IVP být nemusí, když se učitel s ostatními učiteli a asistentem pedagoga domluví. Je to na mě, co mám po asistentovi chtít, nikdo mě neinstruuje, co mám od vás chtít, já to mám vycítit z té konkrétní třídy.

A jak to děláte, aby se práce učitele a asistenta pedagoga nepřekrývala?

A to je ta domluva mezi tím učitelem a asistentem pedagoga, protože ono to taky záleží předmět od předmětu, taky jaká je třída, to dítě, když je hraniční, tak je někde lepší, v něčem je horší, jinak mu jdou praktické předměty, jinak teoretické, pomoc potřebuje různou. Na to nemám žádnou šablonu. Jinak bude vypadat domluva např. v pracovním vyučování a jinak ve fyzice.

Mohli bychom konkretizovat, jak probíhá spolupráce v konkrétních předmětech, aby žákovi pomohla?

To vždycky záleží na konkrétním žákovi, co mu dělá největší potíže. Asistent učiteli pomáhá tam, kde on se svou časovou kapacitou není schopen žákovi s HI pomáhat, a taky se nemůže najednou věnovat ostatním dětem, které taky mohou mít své požadavky, a žákovi s HI. Učitel se během 45 minut nemůže rozkrájet. Jestliže to bude neurotik typu Emila, který má ve všem chaos, tak se asistent hlavně zaměří na to, aby si žák upevnil návyky v uspořádání pomůcek, aby nebyl neúspěšný, protože když nenajde učebnici, pravítko a jiné pomůcky, což ho může rozhodit natolik, že už vůbec není schopen soustředit se na nějaké učivo. Jestliže zadám nějakou práci, tak dítě typu neurotického nesoustředěného Emila potřebuje, aby asistent pedagoga ověřil, že žák rozumí zadání, a případně mu vysvětlil, co po něm učitel chce, jakou práci právě žáci dělají. Jestliže ani tak žák s HI nebude schopen začít, od toho je tam asistent pedagoga, který pomůže učiteli zjistit, proč to žákovi od začátku nejde. A pomůže mu navodit situaci tak, aby žák, pokud je toho vůbec schopen, aby začal pracovat. Může mu také pomáhat v zapisování domácích úkolů, nebo že třeba o přestávce s ním projde, jak se bude učit na další hodinu. Ale potom, jestli se vyskytnou nějaké obtíže, o kterých dopředu nevíme, že žákovi činit budou, tak je společně s asistentem budeme řešit.

Ale co je podstatné, je, aby spolu asistent pedagoga a učitel mluvili a aby probíhaly nějaké společné schůzky třeba před vyučováním nebo o přestávce, nebo i telefonicky z domova, a oba se domluvili, co dál, když nastane nějaká překážka. Nejde, aby si jel každý po své linii. Takže učitel musí naslouchat asistentovi a asistent musí naslouchat učiteli, ale asistent má svoji roli a tu nemůže překračovat, protože vedoucí roli ve vyučování má učitel, který má odpovědnost za výuku, a asistent je ve výuce pomáhající profese.

Jaký byl ve Vašem případě vývoj spolupráce třídního učitele s asistentem pedagoga? Jak byste popsala Vaše zkušenosti v počátcích spolupráce?

Já a asistentka jsme si na sebe musely zvyknout, musely jsme se spolu naučit komunikovat, obě jsme to dělaly poprvé. Když se třeba vyskytla nějaká překážka nebo nedorozumění ve vyučování, že to nemůžeme řešit hned při hodině, že je to třeba vyřešit tak, aby se vzali v potaz ostatní žáci, které naše dohady mohou rušit.

Myslíte si tedy, že asistent pedagoga nemůže zasahovat o své vůli do výuky, i když si v dobré vůli myslí, že by zasáhnout měl?

Samozřejmě, krom toho učitel musí sledovat spoustu jevů a být pořád soustředěný, a jestliže asistent pedagoga učitele nějakým způsobem z toho soustředění vytrhne, naruší to učitelovo soustředění a je to trošku problém, protože učitel – tedy mně – se přetrhne nit a než na ni navážu, tak minuty letí a ta hodina není nafukovací. A někteří asistenti, jak vím z hodin v jiných třídách, kde nejsem třídní, mají ve zvyku učitele opravovat, někdy ho i napomínat, a to velmi nevhodným způsobem před žáky, což je situace, kdy mám co dělat,

abych mu to nevrátila. Mě taky asistentka opravovala, když začínala, že jsem něco řekla minule jinak, nebo jestli to náhodou neříkám špatně, jestli to myslím vážně ... protože si myslela, že je to tak správně, že mě má kontrolovat, aspoň jsem měla ten dojem, že nekontroluje jen Emila, ale taky mě. Problém je v tom, že najednou je ve třídě druhá dospělá osoba, která tam normálně dřív nebyla, osoba, která pozoruje nejen žáky, ale i učitele, osoba, která nemá postavení žáka, ale pozoruje, co se ve třídě děje, a někdy má možná i oprávněně pocit, že ten učitel by to měl dělat jinak, lépe, že on by věděl, jak na to – ale nemůže mu do té hodiny zasahovat, aby ho opravil, protože to prostě nejde, za výuku je odpovědný učitel.

Z Vašich slov vyplývá, že máte i negativní zkušenost s přítomností asistenta pedagoga ve třídě.

No jistě, když mě asistent opravuje, upozorňuje mě, že jsem něco podle něj udělala špatně, tak mě to samozřejmě ruší. Když učím, tak je to do jisté míry improvizace a dělám řadu drobných chyb (v očích asistenta možná velkých), děti by si toho nevšimly, pokračujeme dál, ale najednou je tam někdo, kdo má čas na to, aby mě tam pozoroval. A teď jde o to, jak s tím ten asistent naloží, jestli se asistent vžije do role toho učitele a řekne si, no jo, tohle asi mělo být jinak, tahle jeho věta byla neuspořádaná,... a přejde to. Učitel není naprogramovaný robot, je omylný, ve třídě musí na podněty reagovat rychle, taky se musí rychle rozhodovat, rychle si vybavovat informace, řada věcí ho ve třídě rozptyluje – a najednou tu chybu udělá – třeba faktografickou, něco splete, pak si vzpomene, ale řekne si, že už je lépe se k tomu nevracet, není to podle něj důležité – ale některý asistent to registruje a pamatuje si. Nemá ten nadhled, tu zkušenost. A jde o to, do jaké míry ten asistent pochopí, že to prostě ve vyučování je, nebo do té hodiny zasáhne, což ještě není nejhorší, nebo to někde mimo školu dál rozšiřuje. Zrovna tak může asistent rozšiřovat informace o žácích, což je nepřipustné, protože každá dospělá osoba je ve škole vázána mlčenlivostí. Když je tady týden inspekce, tak ta nikde nešíří, co viděla, je to jen mezi ní a školou, ale z veřejnosti vím, že někteří asistenti se rádi pochlubí, co ve škole viděli, s cizími lidmi mluví o žácích, jsou tu furt, celý rok, celou tu dobu jsou svědky nespočetného množství různých situací, pak to vynesou ven a nikdo to neřeší.

Taky jsem jednou suplovala na I. stupni, kde ve třídě byly dvě asistentky, každá u jiného dítěte, a ta jedna z asistentek najednou vykřikla, že to, co říkám, není pravda, protože ona četla, že to je jinak (jednalo se o přírodovědu), tak to jsem se sotva stačila nadechnout, jak jsem se divila. Pak začala okřikovat tu druhou asistentku, proč nechává svěřeného chlapce s HI spát – bral léky – děti na to nejspíš byly zvyklé, ale i tak jsem zaznamenala neklid, otáčely se, já jsem tedy byla úplně konsternovaná a byla jsem ráda, že jsem o přestávce vypadla, ale děti pak musí mít v hlavě chaos, kdo to vlastně ve třídě vede. Tak to bych tedy ve své třídě nesnesla.

Pokud se začne asistent při hodině s učitelem dohadovat, tak děti netuší, co se ve třídě děje, kdo tu třídu vede, třeba do té doby ani asistenta ve třídě neměly a komunikace probíhala jen mezi učitelem a žáky a teď probíhá mezi učitelem, žáky a další dospělou osobou, která má učiteli pomáhat a má se držet své role a někdy se stane, že asistent svoji roli neuhlídá (nebo vůbec nepochopí) a svoje kompetence překročí a to je potom nepříjemný. A na tom se v počátcích sladování s asistentem pracuje a nějakou dobu to trvá, pokud se to sladování nepodaří, nemohou spolu tyto dvě dospělé osoby ve třídě dál pracovat. Protože pak přítomnost asistenta není přínosem, a o tom se tak moc nemluví, že si ti dva musí sednout. Pokud se učitel s asistentem vhodně doplňují, je mezi nimi souhra, pak je to práce pro všechny strany přínosná a ostatní žáci přítomnost asistenta ocení a váží

si ho, protože vidí, že i jim může pomoci a ve třídě není nepříjemná atmosféra. Taky jsem zažila, že asistent schválně poštvává učitele proti dětem, žaluje na to, co děti při hodině dělají a učitel to nevidí, asistent měl vyloženě zlé úmysly, nešlo mu o nápravu ve třídě, tak s takovým asistentem bych pracovat nemohla.

Mezi mnou a asistentkou probíhá spolupráce už pátým rokem a jsme sehraná dvojice, proto jsem taky souhlasila, že spolu z devítky sejdeme zase do šestky. Ale v minulé šesté třídě, kde začínala a já jsem poprvé měla asistenta ve třídě, kde jsem byla třídní učitelkou, obě jsme se učily spolupracovat, tak jak ještě studovala na asistenta pedagoga a na těch školeních jim říkaly různé věci, které ale v reálu ve škole vždycky nefungují, a asistentka byla nabitá informacemi chtěla opravovat mě a učitele, že to děláme blbě, protože na kurzu říkal lektor, že to má být jinak, že jsou si asistent s učitelem rovni, to byly docela třenice, asistentka měla pocit,...že její role je mnohem významnější, než si učitel myslí, cítila se nedoceněná, aspoň tak jsem to chápala, ale od té doby, kdy pochopila, že její role má určité meze, že ve výuce nemá stejnou roli jako učitel, že učitel rozhoduje o výuce a AP má poradní hlas, ...tedy když přijala svoji roli, tak to najednou začalo jít. To je to vytváření harmonického vztahu – každý ví, kde je jeho místo, a tuto realitu přijme. Trvalo to asi půl roku, pak pochopila, že k teoretickým informacím z kurzu musí přistupovat kriticky.

Taky z počátku byla hlučná, Emil byl natvrdlý, ve všem měl chaos, pomůcky neměl, notýsek ztratil, když se nechala unést, tak zapoměla, že jsem tam já a zbytek třídy, která v tom hluku nemůže pracovat a soustředit se. A mně zas bylo blbý jí napomínat. Ale zlepšovalo se to.

Můžu to shrnout, že asistent má být pomocník, ne narušitel.

Jak se podle Vás dá docílit ideální harmonické spolupráce mezi Vámi, asistentem pedagoga, žákem s HI a celou třídou?

No, je to proces dlouhodobý, na kterém se musí pracovat, každý musí vědět, kde je to jeho místo a vedoucím je tam ten učitel. A pokud to nefunguje, musí zasáhnout výchovný poradce nebo vedení školy, které to musí řešit.

Jak korigujete práci asistenta pedagoga, aby svým působením nenarušoval pracovní prostředí třídy? Máte nějaké smluvené signály neverbální komunikace?

Pomocí prostředků neverbální komunikace se nedomlouváme, pokud se mi něco nelíbí a nepočká to na přestávku, tak to asistentovi řeknu nějakým úsporným způsobem přímo v hodině. Ale pokud to situace vyžaduje, domlouváme se o postupu v hodině před vyučováním nebo po vyučování.

Jak vedete asistenta pedagoga v jeho práci s žákem s HI?

Jak už jsem říkala, pokud se nedomluvíme před vyučováním, tak prostě v hodině přímo několika drobnými pokyny asistenta nasměruji k tomu, na co se má s žákem zaměřit. A kdy dojde k tomu, že se nechá asistent unést a domlouvá se se žákem příliš nahlas a ruší ostatní žáky, tak mu to řeknu, nesyčím na něj a neukazuji směrem k němu nějaká gesta, prostě mu to řeknu. A jestli někdy používám nějaká gesta, tak si to zpětně neuvědomuji.

Jak ovlivňuje přítomnost asistenta pedagoga u žáka s HI vztah ostatních spolužáků k žákovi s HI?

Problém je, že ve třídě jsou vždy přítomné i jiné děti, které se učí špatně, a mohou mít pocit, že to dítě, které má asistenta, je zvýhodněné. Ale když ten asistent chodí i k nim během vyučování a pomáhá jim, tak potom se tím odstraní případné třenice v tom smyslu, že by dítě s asistencí mohlo pro své „zvýhodnění“ vyčleněno z kolektivu třídy. V naší třídě, kde byl Emil, se vztahy vyvíjely dobře, protože asistentka pomáhala nejen Emilovi, ale i ostatním dětem, které to potřebovaly. Z počátku nastal v této pomoci zádrhel, protože asistentka dětem navrhla, že když budou něco potřebovat, že se mohou přihlásit a že ona přijde a pomůže jim, načež to řada chytrých, ale pohodlných dětí začala zneužívat a nakonec by byla asistentka pomáhala všem a nikomu. Takže v tomto okamžiku jsem musela zasáhnout já jako učitelka a musela jsem pomoci odlišit asistentce, které dítě tu asistenci potřebuje a které dítě nedává pozor a přihlásí se, aby mu asistentka řekla, co a jak má dělat. Což se během 1. pololetí 6. třídy vyřešilo a byl klid. Pak asistentka pomáhala jen opravdu potřebným dětem.

Vysvětlovala jste někdy žákům, proč je v jejich třídě asistentka pedagoga?

Jako třídní učitelka jsem to dětem vysvětlit musela, protože ty děti z počátku tápou a nechápou, co tam ta asistentka dělá, když předtím žádnou asistentku ve třídě neměly. Vztahy mezi dětmi v této třídě byly na I. stupni špatné, byla tam řada dlouhodobých a trvalých problémů, které se součinností třídní učitelky a asistenta pedagoga podařilo nějak napravit.

Jaké bylo postavení žáka s HI ve třídě (jaký byl jeho status) a jak se změnil s příchodem asistenta pedagoga? Zlepšil se, zhoršil se?

Snažila jsem se nějakou citlivou formou dětem přiblížit situaci žáka a že má v nějakých ohledech úlevu, protože má vnitřní problémy, čehož si během I. stupně všimly, že se na něj musí pomalu, že nejdříve bude řešit úlohy jednodušší, ale pokud je splní, může dostat časem náročnější, ale musí se to dělat postupně.

Když žák Emil nastoupil do 6. třídy, byl značně neurotický, měl to stigma žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí – nechodil s ostatními dětmi do školy od 1. třídy, ale přišel až někdy ve 2. třídě a tu opakoval, bylo to dítě zanedbané výchovou, ale i špatnou hygienou a stravovacími návyky, to se na I. stupni trochu zlepšilo, ale pořád se ho děti stranily, často přišel uválený, prokouřený, protože rodiče byli silní kuřáci a kouřili v malém bytě v přítomnosti dětí, začaly jsme s asistentkou působit na rodiče, spolupráce byla z počátku narušována odmítavým postojem rodičů, ale vyžadovaly jsme každý měsíc pravidelnou hodinovou schůzku s rodiči nad IVP žáka, byla jsem přítomna já i asistentka pedagoga, nejdříve chodila jen matka, otec se o školu nezajímal a díval se na nás přezíravě, dávaly jsme matce najevo, že nám jde o chlapcovo dobro, aby se rozvíjel a pokud možno prospíval a po několika měsících nám nejdříve matka, potom i otec (to když si matka zlomila nohu a nemohla chodit na schůzky) začali pomáhat a s námi spolupracovat. Musely jsme postupovat velmi citlivě, nebylo lehké získat si důvěru rodičů, která byla z dřívější doby na I. stupni dost narušená.

Už na konci 1. pololetí jsme byly překvapené, že žák nepropadal, že měl i docela pěkné výsledky a dokázal se učivo naučit a i pochopit, tím se zlepšil nejen jeho prospěch, ale změnil se i jeho sociální status a asistentka mu pomáhala překonat zmatek a chaos, který ve věcech měl, když se uklidnil, byl schopen pěkně pracovat, což ostatní žáci viděli a

ocenili to. Začali si ho víc všímat a přestali se ho stranit. Ne že by s ním začali kamarádit, Emil byl dost uzavřený a taky se s nimi neměl o čem bavit, přece jen byl víc dětský, ale žáci se mu nevysmívali a nedocházelo k šikaně, které jsme se báli. A postupně se i žák otevřel a dokázal si asistentovi sám říct o pomoc a ukázalo se, že vnímá, že má v intelektu rezervy, že někde je schopen víc pracovat a někde mu to nejde, ale snažil se využít všechny schopnosti, které v sobě měl. Byl to proces značně dlouhodobý, nevyřešilo se to v 6. třídě.

Dalo velkou práci pomoci chlapci odstranit jeho strach, zmírnit neurózu, posílit jeho sebevědomí zadupané do země, jeho problematické vyjadřovací schopnosti. A taky to, že musí chodit čistě oblečený a dbát o sebe. Takže jsme se nezaměřovaly jenom na jeho prospěch, ale na základní hygienické návyky. Snažily jsme se mu velmi citlivě naznačit, že pokud bude chodit do školy v tomto stavu, budou se mu děti smát, budou se ho stranit, a to bude vadit i jemu. Chlapec to byl jednoduchý, ale hodný a chápavý, v tomto ohledu s ním nebyly problémy.

Schůzky s rodiči nad IVP byly z počátku náročné, protože rodiče byli z chlapce nešťastní, nechtěl se učit – nevěděl taky jak, utíkal jim před učením, jak už jsem uvedla dříve, nejdřív chodila jen matka, otec se vůbec neúčastnil, protože otcova role byla v rodině značně pochybná, o děti se starala matka, která chodila do práce, otec do práce nechodil, měl volný čas, ale dětem se nevěnoval. Měl vážné zdravotní potíže s cukrovkou, nedodržel režim, upadal do bezvědomí, což citlivého Emila vždycky vyvedlo na delší dobu z míry a nebyl ve škole pracovat, točilo se to pořád kolem dokola. Ale časem se to změnilo, otec po několika pobytech v nemocnici konečně po letech dostal rozum a zhruba od poloviny sedmé třídy, kdy dostal invalidní důchod a tedy i stálý příjem pro rodinu, začal dodržovat životosprávu, chodil na schůzky (matka nemohla po úraze chodit), nosil do školy Emilovi zapomenuté pomůcky a pozvolna převzal roli starajícího otce, a ta mu zůstala. Byla to pozoruhodná proměna, na které jsem přesvědčena mělo vliv i naše působení ze strany školy. Bez spolupráce s rodiči bychom nikdy nedokázaly dotáhnout Emila až do devátého ročníku.

Zkuste popsat, jak se chlapcova prognóza na II. stupni měnila a kdy jste začala uvažovat o tom, že by mohl se svým několikrát potvrzeným hraničním intelektem udělat i devátou třídu.

Přímočarý vývoj to určitě nebyl. Když už to vypadalo, že získal návyky a je schopný pracovat jen s menší dopomocí asistentky, tak začal marodit, nebo měl otec zdravotní problémy nebo přišly prázdniny a byly jsme zase na začátku. Zase začal zapomínat, nenosil pomůcky, nevyznal se ve svých věcech....ale když byl delší dobu v klidu, překlenul i pár dní nepřítomnosti asistentky. Celkově byl ale na asistentce závislý až do devátého ročníku a bez její přítomnosti a hlavně podpory bych mu sama nebyla schopna pomoci. Ale vcelku můžu říct, že s postupem času přesvědčil nejen nás, ale i ostatní učitele, že stojí za to mu pomáhat a táhnout ho vždycky do dalšího ročníku, všichni jsme k němu měli velmi vstřícný přístup, což zpětně oceňovali i rodiče, a chlapec se začal postupně měnit tím, že si začal víc věřit, začal s ostatními, i když neobratně, komunikovat, a dokonce přijal i nabídku ředitele školy, že bude mít hrazené obědy a bude chodit do školní jídelny, protože se moc bál chodit mezi ostatní neznámé spolužáky do neznámého prostředí, a školní jídelna byl možná první prostor, kde se choval suverénně. A chodil tam velmi rád, protože mu tam chutnalo. Vždycky všechno snědl. Je třeba taky k Emilovi říct, že si vždycky naší pomoci i pomoci ostatních velmi vážil, uvědomoval si to.

A ve chvíli, kdy jsme měly pocit, že Emilovy výhledy do budoucna jsou nadějně, nebyl ohrožen neprospěchem a byly jsme s asistentkou v práci s Emilem sladěné, přišla distanční výuka. To byl Emil ve druhém pololetí 7. třídy.

Jak Vaši spolupráci s asistentem pedagoga změnila distanční výuka?

Nikdo nevěděl, jak to bude dlouho trvat. Nebylo ani jasné, jak máme v práci s dětmi, které byly doma, postupovat. Například jestli je vůbec můžeme hodnotit. Řada dětí úkoly neplnila, protože se jim nechtělo. Některé nebyly schopny samy pracovat. To byl i případ Emila. Ale na to jsme přišly postupně. Nejprve jsme se telefonicky ptaly rodičů, zda Emil plní úkoly – žáci měli posílat učitelům vypracovaná zadání úkolů. Rodiče tvrdili, že Emil úkoly dělá, že se učí. To jsme ještě netušili, že rodiče to vůbec nedokážou posoudit a při nejlepší vůli nejsou schopni mu pomoci. Pak přišly stížnosti od učitelů, že Emil nic neposílá. Emil nedělal nic a byl úplně ztracený. Částečně se mu nechtělo, ale i když jsme mu pak začaly pomáhat, ukázalo se, že opravdu není vůbec schopen pracovat přes počítač sám. Což se projevilo v osmém ročníku, kdy už pravidla distanční výuky byla nastavená jasně, distanční výuka byla zahrnuta MŠMT do způsobu vzdělávání.

Na podzim se začalo s distanční výukou a Emil nacytal špatné známky za neodevzané úkoly a hrozil mu neprospěch v řadě předmětů. Tehdy jsme se do toho vložily s asistentkou pedagoga, protože jsme nechtěly ztratit to, co jsme Emila do té doby naučily, taky jsme si myslely, že naše pomoc bude trvat jen krátkou dobu, což jsme se zmýlily. S paní asistentkou jsme si rozdělily předměty, která z nás bude který předmět s Fandou odpoledne on-line dělat. Pracovaly jsme s ním denně včetně sobot a nedělí řadu hodin. Práce přes počítač šla velmi pomalu. Viděly jsme, jak je Emil ztracen, a my mu nemůžeme do toho sešitu sáhnout, ukázat mu prstem, co má opravit,... byla to opravdu psychická dřina navíc časově náročná na úkor vlastního volného času a péče o rodinu. A do toho jsme se dostaly do rozporu s Emilovými rodiči, kteří vůbec nechápali, proč Emila odpoledne obtěžujeme, když přece dopoledne je připojen na výuku on-line. Mysleli, že to stačí. A to měl ještě špatné připojení, které mu neustále padalo, pak dostal počítač ze školy, který ale v nestřeženém okamžiku bez vědomí rodičů do školy vrátil, že už ho nepotřebuje, když jsme na to přišly, škola už počítač dala jinému dítěti, byl to horor. Emil se nepřipojoval na s námi sjednané doučování, protože stále jezdil s rodiči do Budějovic na návštěvy, nebo chodil nakoupit, nevypracovával úkoly, protože nebyl doma, tehdy jsem si s otcem vážně promluvila a důrazně ho požádala, aby chlapci nebránili ve výuce, otec si to nechal vysvětlit a pak už problémy s opouštěním domova téměř ustaly.

Tehdy se ukázala naprosto neocenitelná pomoc asistenta pedagoga, protože je stoprocentně jasné, že bez pomoci asistenta pedagoga by žák s HI vůbec nebyl schopen úspěšně uzavřít 8. ročník. Distanční výuku by prospěchově nepřežil. Pokud by byla funkce asistenta pedagoga ve třídě pouze formální, neměl by šanci. Nejsou všichni asistenti, jak jsem poznala, stejní, Emil měl velké štěstí na vysoce empatickou asistentku, která ukrojila svůj čas z péče o vlastní školou povinné děti a věnovala se „cizímu“ dítěti a ještě se dohadovala s nechápajícími rodiči.

Na distančním období se projevilo, jestli je asistence pedagoga ve škole vůbec přínosem, nebo ne, protože to byla zkouška ohněm. Do školy přišla inspekce vyhodnotit práci školy při distanční výuce a byla velmi překvapena prací Emilovy asistentky pedagoga – že se s chlapcem odpoledne hodiny učí, že se připojuje na hodiny matematiky jiné třídy, aby byla v obraze (asistentky chodily hlídat děti do družiny, takže se asistentka nemohla vždycky připojovat na Emilovy hodiny), inspektorka uvedla, že se s tím na jiné škole

nesetkala, aby byla asistentka tak iniciativní. Kdyby asistentka pedagoga a třídní učitelka nepracovala nad rámec svého úvazku (a to řadu hodin), neměl by žák s HI vůbec šanci uspět. Není nic jednoduššího, než takové dítě nechat „padnout“.

Zvládla byste chlapci s HI v době distanční výuky pomoci i bez asistenta pedagoga?

I kdybych měla sebelepší úmysly, pokud by mi paní asistentka nepomáhala, chlapci bych nemohla pomoci, i kdybych se rozkrájela, protože bych na to neměla čas ani možnosti. Musely jsme mu pomáhat ve všech předmětech včetně občanské, výtvarné a hudební výchovy. Jen ohlídat, aby všechno odeslal učitelům včas (když už jsme to společně s vypětím sil vypracovali), dalo velkou práci. Všechno jsme musely kontrolovat. Suplovaly jsme rodiče, ale oni opravdu nebyli schopni. Mohli mu jen poskytovat citové zázemí a materiální podporu, ale v učení mu pomáhat nemohli.

Myslíte si, že je tedy správné a smysluplné začleňovat žáky s HI do běžné základní školy?

Já si pořád myslím, že dětem s HI, navíc s nepodnětným rodinným prostředím, bylo ve zvláštní škole líp, ale v tomto konkrétním případě došlo k takové šťastné shodě okolností, že tady to mělo smysl. Ve zvláštní škole by neměl vysvědčení z úplného absolvování základní školy. Ale jak říkám, byla to opravdu šťastná shoda okolností. Kdyby učitelé nebo asistent pedagoga nebo rodiče chlapce nepodpořili, kdyby spolužáci chlapce s HI nepřijali nebo ostrakizovali, kdyby se Emil sám nechtěl zlepšit, tak by Emil s HI vyšel ze sedmé třídy bez vzdělání, bez sebevědomí, bez možnosti se něčím vyučit, byl by jednoznačným adeptem na nezaměstnaného neschopného se o sebe postarat. Je tam moc podmínek, které je třeba splnit, aby žák s HI byl na běžné základní škole úspěšný a netrápil se tady.

Jak se Vám a asistentovi pedagoga podařilo chlapce dovést až do devátého ročníku a pomoci mu tento ročník absolvovat?

Protože chlapec na konci 8. ročníku nepropadal z žádného předmětu a protože rodiče žáka požádali vedení školy o možnost prodloužit školní docházku, ředitel Emilovi umožnil postoupit do devátého ročníku. A Emil měl štěstí, protože mu PPP prodloužila asistenci ve stejném rozsahu i do devátého ročníku, který byl pro něj už opravdu hodně silný, a v některých předmětech měla paní asistentka co dělat, aby pomohla žákovi devátý ročník absolvovat.

Prodloužení školní docházky umožnilo Emilovi i celkově vospět a vyzrát, ale ani tak jsem nedoufala, že by Emil byl schopen být úspěšný v učebním oboru, který si zvolil na místním učilišti. Proto jsem chtěla, aby měl aspoň ukončenu celou základní školu, myslela jsem, že Emila vyhodí z učiliště už v prvním ročníku, protože se ocitne v neznámém prostředí mezi neznámými spolužáky, že se mu vrátí jeho neurotické potíže a nebude se vůbec schopen do výuky zapojit.

Bez součinnosti učitelů s asistentem pedagoga a bez jeho doučování v odpoledních hodinách byl žák s HI neuspěl.

RESPONDENT Č. 8 - DITA

Jak dlouho učíte?

29 let.

Jaké máte zkušenosti se začleňováním žáka s HI do běžné základní školy?

Pracuji jako výchovná poradkyně a už nejsem třídní učitelkou, ale učím převážně na I. stupni ZŠ. Na I. stupni jsem měla ve třídě žáka s HI, který přišel z jiné školy, kde opakoval ročník. Nejdřív neměl přiděleného asistenta. Protože žák v učení selhával, zavedla jsem přímou pedagogickou podporu, ale ta nestačila. Před nástupem na II. stupeň jsem zažádala o asistenta pedagoga, což se podařilo, žák nakonec s pomocí asistentky dokončil i devátou třídu.

Vždy záleží na pracovně volných vlastnostech žáka a na rodinném zázemí. Funkční byla pedagogická intervence.

Jak se žákovy obtíže projevovaly, jak jste je řešila, když jste neměla asistenta pedagoga?

Žák podával nerovnoměrné výkony související se schopnostmi a způsoby osvojování učiva. Měl velké potíže ve vyjadřování, v aplikaci osvojeného (částečně osvojeného) učiva, měl problémy v koncentraci při řešení problémů. Osvědčilo se postupovat po krocích, pomoci s rozklíčováním, co je důležité, co ne – vyznačovala jsem mu to v prac. sešitě a zápiscích, dávala jsem mu pracovní listy, kam doplňoval chybějící informace. Musela jsem mu redukovat obsah učiva na úplný základ, i tak měl žák přes moje veškeré úsilí problém udělat 5. třídu. Používala jsem názorné pomůcky, tabulky a učila jsem žáka s nimi pracovat. Nemohla jsem se mu věnovat tolik, kolik času mu může dát asistent, tak jsem si zvala žáka na odpolední doučování, to mu pomáhalo. Nakonec 5. třídu udělal.

Můžete porovnat práci s žákem s HI, když jste s ním pracovala sama a když jste měla asistenta pedagoga. Jak pro Vás tohle srovnání vychází?

Učím teď v různých třídách a na I. stupni mám třídy s asistentem pedagoga. V drtivé většině pomáhaly a pomáhají žákům s HI. Není to vždycky jednoduché. Asistenta v hodině využívám podle potřeby – při konkrétní samostatné práci – když žák nerozumí zadání, tak mu to asistentka dovysvětlí, pomáhá mu vyplňovat pracovní list, učí ho pracovat s doplňkovými materiály – s přehledy, tabulkami – dělá to, co jsem dřív musela v hodině všechno stihnout já a nemohla jsem tomu věnovat tolik času, kolik na to má asistentka. Mám zkušenost s asistentkami, které pracují efektivně, dobře se s nimi domluvím, ale taky mám opačnou zkušenost. To pak na mě zůstane práce, kterou by měl dělat asistent pedagoga – a dělám ji já, jako by tam asistentka nebyla. Mám asistentku, se kterou se těžko domluvím.

V čem podle Vás spočívá úspěšná spolupráce učitele, asistenta pedagoga a žáka s HI?

Tak předně je nutné vybudovat vztah vzájemné důvěry, jinak spolupráce nefunguje. Ta důvěra musí být mezi všemi zúčastněnými. Nejen mezi žákem a učitelem, žákem a asistentkou, ale také mezi učitelem a asistentkou. Neumím žádný z nich upřednostnit jako důležitější, prostě to musí fungovat všechno vzájemně. A ono to taky tak skutečně dopadne – když si rozumí učitel s asistentem, tak si pak lépe rozumí i oni dva s žákem, protože si nekonkurují, nepřetahují se o jeho pozornost. Když je asistentce žák lhostejný, tak si pak nerozumí ani se mnou.

To vzájemné porozumění je zvláště důležité, když má žák s HI ještě ke všemu navíc i problematické sociální zázemí. On ten žák taky potřebuje nějakou jistotu, pocit, že se o něj někdo zajímá, a když je to jeho rodině jedno, tak aspoň v té škole potřebuje mít pocit, že někomu na něm záleží. A tenhle pocit mu může dát učitel a asistent jako jeho nejbližší dospělé osoby. A když pak k nim žák bude mít důvěru, tak s ním taky něco svedou. Ale vycítí, když je jeden z těch dvou lhostejný nebo když si učitel s asistentem nerozumí. To pak jde těžko. To znám z vlastní zkušenosti. Ale ty asistenty si nevybíráme, ty dostaneme přidělené, a ne vždycky je ten asistent dobrý.

Pokud tedy máte ve třídě schopného asistenta pedagoga, v čem spatřujete jeho přínos?

Tak předně se může žákovi věnovat. Samozřejmě že ho využívám i k jiným dětem, ale když žák s HI potřebuje pomoci, tak má přednost a má asistentku jen pro sebe. Což bych mu já dát nemohla, já ten čas pro něj bych musela krást na úkor ostatních dětí – musela bych práci promyslet tak, aby ostatní děti měly třeba samostatnou práci a já bych se mohla chvíli věnovat slabému žáku, ale je to na hranici mých možností. Asistent toho s žákem zvládne mnohem víc. Ale jak říkáte, musí to být schopný asistent, jinak je mi spíš přítěží. Asistent se musí ve své práci zorientovat a taky si sám poradit, já mu před hodinou řeknu, co bych si představovala, že bude s žákem s HI dělat, a je na asistentovi, jak to žákovi zprostředkuje. Asistent mi přímo v hodině může už dávat zpětnou vazbu, jestli lze naše představy zrealizovat, nebo jestli to žák nezvládá a musíme ubrat. To dokáže jen schopný asistent, který má pro tu práci jednak vloh a jednak má zájem žákovi pomáhat. Protože asistent, který si chodí jen odpracovat hodiny a nějak je tam přetrpět, je nanic.

Po hodině pak s asistentem podle potřeby zhodnotíme, co se povedlo a co ne, jestli je zvolené tempo a obsah pro žáka optimálně zvoleno, jestli žák není přetěžován nebo podceňován, jestli stíhá nebo ne.

Výhodou asistenta také je, že v případě potřeby může s žákem ze třídy odejít, aby se žák mohl na práci lépe soustředit. Já se pak můžu věnovat jiným žákům. Nepříjemné je, když asistent s žákem komunikuje příliš hlasitě. Ruší to mě i ostatní žáky.

Dá se nějak předcházet nepříjemným úskalím ve vztahu učitel – asistent pedagoga?

Tak vždycky je nutné nastavit pravidla soužití s asistentem ještě předtím, než začne pracovat. Rozhodně se nemůžeme dohadovat při hodině. Když ta spolupráce nějak vážne, tak se to snažím asistentce po vyučování nějak naznačit nebo přímo říct. Schopné asistentce stačí naznačit, ona si to třeba taky hned neuvědomí, že něco dělá špatně, nebo to vůbec ze svého pohledu ani vědět nemůže. Ale i já se můžu mýlit. Ale holt s některou asistentkou je domluva těžká a pak bych se jí radši vyhnula.

V jakém případě má pomoc asistenta pedagoga ve třídě se žákem s HI smysl?

Já už jsem o tom dřív přemýšlela, jaké jsou podmínky úspěšnosti. Určitě rodinné zázemí – jestli žáka podporují, jestli mají vůbec na vzdělávání žáka, i když na učení třeba sami nestačí. Dál záleží na tom, jaké má žák z rodiny pracovní návyky – v čemkoli. Dítě, které nemá z domova žádné pevné návyky, se vzdělává obtížně. Taky je důležité, aby dítě chodilo do školy, aby nemělo zbytečné absence. A rozhodně, jak už jsem tady někde říkala, musí být vzájemná důvěra mezi vyučujícím, asistentem pedagoga, žákem a rodiči. Je dobré, když má škola možnost poskytnout žákovi pravidelné doučování – je to mimo třídu, mimo stanovený vyučovací čas, dovysvětluje se, procvičuje se, je možné pracovat volnějším tempem, než když se stíhá předepsané učivo. A taky si učitel s asistentem musí

uvědomit, co vlastně po žákovi budou chtít, aby ho nepřetěžovali. Musí si stanovit splnitelné cíle a vymyslet nějakou motivaci, aby žák nebyl jen objekt vzdělávání, ale aby taky aspoň trochu žák chtěl sám.

Jaký vliv má přítomnost asistenta pedagoga ve výuce na celkové klima ve třídě?

No, je třeba budovat klima vzájemné důvěry. Je třeba, aby děti věděly, že asistent pedagoga je ve třídě pro všechny děti, i když pro potřebné víc. Asistent může dětem pomáhat i v řešení konfliktů, které mezi nimi nastanou, je s nimi někdy i o přestávce, leccos vidí, může včas informovat třídního učitele. Žáci se někdy svěří asistentovi se svými problémy, nejdou hned za třídním učitelem. Ono hodně záleží na osobnosti asistenta pedagoga.

Příloha II: Ukázky vyznačování v prepisech

UKÁZKA VYZNAČOVÁNÍ Č.1

Učitelka

No, to je přesný. Někdy prostě dostanete do třídy asistenta, kterej má potřebu se prosazovat, je konfliktní, a já když se nechci pořád hádat, tak mám pocit, že pořád dělám nějaký ústupky, rozumíte, ono to teď je už skoro stejný jako u ty mý bývalý asistentky, už mě to vysiluje, to je snad jediná věc, která mi na týhle mí práci učitelský zatím vadí.

Máte lepší pocit, když jste ve třídě jen sama s dětmi?

No, v tomhle případě každopádně ano, protože jinak mám pořád pocit, že mě někdo sleduje a říká si – hele, tady jim to řekla špatně, to já bych věděla líp – a ještě mi to pak řekne, to já prostě nepotřebuju pořád poslouchat. Já jsem člověk jako každéj jinej, teda chybující, a nikomu nedělá dobře, když ho pořád někdo opravuje a někdo mu vysvětluje, jak to dělá blbě a jak by to dělat neměl. Já dám dítěti známku a asistentka mi přijde říct, proč jsem jednomu dala trojku, když druhýmu jsem dala jedničku, a chce to vysvětlit. Ale já tomu asistentovi nebudu soustavně vysvětlovat, jak známkuju – co je jí do toho? Já se přece nebudu obhajovat před asistentkou.

asistent dala pozorovat (sledovat)

Myslíte si, že postavení asistenta je na I. stupni jiné než na II. stupni?

Já si myslím, že na II. stupni si asistent tolik k učiteli nedovolí, protože v hodině je pokaždě někdo jinej, střídají se předměty, ten asistent tam není s jedním učitelem celý den jako na I. stupni. Pak je to i ponorka a jedno s druhým.

NEPOKOJENÁ A AP

A další věc, která mi vadí, že asistentka si svoji práci nehledí, třeba se stalo, že dítě nemělo vyplněnej pracovní list, a asistentka, nevím, z jakýho důvodu ve třídě nebyla (věčně něco řeší a není ve třídě), si dovolila mi říct: „Proč to ten žák nemá vyplněný?“ – A já jí říkám: „Protože jste tady nebyla a to není moje práce, abych hlídala, jestli udělal práci. To je vaše práce.“ A ona na to, že byla stříhat nějaký papírky a že je to moje práce! Takže pro mě je to, jak už jsem tady říkala, vyčerpávající, mám pocit, že mi ta asistence víc bere, než dává.

nevidí to

Jo, a taky chodí pozdě do hodiny, protože si musí ještě vypít kafe... Já tu nejsem od toho, abych jí říkala, jestli má bejt v hodině nebo ne, ale jednou jsem to nevydržela a vytkla jsem jí, že nebyla na doзору, ta vyváděla! Jo, to ona se mi nabízí, že by místo mě učila, že by dělala moji práci, to jo, ale svoji práci nedělá, protože jí nebaví. Takže když mi řekne, že jde obalovat knížky do knihovny, tak jí řeknu, ať jde, protože pak aspoň nemám pocit, že nade mnou stojí a neustále mě na něco upozorňuje.

Jaké je klima ve třídě, kde je žák s HI? → *KLIMA VE TŘÍDĚ*

To je absolutně bez problémů, bála jsem se toho, že se mu děti budou nějak pošklebovat, ale vůbec.

UKÁZKA VYZNAČOVÁNÍ Č.2

se během 45 minut nemůže rozkrájet. Jestliže to bude neurotik typu ^{EMILA} Fandy, který má ve všem chaos, tak se asistent hlavně zaměří na to, aby si žák upevnil návyky v uspořádání pomůcek, aby nebyl neúspěšný, protože nenajde učebnici, pravítko a jiné pomůcky, což ho může rozhodit natolik, že už vůbec nebude schopen soustředit se na nějaké učivo. Jestliže zadám nějakou práci, tak dítě typu neurotického nesoustředěného Fandy potřebuje, aby asistent pedagoga ověřil, že žák rozumí zadání, a případně mu vysvětlil, co po něm učitel chce, jakou práci právě žáci dělají. Jestliže ani tak žák s HI nebude schopen začít, od toho je tam asistent pedagoga, který pomůže učiteli zjistit, proč to žákovi od začátku nejde. A pomůže mu navodit situaci tak, aby žák, pokud je toho vůbec schopen, aby začal pracovat. Může mu také pomáhat v zapisování domácích úkolů, nebo že třeba o přestávce s ním projde, jak se bude učit na další hodinu. Ale potom, jestli se vyskytnou nějaké obtíže, o kterých dopředu nevíme, že žákovi činit budou, tak je společně s asistentem budeme řešit. ^{KOMUNIKACE}

Ale co je podstatné, je, aby spolu asistent pedagoga a učitel mluvili a aby probíhaly nějaké společné schůzky třeba před vyučováním nebo o přestávce, nebo i telefonicky z domova, a oba se domluvili, co dál, když nastane nějaká překážka. Nejde, aby si jel každý po své linii. Takže učitel musí naslouchat asistentovi a asistent musí naslouchat učiteli, ale asistent má svoji roli a tu nemůže překračovat, protože vedoucí roli ve vyučování má učitel, který má odpovědnost za výuku, a asistent je ve výuce pomáhající profese.

^{Vymezení kompetenční roli -}
Jaký byl ve Vašem případě vývoj spolupráce třídního učitele s asistentem pedagoga? Jak byste popsala Vaše zkušenosti v počátcích spolupráce?

^{Pedagog + AP si musí}
Já a asistentka jsme si na sebe musely zvyknout, musely jsme se spolu naučit komunikovat, obě jsme to dělaly poprvé. Když se třeba vyskytla nějaká překážka nebo nedorozumění ve vyučování, že to nemůžeme řešit hned při hodině, že je to třeba vyřešit tak, aby se vzali v potaz ostatní žáci, které naše dohady mohou rušit.

Myslíte si tedy, že asistent pedagoga nemůže zasahovat o své vůli do výuky, i když si v dobré vůli myslí, že by zasáhnout měl?

Samozřejmě, krom toho učitel musí sledovat spoustu jevů a být pořád soustředěný, a jestliže asistent pedagoga učitele nějakým způsobem z toho soustředění vytrhne (jak se nám to spolu taky stalo), naruší to učitelovo soustředění a je to trošku problém, protože učitel – tedy mně – se přetřhne nit a než na ni navážu, tak minuty letí a ta hodina není nafukovací. A někteří asistenti, jak vím z hodin v jiných třídách, kde nejsem třídní, mají ve zvyku učitele opravovat, někdy ho i ^{neuvěřitelně} napomínat, a to velmi nevhodným způsobem před žáky, což je situace, kdy mám co dělat, abych mu to nevrátila. Jestli si pamatujete, tak jste mě taky opravovala, když jste začínala, že jsem něco řekla minule jinak, nebo jestli to náhodou nefikám špatně, jestli to myslím vážně ... protože jste si myslela, že je to tak správně, že mě máte kontrolovat, aspoň jsem měla ten dojem, že nekontrolujete jen ^{EMILA} Fandu, ale taky mě. Problém je v tom, že nejednou je ve třídě druhá dospělá osoba, která tam normálně dřív nebyla, osoba, která pozoruje nejen žáky, ale i učitele, osoba, která nemá postavení žáka, ale pozoruje, co se ve třídě děje, a někdy má možná i oprávněně pocit, že ten učitel by to měl dělat jinak, lépe, že on by věděl, jak na to – ale nemůže mu do té hodiny zasahovat, aby ho opravil, protože to prostě nejde, za výuku je odpovědný učitel.

Z Vašich slov vyplývá, že máte i negativní zkušenost s přítomností asistenta pedagoga ve třídě

No jistě, když mě asistent opravuje, upozorňuje mě, že jsem něco podle něj udělala špatně, tak mě to samozřejmě ruší. Když učím, tak je to do jisté míry improvizace a dělám řadu drobných

UKÁZKA VYZNAČOVÁNÍ Č.3

RESPONDENT Č. 7

jak dlouho učíte?

27 let.

Jakou máte osobní zkušenost se začleňováním žáků s HI ve spolupráci s asistentem pedagoga?

Vždycky jsem měla spíš třídu, kde byly dosti akční děti, co se týče chování, a teď ejhle. Tahle třída, to je takovej extrém, kde je hodně sociálně znevýhodněných dětí, i slabších, a i v hraničním pásmu tu mám jedno dítě, kde je i málo podnětné prostředí. Tenhle žák sice nemá papíry, ale ve třídě je asistentka pedagoga, tak mu pomáhá. Ale je to na mně, abych ji instruovala. A teď je to doučování, které tihle žáci využívají, což je fajn.

A když jste tu třídu dostala ve třetím ročníku a předpokládáte, že ji povedete do 5. ročníku, jak byste popsala celkové klima ve třídě? Jak se dívají ostatní děti na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, který tam některým dětem pomáhá?

Neřešíme nějakou zášť, to jsme si řekli hned na začátku šk. roku, že tu bude asistentka, a děti jsou na to zvyklé od 1. třídy, už tehdy měly asistentku pedagoga, každý školní rok mají jinou asistentku, ale oni jsou v tomhle směru přátelský, když přijde nějaká návštěva do třídy, oni to neřeší, že je tu někdo jinej.

Ale zase na druhou stranu každý dítě tady, to se snažíme to tak dělat, když někdo něco potřebuje, zvedne ruku, buď jdu já, nebo paní asistentka, takže oni to neberou tak, že by se asistent věnoval jen někomu, že by bylo nějaký dítě nějak zvyhodňovaný. Anebo děláme, aby člověk neupřednostňoval třeba někoho, kdo tomu nerozumí, požádej kamaráda, on ti to vysvětlí, aby to nebylo jen, že učitel nebo asistent mu pomáhá. Takhle to máme nastavený.

Kdybyste měla popsat spolupráci Vás jako učitele s asistentem pedagoga, je pro Vás asistent pedagoga ve třídě přínosem?

Za ty roky, co dělám ve škole, mám poprvé asistenta a je to pro mě něco nového a moje současná asistentka je tu taky poprvé, takže v podstatě ona se učí a já se učím taky, někdy je pro mě strašně těžký říct jí, jak to má dělat, nebo co má dělat, nechci bejt ta nadřazená, chtěla bych takovej partnerskej vztah. To, že je ve třídě další dospělá osoba, tak to je taky nový, někdy to vnímám, někdy je člověk víc ostražítej, dávám si větší pozor, abych neřikala nějaký hlouposti, ale jak když mi to je příjemný, ale nevádí mi to, že tu ta dotyčná asistentka je, nebo někdo jinej, ale zkrátka je to jiný, je tu někdo další, kdo pozoruje a dává pozor na to, co říkám. Možná taky je to umocněný tou národnou, když máte malý děti, tak se můžete chovat trošičku jinak, ale nebudete se tak chovat, když tam máte dalšího dospěláka, že se člověk víc hlídá, ale že by mě to nějak vyloženě obtěžovalo, to ne.

Je jiné, když je asistent pedagoga ve třídě celý den, prostě pořád?

Já nemám asistenta na celý dopoledne, moje asistentka má 18 + 2 hodiny a nejdřív jsme si mysleli, že nebude chodit na výchovy, ale poté, co jsme zjistili, že tělocvik nejde bez toho, aby tam byla třetí osoba s námi, protože my máme tělocvik paralelně ještě s další třídou, takže teď chodí i na hodiny tělocviku. Takže teď, když jsme psali zprávu do poradny, tak jsme doporučili navýšení počtu hodin asistenta pedagoga.

Příloha III: Rozhovor s žákem s HI

Emile, odkdy máš při vyučování asistenta pedagoga (dále jen AP)?

Už od 6. třídy.

A Emile, jak ti to šlo ve škole, když jsi ještě asistenci neměl? Tedy na I. stupni?

Špatně. Měl jsem problém se soustředěním. A nemoh jsem nic najít. Učitelka byla nervózní a spolužáci se mi smáli, že jsem blbej. Učení mi nešlo. Měl jsem pětky a poznámky.

A bylo to v něčem lepší, když jsi asistenci neměl? Když do tebe nikdo „nehučel“?

Bylo to horší, když jsem ji neměl. Jsem byl na hlavu. Nic jsem neuměl. Nikdo mi nepomáhal. Byl jsem na to sám.

Jak myslíš, že ti asistence pomohla v učení?

Pomohla mi velice i s mojimi problémy mluvit s osobami a prezentovat se před třídou. Soustředit se, nestydět se a taky si něco zapamatovat. A hledala mi věci v tašce. Já jsem na hlavu, nic nenajdu.

A v čem ti pomohla paní asistentka kromě učení?

V tom, že dokážu mluvit s lidmi. Já jsem se bál mluvit s lidma. Já jsem se neuměl vyjádřit, nemoh jsem ani otevřít pusu. Paní asistentka mi pomáhala, abych něco řekl před třídou, Tak jsem musel.

Bylo školní období (nebo doba), kdy ses bez asistence neobešel?

Bylo takové období, že jsem třeba týden chyběl, a bez pomoci bych to nedal, zapisovat si poznámky atd. Nebo v distanční výuce. To jsem se v gmailu nevyznal, jsem měl pořád samý maily a taky ty učebny, jsem vůbec nevěděl, co mám dělat. Tak jsem to nedělal. To bych sám nezvládl posílat úlohy. Já jsem se špatně připojoval. Pořád mi to padalo. Paní asistentka se se mnou pak učila. Myslel jsem, že propadnu.

Myslel sis, že dojdeš až do 9. třídy?

Doopravdy, nevěřil jsem tomu a ani jsem si nemyslel, že to takto dotáhnu.

Jaký je to pocit, když se ti podařilo ukončit celou školní docházku na základní škole?

Dobrý pocit. Teď musím přemýšlet, že přijde něco nového. Ale byl to pocit dobra.

Jak se připravuješ na to, že od nového školního roku na nové škole již asistenci mít nebudeš?

No, musím se připravit na vše, protože už nejsem nejmladší. Musím udělat všechno pro to, abych se dostal přes třeták.

Bibliografický odkaz

ZACHARIÁŠOVÁ, M. *Problematika začleňování žáků s hraničním intelektem do běžné ZŠ: spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem*. České Budějovice 2023. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Josef Nota, Ph.D.

Klíčová slova

hraniční intelekt, oslabení kognitivního výkonu, inkluze, podpůrná opatření, asistent pedagoga

Abstrakt

Práce se zabývá problematikou začleňování žáků v hraničním pásmu intelektu do běžné základní školy. Prostřednictvím rozhovorů s pedagogy popisuje vzájemnou spolupráci mezi jednotlivými aktéry pedagogického procesu.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou, kde jsou vymezeny pojmy související s tématem, a část praktickou, která se zabývá pilotním šetřením vycházejícím z polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří mají zkušenosti se vzděláváním žáků v hraničním pásmu intelektu a spolupracují přitom s asistenty pedagoga. Součástí praktické části práce je případové studie žáka s hraničním intelektem a reflexe osobní čtyřleté asistentské zkušenosti s tímto žákem.

V diskuzi předkládám zjištění, která vyplynula z pilotního šetření a která nejsou veřejnosti příliš známá.

Bibliographical identification

Title of the bachelor thesis:

The issue of integrating pupils with borderline intellect into elementary school: cooperation between the teaching assistant and the teacher.

Abstract

The thesis deals with issues of the integration pupils in boarder zone of intellect into common elementary schools. It describes reciprocal cooperation between particular teachers and assistants through interviews.

The Bachelor thesis is divided into two parts. In the theoretical part there are specified all terms related to the thesis. The practical part is aimed at pilot study based on semi-structured interviews with teachers who are experienced with pupils in boarder zone of intellect and who cooperate with teaching assistants. This part also includes a case study of the pupil with boarder zone of intellect and the reflection of personal four-year assistant experience with that pupil.

In the discussion I present the results coming from the pilot study which are not well-known in public.

Key words

Boarder zone of intellect, weakening of cognitive performance, inclusion, supporting measures, teaching assistant