



Pedagogická
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Voráčková

Pohled pedagogických pracovníků na integraci žáků s asistenty pedagoga

OLOMOUC 2024

VEDOUCÍ PRÁCE: prof. PaedDr. Michalík Jan, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne

.....

Kristýna Voráčková

Děkuji prof. Mgr. PaedDr. Janu Michalíkovi, Ph.D. za odborné vedení práce, ochotu, vstřícnost a trpělivost, kterou mi věnoval. Dále bych pak ráda poděkovala asistentům a učitelům základních škol za jejich vstřícnost při spolupráci na mém výzkumu.

Ze srdce děkuji za pomoc mé rodině, přátelům, a manželovi za pomoc a toleranci při mém studiu.

„Nesnaž se převyšovat ostatní, ale sám sebe.“

— Marcus Tullius Cicero

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Voráčková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024
Název práce:	Pohled pedagogických pracovníků na integraci žáků s asistenty pedagoga
Název v angličtině:	The perspective of teaching staff on the integration of pupils with teaching assistants

Anotace práce

Diplomová práce se věnuje přiblížení integrace specifické skupiny žáků běžné základní školy, kteří vzhledem ke svým znevýhodněním získali podporu asistenta pedagoga. Tento proces je popsán z pohledu pedagogických pracovníků, kteří zodpovídají otázky přínosu a možných úskalí v pozorovaném úseku integrace. V teoretické části definujeme pojmy integrace, inkluze, asistent pedagoga a dalších nemálo důležitých termínů spojených s touto problematikou. Zaměříme se na vymezení pojmu znevýhodněný žák, včetně možností jeho podpory na základní škole. Vymezíme legislativní ukotvení dotýkající se problematiky. V návaznosti na ukončení povinné školní docházky shrneme možnosti dalšího vzdělávání žáků a jejich uplatnění se. Praktická část je věnována kvalitativně orientovanému výzkumu, ve kterém analyzujeme pohled pedagogů a pedagogických pracovníků na integraci žáků, jeho proces a adaptaci. Data jsou získávána metodou rozhovoru s předem připravenými otázkami. Výzkum probíhá na základních školách. Respondenti jsou pedagogičtí pracovníci prvního a druhého stupně základních škol. Na závěr jsou získaná data zpracována a vyhodnocena. Získané informace lze využít ke zlepšení integračních procesů žáka do běžných základních škol s cílem uplatnění žáků v běžné společnosti.

Klíčová slova: integrace, inkluze, podpora, základní škola, speciální vzdělávací potřeby, znevýhodnění, asistent pedagoga, legislativa

Annotation:

The thesis addresses the integration of a specific group of students in a regular elementary school who, due to their disadvantages, have received support from a teaching assistant. This process is described from the perspective of educational workers, who respond to questions about the benefits and possible challenges in the observed segment of integration. The theoretical part defines concepts of integration, inclusion, teaching assistant, and several other important terms related to this issue. We focus on defining the term disadvantaged student, including the options for their support at elementary school. We delineate the legislative framework concerning this issue. Following the completion of compulsory education, we summarize the possibilities for further education of students and their application in society. The practical part is devoted to qualitatively oriented research, in which we analyze the perspectives of teachers and educational workers on the integration of students, its process, and adaptation. Data are obtained using interviews with pre-prepared questions. The research takes place in elementary schools. The respondents are educational workers from the first and second stages of elementary schools. In conclusion, the collected data are processed and evaluated. The obtained information can be used to improve the integration processes of students into regular elementary schools with the aim of their application in society.

Keywords: integration, inclusion, support, elementary school, special educational needs, disadvantage, teaching assistant, legislation

Obsah

OBSAH 7

ÚVOD	9
1. TEORETICKÁ ČÁST	12
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	13
1.1.1. <i>Inkluze</i>	13
1.1.2. <i>Integrace</i>	17
1.1.3. <i>Rozlišení inkluze vs. integrace</i>	18
1.1.4. <i>Exkluze</i>	20
1.1.5. <i>Různorodost</i>	22
1.1.6. <i>Shrnutí pojmů</i>	23
1.2. INKLUZE V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ	24
1.2.1. <i>Inkluzivní vzdělávání v ČR a jeho legislativa</i>	26
1.2.2. <i>Pojmy</i>	29
1.3. INKLUDOVANÍ A JEJICH MOŽNOSTI DALŠÍHO UPLATNĚNÍ	42
1.3.1. <i>Poradenské služby</i>	43
2 PRAKTICKÁ ČÁST	49
2.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	49
2.2 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC	49
2.3 DESIGN VÝZKUMU A JEHO METODY	50
2.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	51
2.5 PŘÍPRAVA A USPOŘÁDÁNÍ DAT	52
2.6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	54
2.6.1 <i>Charakteristika získaného vzorku</i>	54
2.7 VÝZKUMNÝ ROZBOR	55
2.7.1 <i>Otázka 1</i>	55
2.7.2 <i>Otázka 2</i>	55
2.7.3 <i>Otázka 3</i>	56
2.7.4 <i>Otázka 4</i>	57
2.7.5 <i>Otázka 5</i>	58
2.8 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	62
2.9 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	63
3 ZÁVĚR	65
3.1 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67

3.2	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
3.3	SEZNAM OBRÁZKŮ	72
3.4	SEZNAM TABULEK	73
3.5	SEZNAM SCHÉMAT	73
3.6	SEZNAM GRAFŮ	73
3.7	SEZNAM PŘÍLOH	73
4	PŘÍLOHY	74
4.1	PŘÍLOHA 1 UKAZATEL INKLUZE	74
4.2	PŘÍLOHA 2 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY	77
4.3	PŘÍLOHA 3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)	79
4.4	PŘÍLOHA 4 KOSTRA ROZHOVORU A SEZNAM POKLÁDANÝCH OTÁZEK	83
4.5	PŘÍLOHA 5 DOSLOVNÝ PŘEPIS ROZHOVORU AP2	85
4.6	PŘÍLOHA 6 DOSLOVNÝ PŘEPIS ROZHOVORU PEDAGOG 2	99

Úvod

Úvod diplomové práce může být pro mnohé neobvykle uchopen, umožní však čtenáři lépe pochopit její záměr. Pro přiblížení problematiky jsou interpretovány roky na základní škole a popsána třída, ve které se autor pohyboval. V ročníku, ve kterém nastupoval do první třídy běžné základní školy v roce 1995, bylo 28 dětí. V roce 2004, v 9. třídě vycházelo 23 žáků. Z nich bylo 7 žáků s vyznamenáním, 4 měli špatný prospěch. Dalo by se říct, úspěšná třída. Z pěti žáků, kteří v průběhu let odešli, dva změnili běžnou základní školu za školu speciální z důvodu nevyzrálosti a neprospěchu. Oba tyto žáci mají rodiny a vedou spořádaný život. Jeden spolužák se odstěhoval. Dva žáci nastoupili na osmileté gymnázium.

Zmínění 4 žáci se zhoršeným prospěchem měli problémy s učením, polovina i s kázní. V následujícím textu si jednotlivce více rozebereme.

První spolužák byl diagnostikován v PPP, kde mu byla zjištěna dyslexie, dysgrafie, dysortografie a porucha pozornosti. Jeho velkým benefitem byla matka, která mu při přípravě do školy věnovala spoustu času, a starší sestra, která na něj dohlížela ve škole. Díky spolupráci s rodinou se mu učitelé snažili vycházet vstříc, mnohdy mu pomáhali šikovnější spolužáci, kteří již zadaný úkol měli hotový. Žák byl silnější postavy, měl problém hovořit s autoritami a veřejně se vyjadřovat. Nikdy však své znevýhodnění ze strany spolužáků nepocítil, jelikož patřil do skupiny silné vesnické základny. Vyučil se kuchařem, ale v oboru se neuplatnil. Navzdory normám společnosti, která mnohdy hodnotí životy lidí podle založené rodiny, vede plnohodnotný život bez partnerky, manželství či dětí.

Druhý spolužák měl sluchový hendikep a problémy s učením. Jeho starší sestra měla tentýž problém a oba nosili sluchadla na zesílení zvuků. Žák uměl lehce odezírat ze rtů. Jejich rodiče, na tu dobu až překvapivě, trvali na vzdělávání v běžné základní škole. Nutno říci, že spolužáci k jeho znevýhodnění neměli vždy tolik pochopení. Ač mohl mít oporu ve vesnickém zastoupení spolužáků, nebylo tomu tak. Zažíval šikanu během povinné školní docházky i po jejím skončení. Možným důvodem mohla být absence společných mimoškolních aktivit, místo kterých raději čas trávil s otcem při hospodaření. Ztrácel tak kontakt, oporu a společná témata s vrstevníky. Myslím, že s poznámkami ke své osobě

se setkává dodnes. Vždy se však nad to dokázal povznést a ostatní neřešit. Jelikož, byl již jako dítě nadšen do zemědělské techniky, vyučil se opravářem zemědělských strojů. Toto nadšení dnes promítá do své práce. Dosud si nenalezl partnerku, nemá děti, stále žije u rodičů. Tužil by založit rodinu, proto mnohdy z frustrace hledá úlevu v alkoholu.

Třetí spolužák byl diagnostikován až v 6. třídě na žádost pedagoga českého jazyka a byla mu zjištěna dysgrafie a dyslexie. Měl i kázeňské problémy, které pramenily z neutěšené rodinné situace. Když mu bylo cca 12 let, opustil jeho a jeho rodinu, otec. Žák se rázem stal jediným schopným mužem v rodině. Pomáhal matce, sestře i nemocné babičce a hendikepovanému dědečkovi, pro které nebyl nikdy důležitý jeho prospěch ani kázeň. Učitelé jeho speciální potřeby moc nezohledňovali, jelikož jim jejich práci mnohdy komplikoval svým chováním. Jeho otec se po několika letech k rodině vrátil, nedá se však říci, zda natrvalo, jelikož cesty spolužáků se rozdělily. Po základní škole se spolužák vyučil zedníkem, chvíli podnikal ve stavebnictví. Nyní jezdí s nákladním vozem do zahraničí a zednické práce má jako přivýdělek. Dalo by se říci, že se mu v pracovní oblasti podařilo prosadit. Těžko hodnotit, zda je i osobní stránka jeho života úspěšná. Je počtvrté ženatý a má 7 dětí, téměř každé s jinou ženou. Je možné, že se jen do jeho života promítly vzorce, které viděl v dětství u svých rodičů.

Posledním žákem s problémy ve škole byla spolužačka. Byla v péči prarodičů. Nikdo přesně nevěděl, z jakého důvodu. Šířila se spousta verzí. Ona sama, aby zamezila konspiracím a dohadům ze strany spolužáků, se však k tomu nevyjádřila. Neměla kamarády, kterým by mohla věřit a byli jí oporou. Většina verzí měla jedno společné, údajně ji sama matka nechala v péči prarodičů, aby si mohla užívat vlastní život. Na prvním stupni chtěla být spolužačka neviditelná a neupozorňovala na sebe. Na druhém stupni ji zemřela babička, a dívka tedy zůstala pouze s dědečkem. Její chování se rapidně otočilo a začala na sebe upozorňovat různými způsoby. Vzhledem k záškoláctví a jiným kázeňským problémům dokončila povinnou školní docházku ve Středisku výchovné péče. O její současný osud se žádný ze spolužáků aktivně nezajímá. Podle posledních informací, si vybírá o mnoho let starší partnery, je potřetí rozvedená. Ke svým 3 dětem (každé má jiného otce) se nechovala právě příkladně, proto jsou dvě v ústavní péči a o jedno dítě se stará otec.

Pointa shrnutí docházky znevýhodněných spolužáků autora bude zřejmá v obsahu práce velmi záhy. Těchto několik příběhů začalo před mnoha lety. Žáky a jejich osudy mohla začít

základní škola podporovat, pozitivně ovlivňovat a provádět životem již v roce 1995. Tehdy však zohledňování individualit a dětských osudů nebylo naplno tématem dané doby. Nebylo to plně v kompetenci školy, neměli to dané zákonem, nebylo to v jejich zájmu, dalo by se říct. Legislativně se tak začalo dít až po více než dvaceti letech.

Diplomová práce se právě proto věnuje integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole a jejich možnostem v dalším uplatnění. Jelikož žáci se znevýhodněním jsou dnes již běžně zohledňováni, bude pohled zúžen na žáky s přiznaným asistentem pedagoga. Předcházející glosou započal dlouhodobý zájem autorky o tuto problematiku. Ve spojení s několikaletou spoluprací se všemi účastníky se bude snažit o získání výstupů aktuální situace na běžné základní škole vzhledem ke změnám legislativy, společnosti a možnostem integrovaných žáků z pohledu pedagogických pracovníků.

Práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Největší podíl v teoretické části práce je věnován inkluzi, jejímu historickému vývoji ve společnosti, taktéž legislativním milníkům, díky kterým se inkluze usídlila i u nás. Pojmy inkluze a integrace vymezíme prostřednictvím odborných definic, porovnáme s příbuznými pojmy a následně prozkoumáme jejich odlišnosti. Následující kapitola je věnována inkluzivnímu vzdělávání na našem území a jejímu legislativnímu ukotvení. Zde narazíme na pojmy související s inkluzivním vzděláváním, které podrobněji popíšeme a vymezíme. Závěrečnou kapitolou pak budou možnosti dalšího uplatnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část čerpá z kvalitativního výzkumu, ve kterém jsou zpracovány, identifikovány, interpretovány a porovnány názory jednotlivých účastníků, a ze kterého následně vyplývá zhodnocení a závěr.

1. Teoretická část

V průběhu celé práce se budeme setkávat s pojmy, které nejdříve definujeme a vymežíme, což nám umožní lepší orientaci v následující problematice. Celá společnost a její vývoj v přístupu a přijímání znevýhodněných či odlišných, naznala mnohých změn. Chceme-li vývoj zdokumentovat chronologicky, můžeme využít rozdělení Mühlpachra (1999), který předesílá, že přístupy k lidem se zdravotním postižením lze rozdělit dle stádií společenského vývoje na:

- **Stadium represivní:** společnost postižené lidi vyvrhovala, resp. zbavovala se jich.
- **Stadium zotročování:** postižení byli využíváni jako otroci.
- **Stadium charitativní:** výrazem i oporou postoje k postiženým byla křesťanská charita.
- **Stadium renesančního humanismu:** k postiženým se hledal lidský poměr.
- **Stadium rehabilitační:** pro společnost se jevílo jako výhodnější raději postiženým najít možnost pracovního uplatnění, než je zdarma žít.
- **Stadium socializační:** v duchu socialistického humanismu má být postižený člověk prostřednictvím rehabilitace uschopňován k práci a ke společenskému životu.
- **Stadium prevenční:** bude dominovat snaha předcházet defektivitě.

Všechna tato stadia předcházela aktuálnímu trendu ve společnosti – tedy inkluzi. Jak uvádí J. Michalík (2011), „*laik může získat představu vedoucí k závěru, že každé další stádium vývoje lidské společnosti znamenalo víceméně automaticky zlepšení podmínek života postižených. Uvedené vertikální historizující pojetí je však pouze orientačním vodítkem. Skutečnou úroveň vztahů uvnitř společnosti, a tedy i vztahu k lidem se zdravotním postižením, musíme vnímat důsledně horizontálně.*“ Zjednodušeně lze říci, že nemůžeme hodnotit kvalitu života jedince v průběhu staletí, jestliže se nevěnujeme zevrubně i postavení jeho rodiny, jedince ve společnosti, ekonomické úrovni, správnímu řízení, organizaci společnosti a životních podmínek v daném období.

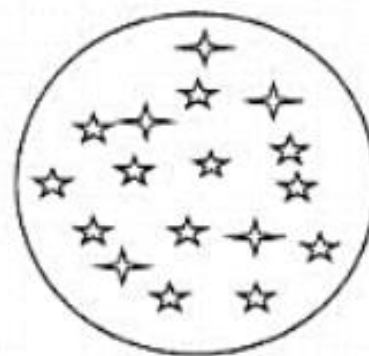
1.1 Vymezení základních pojmů

1.1.1. *Inkluze*

Bez nadsázky lze říci, že tento pojem společnost vnímá jako jeden z nejdiskutovanějších a nejrozporuplnějších termínů ve školství za poslední desetiletí. Od jeho zavedení do běžného školství až dodnes se můžeme setkat s různorodými názory ze všech stran veřejnosti, pedagogů i fundovaných akademických pracovníků. Jaký je však jeho původ a co si pod ním představit, nelze shrnout v jedné větě. Shoda nad jednoznačnou definicí mnohdy nepanuje ani na mezinárodní úrovni odborníků. Snad kvůli jeho širokému přesahu interdisciplinárního působení nebo kvůli odlišným představám jednotlivců.

Zapomínáme na fakt, že inkluze se v podstatě *Obrázek 1 - Inkluze*

nikdy nemůže týkat pouze vzdělávání (Ainscow, Booth a Dyson, 2006), ale prostupuje celou společností, po celý život jedince a ve všech sférách jeho života. Názornou ukázkou inkluze můžeme vidět na Obrázku 1, ve kterém spolu koexistují a kooperují odlišní jedinci.



Slovo, jako takové, je odvozeno z anglického slova „inclusion“, které můžeme přeložit jako zahrnutí

Formy soužití (Anderliková, 2014, s. 37)

nebo příslušnost k celku. Latinské „inclusio“ znamená začlenění, být součástí, splynout (Kábrt a kol, 2016).

Snahy o zapojení znevýhodněných jedinců do společnosti nejsou novým fenoménem, jak by se mohlo na první pohled zdát. Již v 17. století, v počátcích osvícenství, můžeme, například u J. A. Komenského zaznamenat, poměrně nadčasové myšlenky té doby, ze kterých vyplývá, že vzdělání by nemělo být odpíráno jakémukoli člověku. Poté se přesuneme až do 20. století, kdy byla Valným shromážděním OSN roku 1948 přijata Všeobecná deklarace lidských práv, jejíž součástí bylo mimo jiné přiznání práva na vzdělání bez ohledu na rasu, národnost, náboženství či jazyk (OSN, 1948). Jednalo se tak o první krůček legislativního vymezení pro různorodou společnost. Rozvoj inkluzivních myšlenek se ve světě začal utvářet až ve druhé polovině 20. století (Lechta, 2016). Mezi první země usilující o změnu přístupu ke vzdělávání

znevýhodněných osob se řadí Velká Británie spolu se skandinávskými zeměmi, od kterých se stále učí celý svět. Roku 1989 bylo radou OSN v New Yorku odsouhlaseno zahrnutí postižených či znevýhodněných do vzdělávání. Následující rok byla v Jomtienu přijata Světová deklarace vzdělání pro všechny. Na české půdě se s představami zapojení znevýhodněných do společnosti můžeme naplno setkávat a vidět jejich aplikaci do praxe taktéž po roce 1989. Do té doby panovaly názory, že běžná škola nevládne žákům poskytnout to, co škola speciální. O jedince se zajímalo z pohledu medicínského, přes prvky integrace, z hlediska speciálněpedagogického, do plně pedagogického přístupu v rámci inkluze (Zilcher, Svoboda, 2019). Za průlomovou můžeme považovat konferenci v Salamance roku 1994 s názvem Vzdělávání pro všechny, na které bylo přijato tzv. „Prohlášení ze Salamanky“ (The Salamanca Statement), jehož obsahem bylo vzdělávání dětí a dospělých se znevýhodněními a speciálními vzdělávacími potřebami za stejných podmínek jako ve většinové společnosti. Součástí byl také Akční rámec pro jejich dosažení. Tyto dokumenty podepsalo 92 vlád celého světa včetně České republiky (UNESCO, 1994). Naplno však koncept inkluzivní pedagogiky naše země přijala až na Valném shromáždění OSN v roce 2006, který byl součástí přijaté Konvence práv s postižením (Convention on the Right of Person with Disabilities). Článek 24 je pak přímo věnován vzdělávání těchto osob a doslovně vyžaduje inkluzivní edukační koncept (Lechta, 2010). Téhož roku Ainscow, Booth a Dyson (2006) definovali 6 možných pohledů na pojetí inkluze v provázanosti inkluzivního vzdělávání s modelem sociální koexistence. Inkluzi vnímají jako:

1. zprostředkování přístupu ke vzdělávání pro všechny,
2. formu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami,
3. vytváření nového typu školy otevřené pro všechny,
4. reakci na existující praxi sociálního vyloučení některých osob nebo skupin,
5. podporu všech osob a skupin potenciálně ohrožených sociálním vyloučením,
6. princip a dominantní přístup k sociálnímu soužití ve společnosti (škole, komunitě,)

Nutno podotknout, že inkluze v našich podmínkách byla zahrnuta v zákoně až o 10 let později. Více o tomto tématu však lze nalézt v kapitole 1.2.1 Inkluzivní vzdělávání v ČR a jeho legislativa. Bavíme-li se o zahraničí, rozsah a předmět implementace inkluze by měl korespondovat a vycházet ze závazných dokumentů a úmluv, ke kterým se jednotlivé státy zavázaly, například na Valném shromáždění OSN,

směrnic UNESCO či legislativních nařízeních EU. Stav a úroveň inkluze, do jaké v jednotlivých zemích dosahuje, je přímo závislá na školské politice daných zemí, jejich finančních možnostech a dostupnosti nabídky školských zařízení. Stejně tak i pojmy definované v celé této kapitole obvykle nemají jednotné vymezení. Všechny předchozí body implementaci značně ztěžují (Lechta, 2016).

Termín inkluze poprvé použil Thenissen až v roce 1998 při analýze speciální pedagogiky ve Spojených státech amerických. Pojem jako takový můžeme definovat z pohledu sociologie jako „*experiment, který na půdě vzdělání zařazuje i těžce postižené děti do běžných veřejných škol*“ (Sekot, 2004). Inkluze je „*stav, kdy společnost, do které se jedinec s postižením rodí, uznává jeho právo na to být odlišný a přistupuje ke každému jejímu členu zcela rovnoprávně, nabízí všem stejné možnosti*“ (Lechta, 2010). Nejzdařilejší a zároveň nejcitlivější definici poskytla, dle mého názoru, Lore Anderliková v knize Cesta k inkluzi (2014), kde uvádí, že „*inkluze je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Za normální se považuje spíše rozmanitost, přítomnost větších či menších rozdílů*“. Můžeme nabýt dojmu, že tento relativně „moderní“ přístup ke vzdělávání znevýhodněných je jakýsi benefit. Tedy nová možnost separovaných jedinců být součástí většinové společnosti. Novosad (2000) však nevidí inkluzi jako výhodu, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo. Toto právo tak může nevyužít tehdy, pokud by mu inkluzivní vzdělávání mohlo spíše ublížit. Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou podobu vzdělávání kladoucí důraz na jednotlivce a jednotlivci přizpůsobovanou výuku takovým způsobem, aby byly zohledněny jeho specifické potřeby, se kterými se může uplatnit v heterogenní třídě. Tedy třídě obvyklé na běžné základní škole. Na základě inkluzivního edukačního procesu již tedy nedochází k selekci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich, ale žáci tvoří jednu heterogenní skupinu. Podstatou je, aby samotné vzdělávání bylo přínosem pro všechny žáky (Hájková, Strnadová, 2010).

V této práci se chceme věnovat edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy inkluzivnímu vzdělávání. Avšak nelze opomenout jeho propojení do dalších oblastí, chceme-li umožnit dětem se zapojit a uplatnit ve společnosti. Nermalou měrou tak může přispět právě škola a její zaměstnanci, vnímající prostřednictvím sebereflexe prostor zkvalitnění a získávání nových kompetencí nutných k vhodné a adekvátní podpoře

každého jedince. Pro školy, které chtějí rozvíjet svůj inkluzivní přístup, definovali a sjednotili autoři T. Booth a M. Ainscow (2002) Index inkluze (v českém překladu Ukazatel inkluze), jehož prostřednictvím může definovat „překážky v učení a zapojení“ a zanalyzovat jakým způsobem odstranit bariéry v učení a participaci každého žáka.¹

Index inkluze zkoumá míru inkluze a exkluze prostřednictvím tří vzájemně propojených oblastí:

- budování inkluzivní kultury;
- tvorba inkluzivní politiky;
- rozvíjení inkluzivní praxe (Pančocha, 2013)

Je důležité zmínit, že ač se může zdát, že inkluze se zaměřuje pouze na děti s hendikepem, žákem se speciálními vzdělávacími potřebami může být i jedinec nadaný. Z výzkumů Centra pro studium inkluzivního vzdělávání v Bristolu (Centre for Studies on Inclusive Education) byly sjednoceny body prostupnosti inkluze společností a definovány body, co vše je považováno za inkluzi. Jedná se tak o:

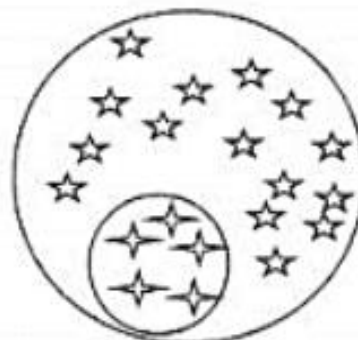
- rovnocenné oceňování každého žáka i zaměstnance školy,
 - zvyšování participace žáků a studentů na kultuře, kurikulu a komunitě lokálních škol,
 - zmenšování bariér k učení a účasti ve škole pro všechny žáky, tedy nikoliv pouze pro žáky, kteří jsou označeni jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“,
 - proměňování struktury školní politiky, kultury a praktik, aby odpovídaly žákům v dané lokalitě,
 - nahlížení na rozdíly v žácích hlavně jako na příležitosti a zdroje zkušeností, než jako na problémy, které je třeba řešit,
 - uvědomění si žákova práva na vzdělání v místě bydliště
 - vylepšování školy nejen pro studenty, ale i pro zaměstnance,
 - zdůrazňování role školy jako klíčové pro budování komunity a hodnot stejně tak, jako v dosahování úspěchů,
 - podpora udržování vztahů mezi školou a komunitou ve spádové oblasti,
 - poznání, že inkluze ve vzdělání je jedním aspektem inkluze ve společnosti.
- (Ainscow, Booth - CSIE, 2011)

¹ Podrobnější definice je součástí Přílohy č.1

1.1.2. Integrace

Původ slova můžeme opět hledat v latině, ve slově „integrare“, které znamená sjednocovat, scelovat. Příbuzná slova „integer“ překládáme jako neporušený, úplný, celý; „integrális“ znamená náležející k celku, nedílný; „integritás“ definujeme jako neporušenost, bezúhonnost (Kábrt a kol, 2016). Z pohledu sociologie se jedná o *včlenění jednotlivce nebo skupiny do nového prostředí nebo nových poměrů, a to bez proměny vlastní identity nebo ztráty specifčnosti* (Sekot, 2006).

Obrázek 2 – Integrace



Formy soužití (Anderliková, 2014, s. 37)

Dle Průchy (2003) se „*integrované vzdělávání* vyznačuje přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“. V praxi můžeme integraci definovat jako zapojování znevýhodněných do větší skupiny jedinců bez speciálních potřeb. Odlišnosti mezi skupinami zůstávají patrné i nadále, nicméně cílem je jejich spolupráce a existence v daném prostředí. Názornost uvedeného dokládá Obrázek 2.

Anderliková (2014) shledává integraci jako ne úplně šťastný způsob začlenění. „*Spíše jí potvrzujeme jinakost menšiny, než abychom uznali jedince a tím také jeho skutečné potřeby, schopnosti a zranitelnost.*“ Může se také stát, že integrace do většinové společnosti nebude úspěšná. V tomto případě se může jedinec navrátit zpět do speciálního zařízení (Lechta, 2016). V praxi rozlišujeme bez ohledu na úspěšnost a její kvalitu několik základních forem integrace:

- **Individuální integrace**
 - Integrace znevýhodněného jednotlivce do běžné třídy s předpokladem odborné podpory, pomoci a asistence.
- **Skupinová integrace**
 - Začlenění skupiny s obdobnými postiženími do běžné třídy, součástí škol jsou obvykle speciální pedagogové.

- **Preventivní (obrácená) integrace**
 - V poslední době způsob integrace nabírající na četnosti, do skupiny znevýhodněných ve speciálních školách se začleňují žáci intaktní neboli „normální“. Obvyklé je to například u států s nižší porodností nebo školách s nenaplněnou kapacitou tříd.
- **Další**
 - Další formy integrace závisí na možnostech a standardech jednotlivých zemí ve světě. Může se jednat například o integrační školy, integrační třídy, případně „detašované třídy“ speciálních škol. (Lechta, 2016)

1.1.3. Rozlišení inkluze vs. integrace

Přestože po roce 1989 rozlišení a chápání uvedených pojmů v souvislosti s legislativními změnami v oblasti vzdělávání značně pokročilo, v praktickém životě většina škol používá spíše pojem integrace. Pojem inkluze jen výjimečně, a pokud ano, je chápán jako něco širšího, jehož je integrace součástí. Věcné definice můžeme nalézt již v Prohlášení ze Salamanky (viz Kap. 1.1.1.). Od jejího zveřejnění však terminologické odlišení vzbuzuje neustálé polemiky. Podle Hájkové (2005) zmíněné pojmy na začátku 21. století stále ještě nedosáhly svého definitivního vymezení ani v odborné literatuře.

Rozdíl můžeme vnímat především v obsahové stránce pojmů. Zatímco integrace je součástí inkluze, a zahrnuje spíše praktické umístění „odlišných“ do společnosti, inkluze se snaží mazat hranice těchto odlišností a snaží se společnost obohatit o různorodost. S nadsázkou můžeme definovat integraci jako cestu a inkluzi jako cíl, který chceme pomocí integrace dosáhnout. Také Leonhardtová (2012) věcně definovala inkluzi jako cílový stav, který dalece přesahuje tradované pojetí integrace. Inkluze tak obsahuje nejen stránku praktickou, ale i teoretickou. Zatímco integraci můžeme chápat v souvislosti se vzděláváním žáků s postižením nebo narušením, inkluze zahrnuje mnohem širší populaci, tedy i děti nadané, sociálně vyloučené, příslušníky odlišného etnického, jazykového či kulturního prostředí (Salamanca Statesment, 1994). Lechta (2010) neopomíná fakt, že jde mnohdy i o „*děti, u nichž existuje zjevné nebo skryté ohrožení – riziko vzniku postižení nebo narušení, případně chronického onemocnění.*“

Peter Mittler se v knize *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts* (2000) věnuje problémům a úskalím s implementací inkluze ve světě. Zde také popisuje fakt, že běžným a očekávaným předpokladem je přizpůsobení se žáka škole, tudíž integrace. Není obvyklé, že by se škola orientovala na veřejnost, přizpůsobila se různorodosti žáků, aby tak mohla přijmout kohokoli bez rozdílu – tedy inkluzi. Tento terminologický nesoulad ve světě odporuje představě inkluze jako začleňování. „*Na rozdíl od integrace se inkluze cíleně nevěnuje pozorování a analýze chování integrovaných dětí, ale přenáší odpovědnost za vytváření podmínek vhodných pro inkluzi ze specializovaných profesí především na učitele*“ (Vaňurová, 2009). Širokým mezinárodním hnutím je v současné době integrace, která prosazuje práva člověka na rovnocenné a rovnoprávné možnosti fungování v kultuře. Inkluze je její charakteristikou, v níž se ve společnosti podílí všichni bez rozdílu (Hájková, Strnadová, 2010). Mittler (2000) také podotýká, že podstatnějším krokem než vyjasnění terminologie a užívání modernějšího pojmu jako je inkluze, je právě stav přerodu a transformace z integrace na inkluzi v praxi. Trend pro inkluzi je představa tzv. „školy pro všechny“. Zhodnotíme-li vzdělávací instituce, spatřujeme rozdíly. Zatímco integrace pracuje s pojmy jako je škola běžná nebo speciální, inkluze chápe každou školu jako prostor, kde se mohou vzdělávat všichni bez rozdílu. V tabulce níže lze porovnat rozdíly mezi pojmy ve shrnující podobě.

Tabulka 1- Vztahy mezi pojmy integrace a inkluze ve výchově

Integrace	Inkluze
• zaměřena na potřeby jedince s postižením	• zaměřena na potřeby všech vzdělávaných
• expertizy specialistů	• expertizy běžných učitelů
• speciální intervence	• dobrá výuka pro všechny
• prospěch pro integrovaného studenta	• prospěch pro všechny studenty
• dílčí změna prostředí	• celková změna školy
• zaměření na integrovaného žáka	• zaměření na skupinu a školu
• speciální programy pro žáka s postižením	• celková strategie učitele
• hodnocení žáka expertem	• hodnocení žáka učitelem

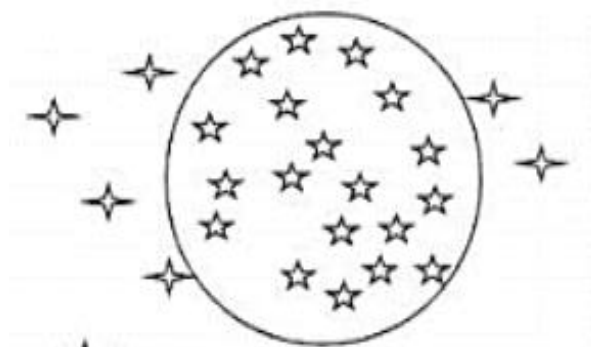
(Kocurová, M., 2002,)

1.1.4.Exkluze

Exkluze (latinsky „exclusio“) je antonymem ke slovu inkluze. Volně přeloženo znamená sociální vyloučení z většinové společnosti, mnohdy proti vůli daného jedince. Dle definice Sekota (2004) znamená sociální exkluze *absenci či ztrátu „místa ve společnosti“*. Jedná se o cílenou dezintegraci jedince, kterou můžeme spatřovat například ve vyloučených lokalitách. Lechta (2010, dle Sholze, 2007) vnímá, že důsledkem exkluze jsou *„děti s postižením, které nesplňují (i splňují) kritéria, která více či méně svévolně vymezí vyšší instance, jsou vyloučeny z edukačního procesu“*.

V minulosti, před rokem 1990, se exkluze vyskytovala ve spojení s jedinci mentálně a kombinovaně postiženými, například ve formách vyloučených ústavů pro postižené či speciálních škol. Znevýhodnění byli mnohdy nevzděláváni, tzv. osvobození od vzdělávání. *„Existence speciálních škol nyní není popřena, ale proměňuje se jejich význam a smysl. Nemají být první a mnohdy jedinou volbou pro žáky s postižením, ale partnery školy hlavního vzdělávacího proudu a poradenskými centry“* (Vařurová H., 2009). Obrázek 3 znázorňuje vyloučení odlišných jedinců z uzavřeného většinového prostředí.

Obrázek 3 – Exkluze

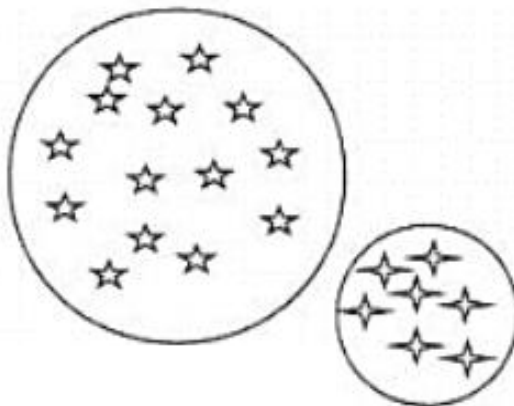


Formy soužití (Anderliková, 2014, s. 37)

Segregace/ separace

Slova segregace i separace mají *Obrázek 4 - Segregace*

původ v latině, kde „sé-gregó“ původně znamená oddělení, vyloučení ze stáda, „separare“ odloučení (Kábrt a kol, 2016). Sociologové vidí segregaci jako „fyzické oddělení majoritních skupin od minoritních skupin v rovině bydliště, místa pracoviště a sociálních funkcí“ (Sekot, 2006).



Dá se říci, že segregace integraci osob

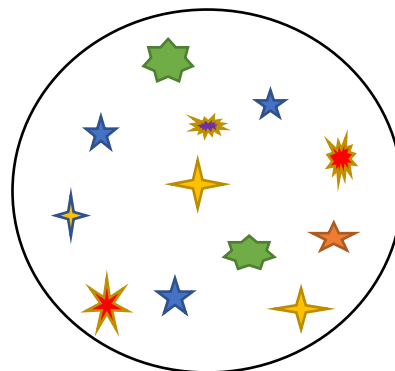
se znevýhodněním předcházela. Je totiž *Formy soužití (Anderliková, 2014, s. 37)*

opakem vzdělávání integrovaného. Pojetí speciální pedagogiky se zaměřovalo na maximální podporu žáků tím, že se jim vytvářelo prostředí, které bude ideální pro určitý typ žáků, kde se budou vzdělávat pouze žáci s obdobnými potřebami (Pančocha, 2013). Pro segregované vzdělávání je tak charakteristické odloučené vzdělávání nějakým způsobem znevýhodněných žáků od jejich vrstevníků (Průcha, 2009). Přestože se tento systém může na první pohled jevit jako zcela nevhodný, má i své nesporné výhody. Žáci jsou vzděláváni pomocí speciálních metod odpovídajícím jejich postižení, navíc v prostředí, které je jim přizpůsobeno. Získávají kontakty s lidmi s podobným postižením, a netrpí proto pocitem méněcennosti. Po skončení vzdělávání se však žáci dostávají do prostředí, ve kterém se nedokážou mezi svými vrstevníky prosadit. Do prostředí, které na ně není dostatečně připraveno a nevychází jim vstříc tolik, jako jejich učitelé ve speciálních třídách a školách (Lechta, 2010). Celý vzdělávací systém je dle definice Zilchera a Svobody (2019) rozdělen na základní 2 typy škol - tzv. běžné školy a speciální školy. V případě uplatnění absolutní podoby segregace jsou oba subsystémy vzájemně neprostupné. Vzdělávací cesta jedince je jasně stanovená, a mezi subsystémy tak není možné přecházet. V obrázku 4 je názorně zobrazeno odlišení segregované skupiny od většinové společnosti.

1.1.5. Různorodost

Skupinu, která je různorodá, můžeme také označit cizím slovem heterogenní. Opakem je pak skupina homogenní, která ale může obsahovat prvky segregace či exkluze. V publikacích můžeme najít mnoho definic heterogenních skupin. Ve většině z nich vysvětlení obsahuje zahrnutí nejen dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, hendikepem, ale i různé věkové skladby skupiny. „Věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost

Obrázek 5 - Různorodost



jako takovou a děti se v nich, jako v obecněji pojaté

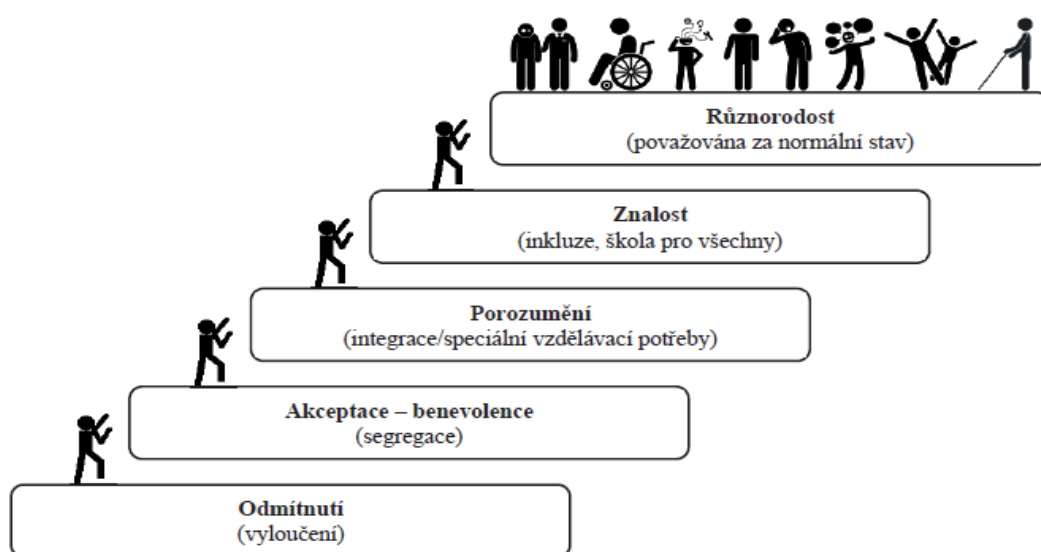
Formy soužití (Anderliková, 2014, s. 37)
- úprava autora

společnosti, mohou mnohostranněji rozvíjet“ (Koťátková, 2006). Přínos spatřuji v obohacování skupiny z hlediska vývoje, přirozené motivace a nápodoby ze strany mladších jedinců, jimž jsou starší bližším vzorem než dospělá osoba. Zvláště obohacující je to pro děti, které nemají možnost se s dětmi různého věku setkávat, či nemají sourozence. Naopak starší děti rády předávají zkušenosti a informace těm mladším. Komunikací a interakcí získávají obě strany bezpochyby schopnosti přizpůsobit se různorodým situacím a společnosti, umět vyjednávat, sdělovat či spolupracovat. Langmeier (2006) z pohledu vývojové psychologie uvádí, že „každé dítě by mělo mít v předškolním věku příležitost ke styku s druhými dětmi, ať už ve školce, nebo jinak. Jen v jejich společnosti se učí způsobům chování, které budou později tolik důležité. Ve styku s dospělými se nemůže učit pomáhat slabším, nenaučí se někdy druhé vést a jindy se jim podřídí, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty.“ V tomto shrnutí jako by bylo řečeno vše. Tyto kompetence totiž platí nejen pro děti předškolní, ale pro celou dobře fungující společnost. Různorodost je dle Scholze (2007) výsledkem samotné inkluze, jelikož heterogenní společnost se tak stává samozřejmostí. Pro názornost heterogenní skupiny byl upraven Obrázek 5, v původní verzi zpracovaný L. Anderliková (2014).

1.1.6. Shrnutí pojmů

Lepší představu, jak na sebe jednotlivé pojmy navazují z hlediska vývoje společnosti, nám poskytuje následující obrázek. Můžeme v něm spatřit posloupnost, na jehož vrcholu se nachází ideálně nastavená společnost, plně respektující, nevnímající odlišnost, ale chápající ji jako normální stav. Stručně tak shrnuje vývoj v oblasti vzdělávání žáků s postižením a znevýhodněním.

Obrázek 6 - Posloupnost vývoje v oblasti vzdělávání žáků s postižením a znevýhodněním



(Pivarč, 2020, str.18)

V návaznosti na úvodní rozdělení společnosti dle Mühlpachra (1999) z počátku kapitoly, si tak můžeme jednotlivá období názorně zhodnotit i bez znalostí historických úseků. Budeme-li předpokládat, že v současnosti se nacházíme na nejvyšším poli historického žebříčku, nelze říci, že by naše práce byla u konce.

1.2. Inkluze v českém vzdělávání

Než se pustíme do vymezení inkluze v českém školství, je žádoucí nejprve vymežit pojem vzdělávání. Termín vzdělávání lze ze sociologického pohledu definovat „*jako proces vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro hraní profesních, rodinných a občanských rolí*“ (Sekot, 2006). Provází nás celým životem a umožňuje nám rozvíjet sebe sama. Budeme-li se bavit konkrétně o vzdělávání na základních školách, jedná se o záměrné formální vzdělávání za účelem získání základních znalostí, rozvoje kompetencí, osobnostního rozvoje. Dle Průchy (2003) je vzdělávání „*společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí.*“ Spolu s výchovou je součástí pedagogického působení učitele, respektive pedagogického pracovníka. Pro úplnost je třeba zmínit, že vzdělávání i výchova jsou procesy neustálé, provázející nás celým životem ve všech jeho oblastech a zajišťující nám posun a rozvoj kompetencí.

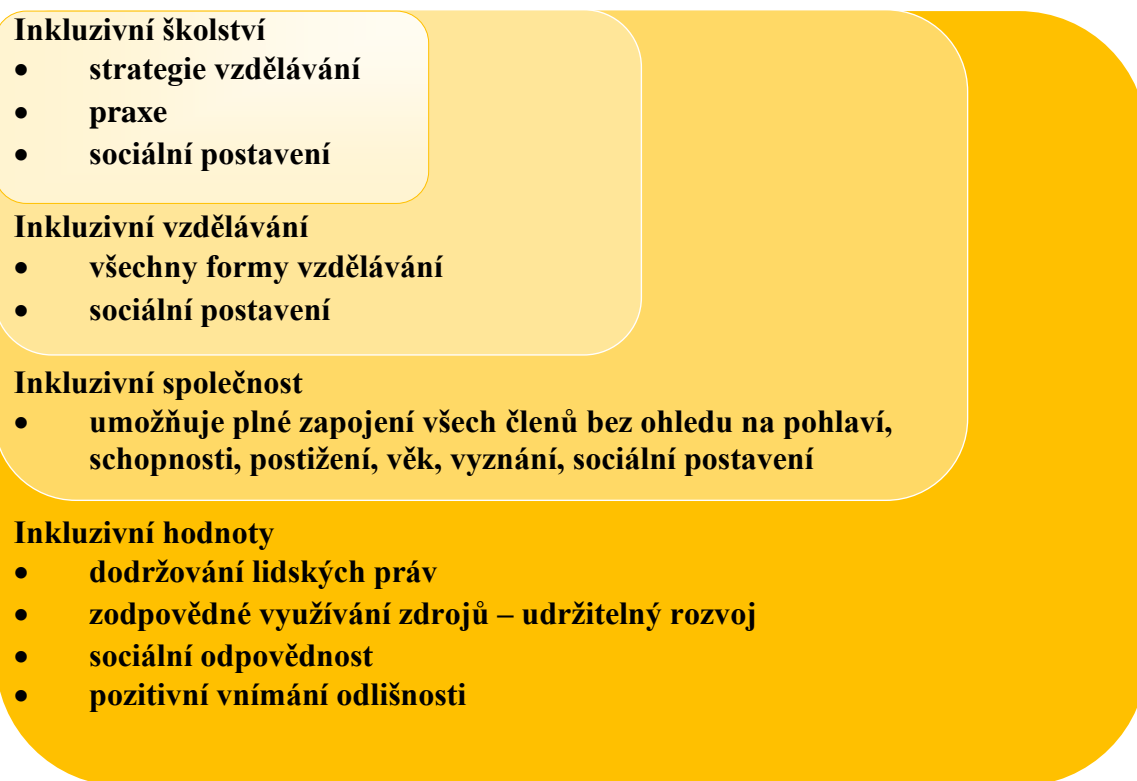
Coby na pedagogickou disciplínu lze na inkluzivní pedagogiku nahlížet dvěma způsoby. Z pohledu tradičního, kdy záměrně prostřednictvím výchovy a vzdělávání působíme na člověka za účelem jeho žádoucích změn. Inkluzivní pedagogika je tak pedagogický obor, kterým hledáme způsoby optimálního vzdělávání jedince se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném školství (Průcha, 2009; Lechta, 2010). Případně jako na obor pedagogiky, jehož cílem „*je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s postižením, narušením či ohrožením v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí*“ (Lechta, 2016). Inkluzivní pedagogika se tak vyčlenila jako samostatná disciplína propojující jednotlivé obory pedagogiky, čímž získala dosah do různých oblastí. Zjednodušeně řečeno edukace s využitím inkluzivního přístupu v běžných školách ovlivňuje život i mimo ně a má tak potenciál rozvoje sociálních kompetencí jedince.

Úkolem inkluzivního vzdělávání je umožnit dítěti využít jeho maximální potenciál ve všech možných oblastech. Každá osoba je jedinečná a každý z nás vyniká v něčem jiném. Školství by mělo umožnit tuto jedinečnost objevit a rozvíjet. „*Jedním ze zadání pro vzdělávací systém je, že má včas rozeznat mimořádný talent a umožnit mu rozkvést a uplatnit se bez toho, aby bylo důležité, z jakého prostředí žák pochází*“ (Fěrtek, 2015). Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě v co možná

nejvyšší míře naplnilo svůj vzdělávací potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Aby si odneslo ze školy zdravé sebevědomí i schopnost tolerance a podpory druhých. Odlišnost dětí je pak při tomto nastavení školy z podstaty vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž.

Provázanost inkluzivního vzdělávání je zřejmá z následujícího schématu. Jak již bylo zmíněno, inkluzivní pedagogika postupuje různými oblastmi společnosti. Nelze tak říci, že snahou o vhodný rozvoj a podporou jedince prostřednictvím inkluzivního vzdělávání na základní škole, končí inkluze. Plné prostoupení trendu do společnosti je dlouhodobý proces a znamená nejen změnu v nastavení legislativy, ale i myšlení a nových kompetencí všech obyvatel naší země. Hlavními klíčovými principy inkluzivního vzdělávání je individualizace (kladoucí důraz na jedinečnost žáka, metody práce, přístup i individuální pokrok) a diferenciacce (členění žáků ve výuce dle jejich potenciálu, možností schopností, výkonu, nikoli výlučně podle intelektu).

Schéma 1 - Úrovně sociální inkluze



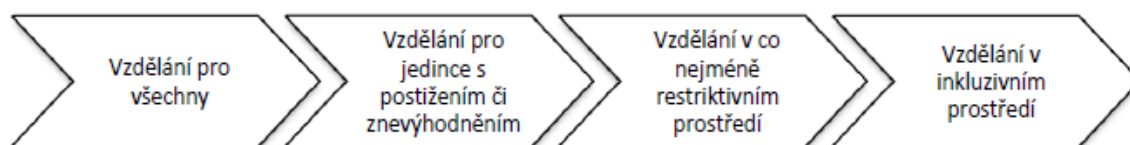
Stubbs, 2008, upraveno autorem

1.2.1. Inkluzivní vzdělávání v ČR a jeho legislativa

Následující kapitola navazuje na nástin historického vývoje inkluzivního přístupu v kapitole 1.1.1 Inkluze, který si můžeme zkráceně připomenout na schématu níže. Schéma č. 2 představuje vývojová stádia v přístupu ke vzdělávání jedinců s postižením, jak jej zachycují mezinárodní i národní dokumenty od konce druhé světové války po současnost,

- 1) **první vývojové stádium** – právo na bezplatné a dostupné základní vzdělání pro všechny ve Všeobecné deklaraci lidských práv,
- 2) **druhé vývojové stádium** – úmluvy a prohlášení rozšiřováno specificky na jedince s postižením nebo znevýhodněním,
- 3) **třetí vývojové stádium** – současné, v mezinárodních dokumentech – právo na kvalitní vzdělání pro všechny bez ohledu na tělesnou a duševní způsobilost žáků/studentů,
- 4) **poslední vývojová fáze** – vzdělávání v plně inkluzivním prostředí pro všechny, spíše vize (Pančocha, 2013).

Schéma 2 - Vývojové fáze inkluzivní legislativy



(Pančocha, 2013)

Jak již bylo naznačeno v úvodu práce i první kapitole, zlomovým okamžikem pro české inkluzivní školství, bylo ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který vešel v platnost 1.1.2005. Jeho prostřednictvím byly uzákoněny zásady rovného přístupu ke vzdělávání bez diskriminace a tzv. pravidlo spádové školy. Každá škola je ze zákona povinna přijmout dítě, které pod ní takto spadá, bez ohledu na jeho zdravotní stav či jakékoliv znevýhodnění. Za následným „rozjezdem“ inkluze ve společnosti, o které se do té doby příliš nemluvilo ani nevědělo, stála tzv. inkluzivní novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která vešla v platnost

dne 1. 9. 2016. Nově dochází k redefinici žáka. Namísto znevýhodnění, zdravotního postižení, statutu azylanta a sociálně znevýhodněného je definován žák s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání a byly stanoveny speciální vzdělávací potřeby pro jednotlivé cílové skupiny. Společně s novelou vešla v platnost Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Novele školského zákona předcházela ona ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, jež se součástí českého právního závazku stala v roce 2010. V článku 24 – Vzdělávání, se stát zavazuje k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Článek přímo definuje, že *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“* (Vokáč, 2016). Tímto příslibem započala intenzivní příprava aplikace inkluzivního vzdělávání, především prostřednictvím výzkumů a studií věnujícím se tehdejšímu stavu a připravenosti škol a pedagogů na tuto výzvu (Zilcher, Svoboda, 2019). Z oněch výzkumů vyvstaly možné otázky, které bylo nutné řešit a zohlednit v zákoně. Zmínit můžeme například tehdejší postřehy pedagogů na:

- **vysoký počet žáků ve třídách**, zřídka kompenzován přítomností dalšího pedagogického pracovníka (například asistenta pedagoga),
- **nedostatek pedagogů se speciálně pedagogickou přípravou** v běžných školách,
- **omezené kompetence učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**,
- **nedostatek asistentů pedagoga**, (problematickým zajištění financování dané pozice),
- **nedostatečné materiální vybavení, technické vybavení či přítomnost prostorových bariér** (pouze jedna třetina škol byla bezbariérových, k roku 2014 čtvrtina škol),
- **nízká míra dostupného a efektivního poradenství a podpory škol** (obtížná dostupnost a omezená mobilita služeb – omezené personální kapacit školských poradenských

zařízení (pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center, ale také například středisek výchovné péče),

- ***předsudky pedagogů ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami či faktická neochota vyučovat děti náležející k dané cílové skupině*** (zdůvodňovali vyšší náročností práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, absencí dostatečné a efektivní podpory – vyšší míra zatížení není adekvátně kompenzována),
- ***pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti*** (nejčastěji spojen s obavami, že stane-li se škola otevřenější, nebo bude-li vnímána jako otevřenější ve vztahu k dětem vyžadujícím zvýšenou míru individuální podpory, budou rodiče vnímat jako riziko, že se v důsledku toho sníží kvalita výuky a podpory „běžných“, tedy intaktních, žáků. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2009)

Na přípravě nové legislativy se v té době podílela celá řada odborníků zahrnující akademickou půdu českých univerzit, MŠMT, organizace věnující se vzdělávání, dětem, zahraniční odborníci, prameny, výzkumy i instituce. V souvislosti s novelizací školského zákona bylo v rámci českého školství zavedeno vzdělávání podle tzv. rámcových vzdělávacích programů (RVP). Pro jednotlivé stupně českého školského systému byly zavedeny rámcové vzdělávací programy (pro základní, předškolní i střední a zájmové vzdělávání). *„Tyto rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou závazné:*

- *Pro jednotlivé školy bez rozdílu jejich zřizovatele.*
- *Pro tvorbu tzv. školních vzdělávacích programů (ŠVP).*
- *Pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků.*
- *Pro tvorbu učebnic a učebních textů.*
- *Pro stanovení finančních prostředků přidělovaných na vzdělávání.*

„Školní vzdělávací program pak stanoví cíle vzdělávání, délku, formy a časový plán vzdělávání, podmínky pro přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Každá škola musí mít v rámci školního vzdělávacího programu zpracovanu kapitolu, která se věnuje zabezpečení podmínek právě pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními

vzdělávacími potřebami. Na základě této kapitoly musí škola pak toto vzdělávání zajistit v souladu se školským zákonem personálně, materiálně a organizačně.“ (Michalík, 2015)

1.2.2.Pojmy

Pro potřeby práce je žádoucí seznámit se s pojmy, které se skloňují v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Tyto termíny jsou jednak jeho součástí a také je důležité správně chápat, tedy definovat, a znát jejich rozsah a uplatnitelnost v praxi. Nezřídka se můžeme setkat, že jejich obsah nechápe veřejnost, rodiče, v nejhorsím případě možná někteří pedagogové, pro které novela zákona znamenala hození do vody bez přípravy a znalostí.

1.2.2.1. Speciální vzdělávací potřeby

Na základě dlouhodobé spolupráce MŠMT s akademickou půdou prostřednictvím studií, zahraničních pramenů a zkušeností, byla zpracovaná výše zmíněná novela školského zákona č.82/2015Sb. V ní také nabylo platnosti ustanovení (§16), které vymezilo žáky se specifickými potřebami, kterým má být poskytnuta podpora v nezbytném rozsahu. Konkrétně se jedná o Vyhlášku 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Legislativně tak bylo ukotveno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a dětí, žáků a studentů nadaných v potřebné výši. Jedná se o děti, žáky, studenty:

- *„se zdravotním postižením či oslabením (sluchovým, zrakovým, tělesným, mentálním)*
- *s mimořádným nadáním*
- *s vývojovými poruchami učení a chování*
- *s narušenými komunikačními schopnostmi*
- *s poruchou autistického spektra*
- *z kulturně odlišného prostředí nebo s jinými životními podmínkami“* (Vokáč, 2016)

Z přiloženého obrázku vyplývá, že dvě třetiny běžných základních škol ve školním roce 2020/2021 navštěvovali žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, přičemž u více než poloviny žáků byl přítomen alespoň jeden asistent pedagoga jako vhodné podpůrné opatření. V zahraniční literatuře jsou děti potřebující podporu zmiňovány jako „exceptional

Obrázek 7- Rozložení tříd základních škol



(Michalík, Voženilek, 2022)

children“ nebo „children with special needs“. Tedy děti výjimečné nebo děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Po dřívější představě, že hendikepované a nadané žáky lze diagnostikovat pomocí IQ testů, se jich dnes používá pouze okrajově. Znevýhodněného žáka totiž mnohdy nemůžete jakkoli měřit dle tabulek, ale musíte k němu přistupovat jako k individualitě. Pro jednotlivé kategorie tak byly vytvořeny přehledy, co je třeba sledovat, aby bylo dítě vhodně diagnostikováno, a na základě stupňů je pak přiznána jednotlivá podpora. Například při hodnocení hendikepovaného dítěte sledujeme schopnost sebeobsluhy, potřebu úpravy prostředí, schopnost spolupracovat či pracovat ve skupině, diagnostikujeme schopnost učení a jeho znalosti, jeho pozici ve skupině, schopnost sebekontroly, sebereflexe, aj. Velmi zdařile, dle mého názoru, definoval žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve své publikaci Lechta (2016), který se vymezil proti speciálním vzdělávacími potřebám jako k něčemu přítěžujícímu a v návaznosti na odborné publikace u nás i v zahraničí se snažil sjednotit odbornou terminologii. Ač je dle Eberweina (2008) žák se speciálními potřebami, každý žák, pro tuto práci využijeme Lechtovo označení „žák s: postižením, narušením a ohrožením“ – zkráceně PNO. Pro práci považuji definici jako adekvátní z důvodu, že se budeme věnovat přímo žákům, kterým byl přiznán asistent pedagoga.

1.2.2.2. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření, jak již sousloví napovídá, definují možnosti podpory žáka. Jedná se o zákonem vymezené možnosti úpravy vzdělávání, které by umožnily

žákovi se maximálně rozvíjet a které jsou vhodně zvoleny vzhledem k jeho zdravotnímu stavu, prostředí, ve kterém se má pohybovat, a podmínkám, ve kterých se nachází (§16.ods.2). Definování potřeb žáků dle potřeby podpůrných opatření, případně podle míry podpory, se objevuje již od roku 2002 (srov. AAIDD, 2002; Hájková, Strnadová, 2010; Zilcher, Brtnová-Čepičková, 2013), což výrazně posouvá vnímání potřeb žáků s postižením. Nově se již nestaví do popředí žákova negativa a omezení, ale automaticky se zaměřuje na nenarušené schopnosti žáka a na míru podpory, kterou k naplňování svých cílů potřebuje. AAIDD vymezuje 4 stupně podpory, a *to podporu občasnou, omezenou, rozsáhlou a úplnou*. Česká legislativa (Školský zákon) dělí podpůrná opatření do 5 stupňů. Ze zákona mají děti přislíbeno, že získají podpůrná opatření, která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění. První stupeň může poskytovat škola, v rámci individuálního přístupu k žákovi má také v kompetenci vypracovat Plán pedagogické podpory (PLPP)², který obsahuje popis žákova PNO a vymezuje například metody práce, tempo, způsoby motivace, způsob, jakým je vhodné žáka hodnotit, či jak obohacovat výuku. Dle legislativy by měla nejpozději 3 měsíce od zahájení podpory škola vyhodnotit, zda je způsob a rozsah podpory pro žáka dostatečný. Na vytvoření PLPP se obvykle podílí nejen vyučující pedagogové, ale i výchovný poradce (VP), který poskytuje metodickou podporu, případně další odborníci, koordinátoři, kteří jsou mnohdy součástí Školního poradenského pracoviště (ŠPP). Druhý až pátý stupeň mají pak pravomoc definovat a přiznat pouze školská poradenská zařízení (ŠPZ), která vydávají zprávu, tzv. doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na podnět zákonného zástupce nebo školy. Toto doporučení vychází z podnětů podavatele, názorů příslušných odborníků a samotného šetření, jemuž je žák přítomen. Zpráva je vystavována ve 2 vyhotoveních – pro zákonného zástupce a školu. Další spolupráce pak probíhá mezi zákonnými zástupci a školou. Na základě výsledků může být vypracován Individuální vzdělávací plán (IVP)³. Cílem IVP je nastavit optimální podmínky ve vzdělávání, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami mohl ve třídě (spolu s pedagogy, spolužáky) efektivně pracovat. IVP vychází z ŠVP dané školy, zprávy ŠPZ a vyjádření zákonného zástupce. Vyhodnocováno ve spolupráci se školou

² Ukázka formuláře PLPP – Příloha č.2

³ Ukázka formuláře IVP – Příloha č.3

je minimálně jednou ročně. Michalík (2015) i Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání definovali, že podpůrná opatření se věnují těmto oblastem:

- Organizaci výuky
- Modifikaci vyučovacích metod a forem
- Intervenci
- Pomůcky
- Úpravě obsahu vzdělávání
- Hodnocení
- Přípravě na výuku
- Sociální a zdravotní podpoře
- Práci s třídním kolektivem
- Úpravě prostředí

Jako speciální oblast vyčlenil jedenáctou kategorii

- Implementaci podpůrných opatření, která zahrnuje:
 - Personální opatření (vyučující pedagog, asistent pedagoga aj.)
 - Organizační opatření (krizové scénáře, karta žáka aj.)

Přiznání stupně podpory je plně v kompetenci ŠPZ, které se opírá o legislativní vymezení a doporučení, stejně tak odborníky a příslušné podklady. Ze zaznamenaných dat zjistíme, že od legislativního zavedení stoupá počet doporučených podpůrných opatření. V tabulce č.2 níže, je orientačně shrnuto, co zahrnuje ten, který stupeň podpůrného opatření. Záměrně je vynechán stupeň 5., který vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace. Obvykle není možné, aby běžná základní škola tyto požadavky splnila. Žák s podpůrným opatřením 5. stupně spíše využívá základní školu speciální, která dokáže jeho potřeby lépe zabezpečit.

Tabulka 2 - Orientační přehled klíčových podpůrných opatření

Stupeň podpory	I.	II.	III.	IV.
Metody výuky	Podle míry nadání a specifík žáka, podpora kvality poznávacích procesů a rozvoj preferovaných učebních stylů	Zohlednění učebních stylů žáka. Projekty a stáže na odborných pracovištích.	Kooperativní výuka, otevřené učení a individualizovaný přístup, rozvoj kreativity	Výrazná individualizace vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělávání včetně úprav ve formách vzdělávání
Úprava obsahu a výstupů vzdělávání	Obohacování učiva dílčích výstupů nad rámec ŠVP – jeho prohlubování, rozšiřování a provazování	Obohacování výstupů nad rámec ŠVP (předměty a ročníky)	Akcelerace vzdělávání. Obohacování výstupů nad rámec ŠVP	
Organizace výuky	Nabídka volnočasových aktivit (ve škole) a podpora rozvoje zájmů žáka. Organizační podpora mimoškolního vzdělávání včetně odborných exkurzí a stáží		Vyžaduje podporu asistenta pedagoga (max. pro 4 žáky) nebo dalšího ped. pracovníka v případě dělení třídy	Podporu asistenta pedagoga i pro mimoškolní aktivity, nebo dalšího ped. pracovníků
IVP	IVP se nezpracovává,	Případně IVP	IVP je zpravidla uplatňován	IVP je uplatňován
Hodnocení	Využívá se různých forem hodnocení, zejména sebehodnocení, práce s kritérii hodnocení.	Formativní hodnocení jako zpětná vazba o efektivitě učení, rozvoj autonomního hodnocení		Výrazně kritériální úpravy hodnocení, důraz na využívání formativního hodnocení
Intervence školy	Etapa přímé podpory žáka ve výuce. Pokud je to potřebné, je vytvářen plán pedagogické podpory	Pedagogická intervence	Pedagogická intervence	
Pomůcky	Běžné učebnice a učební pomůcky, bez finanční náročnosti	Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení určené pro tento stupeň podpory, finanční podpora dle opatření	Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení (s přístupem k internetu) určené pro tento stupeň podpory – 3 h/týdně předměty Speciálně pedagogické péče, 3 h/týdně pedagogické intervence	Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení (s přístupem k internetu) určené pro tento stupeň podpory – předmět SP péče, předmět pedagogické intervence

(Staněk a kol., 2022 s úpravou autora)

1.2.2.3. Asistent pedagoga v současnosti

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a spolu s dalšími pedagogickými pracovníky je ukotven v zákoně č. 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících. Asistent pedagoga jako podpůrné opatření vychází ze školského zákona č.561/2004Sb., ve znění jeho následné novelizace, a také podle vyhlášky č.27 /2016 Sb., která mimo jiného upravila a vymeziła pozici asistenta pedagoga (Trunda, 2016). V novele je asistent vymezen na dvou úrovních, jako „*asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace*“ Minimální vzdělání tohoto asistenta je střední vzdělání s maturitou a kurz asistenta pedagoga, pokud nestudoval pedagogiku. Druhou variantou je „*asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči*“ (Trunda, 2016). Pro tuto pozici je dostačující základní škola a kurz asistenta pedagoga.

Tyto definice již umožňují efektivnější využití funkce asistenta pedagoga. Primárně otevírají učitelům prostor pro kvalitní spolupráci a plánování výuky s asistentem pedagoga pro všechny žáky ve třídě. Uvedená vyhláška č.27/2016 Sb. byla novelizována s účinností od 1. 1. 2020 Vyhláškou č. 248/2019 Sb., jejíž novinkou pro školy byla možnost zřídit pozici asistenta pedagoga bez potřeby Doporučení školského poradenského zařízení (dále jen Doporučení ŠPZ), (Staněk a kol., 2022). Tak, jako pro všechny pedagogické pozice, platí, že i asistent pedagoga má i nadále povinnost dalšího vzdělávání a má své kompetence aktualizovat a rozšiřovat.

Přímý popis činností, pravidel pro přiznání asistenta pedagoga, ale i práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nad rámec asistenta definuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která již byla doplněna a upravena novelou č. 248/2019 Sb. Tato novela upravuje nárok na asistenta pedagoga a stanovuje, za jakých podmínek může být vzhledem k finanční náročnosti umístěn. Dle Staňka a kol. (2022) je asistent pedagoga přiznán školským poradenským zařízením jako druhé nejčastější podpůrné opatření.

Pokud je asistent pedagoga přiznán ŠPZ, děje se tak u minimálně 3. stupně podpůrného opatření ve stanovené hodinové dotaci dle potřeb žáka/žáků a na období stanovené v Doporučení ŠPZ.

Trendem aktuálního období je sdílení asistenta pedagoga, pokud je v rámci třídy více žáků s tímto podpůrným opatřením. Pokud více žáků ve třídě není, doporučuje se uvážit podíl jeho přímé pedagogické činnosti u dalšího žáka. Nově je také stanoveno, že maximální možný počet pedagogických pracovníků ve výuce je stanoven na tři. Ač je platové ohodnocení asistenta v rozmezí 4.-9. platové třídy, dle jeho kvalifikace, nároky na pozici ze strany kompetencí osobnosti dle pramenů nejsou malé a mají navíc vzrůstající tendenci. V praxi můžeme vidět, že kompetence pro práci asistenta pedagoga mnohdy těmto požadavkům neodpovídají, což zřejmě z velké části koresponduje s náročností profese a platovým ohodnocením. Asistent pedagoga by měl oplývat vlastnostmi a schopnostmi, které jsou pro tuto práci žádoucí. Kulštrunková (in Morávková Vejrochová a kol., 2015) v přehledné charakteristice specifikovala požadavky, na které by měl být kladen důraz. Můžeme zmínit například:

- *„nenásilné, přirozené chování*
- *zaujetí pro svoji práci*
- *schopnost spolupráce pod vedením učitele, schopnost týmové práce*
- *samostatnost, tvůrčí přístup, odbornost*
- *organizační schopnosti“*

To, jak by měl asistent k práci přistupovat a jaká pravidla uplatňovat, přímo koresponduje s českou legislativou a demokratickými myšlenkami respektující společnosti. Mělo by se jednat o osobu dbající na respekt a toleranci skupiny i jednotlivce, opírající se o správně nastavený hodnotový systém jednotlivce. Opustíme-li na chvíli legislativu, je vhodné specifikovat způsob a náplň práce asistenta pedagoga. Pro asistenty bylo vytvořeno několik metodik, a v rámci serverů věnujících se podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, či přímo pro asistenty pedagoga, mohou asistenti získat spoustu informací a metodik pro svoji práci.

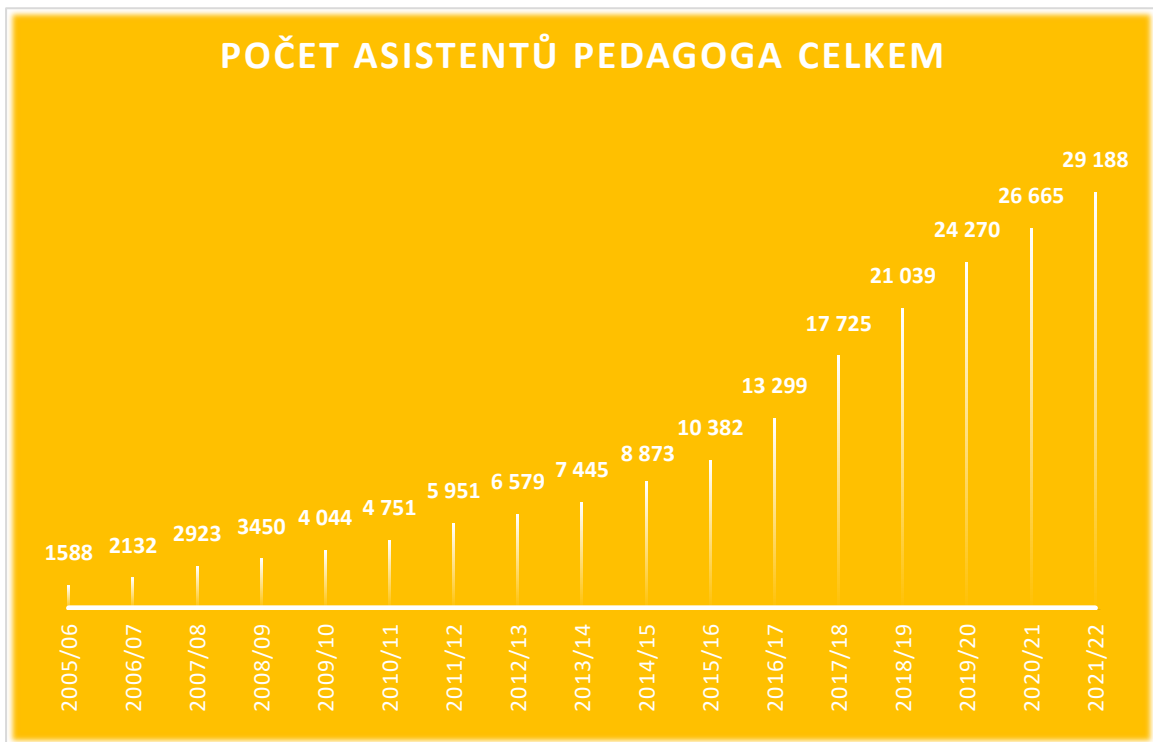
Podle Bařinkové (2012) asistent pedagoga musí:

- *„respektovat jedinečnost každého žáka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřsky jazyk, věk, zdravotní stav, náboženské nebo politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí nebo bude podílet na životě cele společnosti;*
- *jednat v souladu se zájmy žáka, rodičů, pedagogů, institucí i společnosti a profese;*
- *respektovat právo každého jedince na seberealizaci v míře, aby současně nedocházelo k omezení takového práva druhých osob;*
- *upřednostňovat svou profesionální odpovědnost před svými soukromými zájmy a poskytovat služby na nejvyšší možné odborné úrovni“.*

Na metodologii a podpoře, nejen pro práci asistenta pedagoga, se velmi podílí i Univerzita Palackého v Olomouci, jejíž analýzy a sborníky poskytují metodickou oporu pro všechny zúčastněné v inkluzivním vzdělávání. V roce 2015 vydali Monika Morávková Vejrochová a kol. Standart práce pro asistenta pedagoga jako východisko pro jednotný konstrukt na náhled, legislativní ukotvení a kompetence asistenta pedagoga. Cílem je vyjasnění procesu působení asistenta pedagoga a nástin dobře fungující pozice ve školství. Z této publikace je možné získat mnoho základních i rozšiřujících informací. Nalezneme v něm i grafické znázornění kompetencí asistenta ve vztahu k úrovním, kterým by měl odpovídat v souvislosti se vzděláním a náročností konkrétní práce se žákem.

Porovnáme-li dlouhodobější vývoj počtu AP v celkovém počtu regionálního školství, jejich nárůst vidíme v grafu č.1 níže. V roce 2005 bylo evidováno 1588 asistentů pedagoga a v roce 2014 jich bylo evidováno 8873, téměř po deseti letech jejich počet překonal trojnásobek původního počtu (Morávková, Vejrochová, 2016).

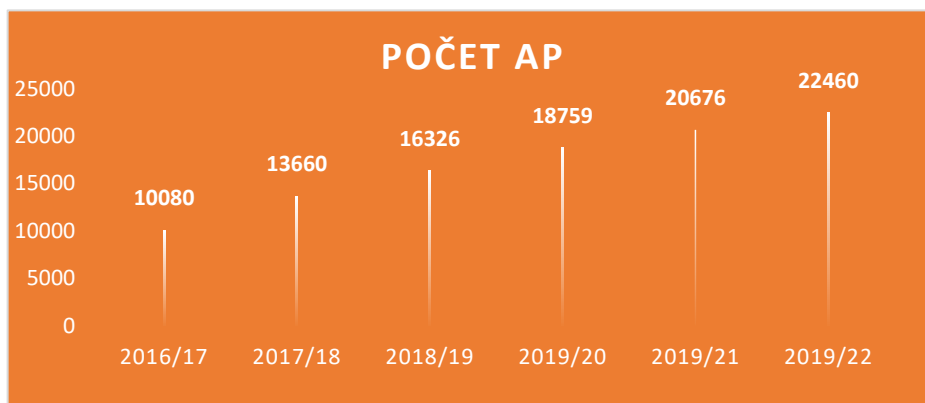
Graf 1- Četnost asistentů pedagoga celkově v regionálním školství



(Michalík, Voženílek 2022, úprava autora)

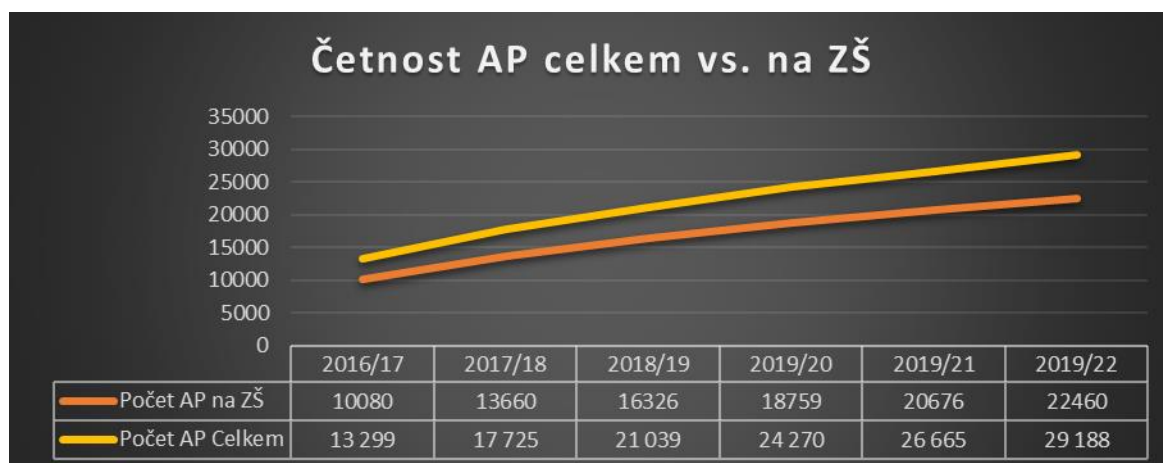
Evidence AP pouze v základních školách započala až po implementaci novely zákona, tedy po školním roce 2016/2017. Tato data pak vidíme v následujícím grafu č.2.

Graf 2 - Četnost asistentů pedagoga na ZŠ



(Michalík, Voženílek 2022, úprava autora)

Graf 3 - Porovnání nárůstu AP na ZŠ vs. v regionálním školství



(Michalík, Voženílek 2022, úprava autora)

Po porovnání výše uvedených údajů zjistíme, že nárůst asistentů pedagoga v regionálním školství celkově je přímo úměrný nárůstu na základních školách, viz Graf č. 3. Lze tak předpokládat nadále stoupající tendence. Nedá se nezamyslet, zda je české školství připraveno či spíše schopno narůstající podpůrná opatření, předně asistenta pedagoga, který je dle mého názoru nejvíce finančně náročný, ufinancovat dlouhodobě i do budoucna. Taktéž vyvstává otázka, zda jsou asistenti pedagoga nutní v takovém rozsahu a množství. Není záměrem autora tvrdit, že by podpůrná opatření byla zbytečná. Spíše se jedná o zamyšlení, zda byli asistenti pedagoga v takovém rozsahu potřeba vždy, zda je důvodem jejich nárůstu i přibývání dětí, které je potřebují, případně, zda je jejich přidělování opodstatněné nebo v dostatečném rozsahu. Z dat totiž také vyplývá, že jejich největší procento se podílí na asistentství na ZŠ, naopak nejméně na vyšších stupních vzdělávací soustavy. Můžeme tedy předpokládat, že dítě je po ukončení povinné školní docházky schopné se dále vzdělávat samo bez pomoci, nebo je pro stát dostatečná jeho základní gramotnost? Ohledně AP je stále, ač se již napsala spousta knih, zpracovalo mnoho výzkumů, vytvořilo velké množství analýz, až příliš mnoho otázek a vyvstávají další. Implementovat skandinávské myšlení do české společnosti není jednoduché a dle autorova názoru, je do plného pochopení, vhodnosti a správnosti nastavení inkluze mnoho let před námi.

1.2.2.4. Další účastníci vzdělávacího procesu a jejich spolupráce

Spolupráce uvnitř školy i mimo ni by měla vypadat jako dobře fungující mechanismus. Z praxe ale víme, že v tomto bývá obvykle největší problém. Dle legislativy jsou samozřejmě vymezeny práva a povinnosti všech stran, způsob přístupu však zůstává vždy na osobnosti jedince. Velmi často se stává, že představy účastníků jsou odlišné a dochází zde k třecím plochám. Tuto skutečnost lze také zaznamenat z rozhovorů v další kapitole. Je tak žádoucí věnovat se taktéž teorii spolupráce a komunikace, která by v teoretické části práce neměla chybět. V publikaci Začít spolu (2003) nalezneme desatero doporučení, jak by měla komunikace vypadat, aby se spolupráce dařila.

„Desatero pro spolupráci s rodinou“

- 1) *respektovat úlohu rodičů;*
- 2) *zachovávat důvěrnost;*
- 3) *mluvit s rodinami o očekáváních, která se školou vůči sobě mají;*
- 4) *podporovat spolupráci s rodiči nabídkou vícero strategií k jejich zapojení;*
- 5) *respektovat, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama;*
- 6) *usilovat o zapojení celé rodiny;*
- 7) *plánovat rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje;*
- 8) *zaměřit se na silné stránky rodiny a poskytnout jí pozitivní zpětnou vazbu;*
- 9) *spolupracovat s dalšími partnery;*
- 10) *uvědomit si, že vše nejde hned (Krejčová, 2003).*

Tato pravidla se dají využívat v komunikaci asistent x rodič nebo učitel x rodič. Mnoho pedagogů, což vyplynulo i z výzkumu, působí v pozici nadřazeného. Představa o sobě jako jediném, který problému rozumí, zřejmě pramení ještě z minulosti, kdy byla pozice učitele ve společnosti nedotknutelná. I dnešní rodiče mají v živé paměti tyto pedagogy. V současnosti však nemůžeme očekávat, že dospělý člověk se nechá kárat a bude pedagoga poslouchat. Pokud nejde tedy pedagog cestou spolupráce a respektu, ale kritizování a trestů, ke konsenzu v jednání nedojde. Poslední věta však neplatí pouze ke vztahu k rodičům, ale i v přístupu k dětem nebo kolegům.

Rodiče i pedagogický pracovník mají od opačné strany dle Rabušiřové (1996) jistá očekávání, která jsou od vydání knihy více či méně stále v platnosti.

Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům:

- *chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku;*
- *chci, aby učitel měl moje dítě rád;*
- *učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů, bez problémů;*
- *učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole;*
- *učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně;*
- *učitel má být spravedlivý ke všem;*
- *ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče;*
- *očekávám, že učitel naučí ve škole, a nemám to zastávat doma. (Rabušiřová, 1996).*

Očekávání učitelů vztahující se k rodičům:

- *učitelé od rodičů očekávají ochotu řešit společné problémy;*
- *vytváření pozitivního rodinného prostředí;*
- *péči o práci svých dětí a jejich kontrolu;*
- *zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky;*
- *zájem o děti a jejich volný čas;*
- *zájem o setkávání s učitelem;*
- *plnění požadavků učitele atd. (Rabušiřová, 1996).*

Jelikož chování společnosti se mění velmi pomalu a málokdy chce někdo změnit přístup způsobem, že vystoupí ze své komfortní zóny, jedinou cestou pro fungující spolupráci je komunikace. Budeme-li mít na paměti, že ani učitel, ani rodič se jako všeznalý odborník nerodí, a vše má svůj vývoj, a předpokládáme-li, že nikdo nejedná s cílem uškodit, jistě docílíme shody. Komunikace a spolupráce pedagogických pracovníků a žáků je zkoumána dlouhodobě a z mnoha možných pohledů. Například Makarenko, který je považován za důležitou osobnost sociální pedagogiky, se zabýval klasifikací vychovatelské autority. Podle něj „*opravdová autorita spočívá na vaší společenské činnosti, na vašem občanském citění, na vašich znalostech života dítěte, na vaší pomoci dítěti a na vaší zodpovědnosti za jeho výchovu*“ (Makarenko, 1952). Případné konflikty v komunikaci vychází z rozkolu představ a reálných situací. Těmto situacím

se většina z nás chce vyhnout. Křivohlavý (2002), který se studiem a definicí konfliktů zabýval, však konfliktu přisuzuje důležitou úlohu v našem životě. Neboť pouze díky konfliktu se učíme reagovat, přistupovat k nim, měnit své chování či ustupovat.

Na doplnění snad i něco pro pedagogické pracovníky, kteří tak jako k rodičům mnohdy přistupují ke svým kolegům. Měli by mít na paměti, že ani mnohaletá praxe nezajistí, že pouze jejich názor je správný. A ani sebnovější znalosti a studia nezajistí respekt a toleranci k jinému názoru. Jak by tedy měli fungovat členové týmu?

- Jasně a srozumitelně komunikují,
- v chování a jednání jsou čitelní,
- mají důvěru v ostatní členy týmu,
- mají schopnost sebereflexe,
- mají možnost uplatnit vlastní názor, zkušenost, pohled,
- s ostatními členy týmu jsou v častém kontaktu,
- setkávají se tváří v tvář.

Jak vyplynulo z výzkumu, možné problémy mohou vznikat v komunikaci mezi zúčastněnými stranami vzdělávacího procesu. Je tedy důležité zušlechťování kompetencí v oblasti komunikace, eliminace komunikačního šumu a spolupráce. I odborníci z 25 evropských zemí spolupracovali nad definicí, jakými kompetencemi by inkluzivní učitel měl oplývat. Z jejich výsledků vzešel tzv. Profil inkluzivního učitele (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), ze kterého vystupují 4 základní dimenze (základní hodnoty), ke kterým jsou vázány vždy dvě oblasti kompetencí.

Profil inkluzivních učitelů

Dimenze 1 - Oceňování jinakosti žáků

- odlišnosti žáků ve vzdělávání jsou uchopeny jako jejich přednost a zdroj pro další učení

- Kompetence
 - Má aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání.
 - Učitel přijímá odlišnosti žáků.

Dimenze 2 - Podpora všech žáků

– Učitelé mají vysoké očekávání úspěchu u všech svých žáků

- Kompetence
 - Podněcuje akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech žáků.
 - Vyučuje efektivně i v heterogenních kolektivech.

Dimenze 3 - Spolupracuje

– Týmová práce a kooperace jsou nezbytné kroky pro všechny učitele

- Kompetence
 - Pracuje s rodiči a rodinami.
 - Pracuje s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků.

Dimenze 4 - Osobní profesní rozvoj

– Učení je o znalostech a zkušenostech, přičemž učitelé nesou zodpovědnost za jejich celoživotní profesní rozvoj

- Kompetence
 - Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání.
 - Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí, které byly získány v pregraduální přípravě.

1.3. Inkludování a jejich možnosti dalšího uplatnění

Inkluze prostupuje celým školským systémem od předškolního vzdělávání po vzdělávání dospělých. Chceme-li se v práci věnovat žákům na běžné základní škole a možnostem jejich dalšího vzdělávání, je nutné čtenáři více přiblížit jejich možnosti v této oblasti. Během povinné školní docházky je každý žák připravován po všech stránkách, aby mohl dále pokračovat ve studiu nebo být připraven pro fungování ve společnosti. Většinová společnost mnohdy netuší, jaké možnosti mají žáci k dispozici ze zákona a na koho se v případě potřeby obrátit. V případě inkluze žáků PNO máme níže specifikované organizace a služby.

1.3.1.Poradenské služby

Školské poradenské služby jsou ve spolupráci se školami a pedagogy poskytovány dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům na základě jejich žádosti dle pravidel vyhlášky č.27/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tyto služby jsou bezplatné a jedinou podmínkou pro jejich poskytnutí je písemný souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Zpráva, která je výstupem vyšetření, kromě diagnózy, obsahuje i doporučení a návrhy úprav ve vzdělávání žáka. Služby poradenství ve školství jsou cílené na podporu rozvoje dovedností a znalostí žáků, včetně sociálních dovedností, podporu všestranného a harmonického osobnostního rozvoje, podporu kariérového rozhodování žáků, podporu orientace žáka k celoživotnímu vzdělávání.

Také zahrnují činnosti zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti, prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání, prevenci rizikového chování, prevenci vztahových a osobnostních problémů žáků a služby cíleně intervenční k řešení uvedených problémů. Školské poradenské služby zahrnují také oblast poradenství sociálního – spolupráce s orgány veřejné moci (OSPOD), provádění sociální intervence, poskytování sociálně právního poradenství.

Poradenské služby poskytují:

- Školská poradenská zařízení (ŠPZ)
- Školy – služby ve škole realizuje Školské poradenské pracoviště (ŠPP)

1.3.1.1. Školská poradenská zařízení

A. Pedagogicko-psychologická poradna

Poskytuje poradenství žákům s vývojovými poruchami učení nebo chování, žákům s osobnostními nebo vztahovými problémy, žákům cizincům nebo znevýhodněným na podkladě kulturní či jiné životní situace. Jsou zřizovány kraji, jinými právníckými nebo fyzickými osobami (poradny církevní a soukromé). Práce odborníků v poradně zahrnuje činnosti diagnostické, intervenční, metodické a informační. Činnost je realizována ambulantně na pracovištích poradny nebo návštěvami odborníků poradny ve školách a školských zařízeních.

Problematika řešená v PPP

- Vyšetření školní zralosti, zjišťování laterality a vhodnosti odkladu školní docházky.
- Diagnostikování a reedukace specifických poruch učení a případný návrh na zařazení dítěte do specializované třídy.
- Posouzení vhodnosti integrace nebo zařazení do specializované školy.
- Zpracování doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáky se SVP a žáky nadané.
- Poskytování kariérového poradenství žákům.
- Podpora žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami.
- Přímá psychologická a speciálně pedagogická podpora a intervence pro žáky.
- Podpora žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji.
- Poskytování informační, metodické a poradenské podpory zákonným zástupcům žáků.
- Prostřednictvím metodika prevence zajištění prevence rizikového chování, realizace preventivních opatření a koordinace práce školních metodiků prevence.
- Poskytování metodické podpory pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při poskytování poradenských služeb škol a školských zařízení při uplatňování podpůrných opatření.
- Vypracování doporučení úpravy konání závěrečných zkoušek žáků středních škol a vyšších odborných škol včetně maturitní zkoušky.
- Poskytování pomoci a konzultací školám v oblasti identifikace mimořádného nadání a poskytování odborné pedagogicko-psychologické služby žákům nadaným.
- Provádění pravidelného vyhodnocování implementace podpůrných opatření.

B. Speciálně-pedagogické centrum

Působí při školách zřízených pro žáky s tělesným, mentálním, sluchovým nebo zrakovým postižením, s vadami řeči, autismem, vícečetným postižením. Specializují se na poskytování poradenských služeb pro tu kategorii žáků, pro které je škola zřízena. Činnost se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra, návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních, v rodinách a v zařízeních pečujících o žáky se ZP. Činnost je zaměřena na podporu dětí v předškolním věku v péči rodičů, na podporu žáků integrovaných do škol a školských zařízení, na podporu dětí s těžkým a kombinovaným postižením, které nemohou docházet do škol.

Problematika řešená v SPC

- Přípravenost žáků se ZP na povinnou školní docházku.
- Zjišťuje SVP žáků se zdravotním postižením a potřebu podpůrných opatření.
- Zpracovává odborné podklady pro vytváření podmínek vzdělávání žáků se SVP.
- Zpracovává doporučení k úpravě konání závěrečných zkoušek žáků se ZP.
- Poskytuje kariérové poradenství v oblasti dalšího vzdělávání a pracovního uplatnění.
- Zajišťuje speciálně pedagogickou péči a podpůrné služby žákům v inkluzivním vzdělávání.
- Provádí pravidelné vyhodnocování potřeby a účinnosti podpůrných opatření (srov. Bartoňová, M. 2007; Vokáč, 2016; Michalík, 2015; Maštalíř, 2021; Kendíková, 2016).

1.3.1.2. Školní poradenské pracoviště

Zahrnuje oblast diagnostiky, formulace doporučení potřebných podpůrných opatření, pomoc, spolupodílí se na jejich implementaci do praxe, průběžnou kontrolu jejich naplňování a účinnosti, činnosti konzultační, intervenční, metodické, koordinační a vzdělávací a poradenství kariérové.

Poradenství ve škole zahrnuje

- Podporu budování inkluzivního klimatu školy.
- Pomoc při řešení vztahových problémů ve třídě.
- Podporu úspěšnosti vzdělávání a prevenci školního vzdělávání.
- Primární prevenci rizikového chování žáků, tvorbu preventivních programů školy a podporu jejich realizaci, výchovu ke zdravotnímu stylu.
- Od základního vzdělání je realizováno kariérové poradenství integrující, informační a poradenskou podporu při volbě vzdělávací cesty a profesního uplatnění.
- Odbornou podporu inkluze a průběhu vzdělávání žáků se SVP (žáků nadaných, cizinců či příslušníků národnostních menšin).
- Depistáž problémových oblastí ve výkonech žáka, jeho silných stránek, doporučení způsobu a spolupodílení se na řešení problému.
- Zpracovávání PLPP v rámci podpůrných opatření 1. stupně a jeho naplňování při vzdělávání žáků ohrožených školní neúspěšností, předčasným odchodem ze vzdělávání či rizikovým chováním.

- Průběžnou a dlouhodobou podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných
- Metodickou podporu učitelů při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.
- Realizaci podpůrných opatření 2. až 5. stupně ve spolupráci se ŠPZ a zajišťování intervenčních činností žákům se SVP.
- Koordinaci poskytnutých podpůrných služeb, podíl na zpracování IVP žáka se SVP.
- Poskytování informací a zprostředkování možnosti využití dalších relevantních služeb ve vztahu k podpoře vzdělávání žáků školy.
- Poskytování základních informací o dostupných sociálních službách a dalších relevantních odborných službách.
- Metodickou podporu učitelům při aplikaci podpůrných opatření do vzdělávací činnosti.

A. VÝCHOVNÝ PORADCE

- poskytuje poradenské služby v oblasti výběru vzdělávací cesty a pracovního uplatnění, tzv. kariérové poradenství, podílí se na řešení vzdělávacích či vztahových obtíží žáka, zprostředkovává kontakt na odborná pracoviště.

B. ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE

- koordinuje tvorbu a realizaci školního preventivního programu, který obsahuje aktivity zaměřené na prevenci rizikového chování – záškoláctví, sebepoškozování, zneužívání návykových látek, sexuálního zneužívání, rasismu a xenofobie, podporu multikulturních hodnot, zprostředkování kontaktu s odbornými pracovišti.

C. ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

- podílí se na tvorbě inkluzivního klimatu ve škole, podílí se na tvorbě plánu pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů, poskytuje konzultace zákonným zástupcům v otázkách výchovy, poskytuje konzultace a pomoc žákům při řešení jejich problémů, podílí se na podpoře průběhu vzdělávání žáka, včetně žáka nadaného, včasná identifikace rizikových faktorů ve vývoji žáka, provádění orientační psychologické diagnostiky, přímá psychologická podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

D. ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

- podílí se na podpoře inkluzivního klimatu školy, podílí se na podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jména žáků se zdravotním postižením, včasná identifikace rizikových faktorů ve vývoji dítěte, provádí odborné speciálně pedagogické intervence v souladu s obsahem doporučení podpůrných opatření žáků, podílí se na zpracování plánu pedagogické podpory a jeho naplňování, podílí se na tvorbě a naplňování individuálních vzdělávacích plánů, poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, metodická pomoc a podpora zákonným zástupcům žáka v otázkách výchovy a vzdělávání.

E. SOCIÁLNÍ PEDAGOG

- kompetentním vykonavatelem sociálně pedagogických úkolů školy. V oblastech sociální výchovy, sociálního poradenství, multikulturní výchovy. Sociální pedagogové jako pracovníci stojící mimo školní hierarchii mohou představovat spojovací článek mezi školou, rodiči a dalšími institucemi včetně oddělení péče o rodinu a děti i oddělení sociální prevence a sociálně-právní ochrany.

Rozhodnutí o obsazení školního poradenského pracoviště je v kompetenci ředitele školy.

(srov. BASLEROVÁ, MICHALÍK, FELCMANOVÁ, 2023; Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Kariérové poradenství

Kariérové poradenství obvykle plní výchovní poradci, případně mohou mít školy kariérové poradce. Kariérové poradenství může taktéž poskytovat: PPP, SPC, Centrum kariérového poradenství, Informační a poradenská střediska pro volbu povolání Úřadu práce ČR (IPS). V povinném vzdělávání je kariérová problematika součástí Rámcového vzdělávacího programu. Pro základní vzdělávání je to oblast Člověk a svět práce. Na vyšší sekundární úrovni je to v rámci výuky témat vzdělávací oblasti (gymnázia) a u odborných oborů v rámci průřezového tématu Člověk a svět práce. Absolventi gymnázií mají disponovat kompetencí k podnikavosti a absolventi odborných oborů kompetencí k pracovnímu uplatnění a k podnikatelským aktivitám.

Pro žáky s SVP se vyšetření týkající profesního poradenství zaměřuje na stanovení silných a slabých stránek osobnosti žáka. Zohledňuje se typ a stupeň postižení a možnost uplatnění na trhu práce. Zejména PPP se zaměřují na kariérové poradenství intaktní populace. Pro žáky, kteří po dobu své školní docházky využívají podpůrných opatření, je třeba uzpůsobit podmínky přijímacích zkoušek tak, aby během nich mohl žák využívat stejného režimu podpůrných opatření jako při běžném vzdělávání. Přijímací a závěrečné zkoušky doposud školy realizují na školní úrovni. Na jejich úpravě se tedy domluví vedení školy s příslušným ŠPZ. (srov. Mrázková, Zapletalová, 2014/2016, Michalík a kol., 2015, Trunda, 2016, Maštalíř, 2021, Kendíková, 2016, Zapletalová a kol, 2019)

2 Praktická část

Problematika integrace žáka s podpůrným opatřením formou asistenta pedagoga je, ač od zavedení inkluze do běžného školství uběhlo několik let, stále aktuální. Teoretická část nastiňuje obsah a šířku rozsahu, kterou toto téma zahrnuje. Definuje proměnné, které se na integraci žáka do běžné základní školy podílejí. Praktická část je zaměřena na přiblížení reality a běžné praxe integrace, její přínosy a případné úskalí prostřednictvím analyzovaných rozhovorů. Bude se jednat o žáky s podporou asistenta pedagoga na běžné základní škole z pohledu pedagogických pracovníků.

2.1 Cíle výzkumného šetření

- Vymezit kompetence pedagogického pracovníka u žáka s AP
- Popsat integraci žáka v praxi
- Zjistit úroveň spolupráce mezi zúčastněnými integrace
- Objasnit proměnné, které měly vliv na integraci

2.2 Konceptuální rámec

Před započítím výzkumného šetření bylo nutné stanovit si výzkumný problém, na jehož základu se definují výzkumné otázky. Formulovat výzkumný problém dle Švaříčka (2014) znamená pojmenovat, čemu se výzkum bude věnovat. Výzkumný problém pak zpravidla bývá ve formě oznamovací věty. Výzkumné otázky „...jsou jádrem výzkumného projektu, musí být v souladu s cíli výzkumu a výzkumným problémem (Emanovský,2013). Výzkumným problémem v našem případě:

„Integrace žáků s asistentem pedagoga na běžné základní škole“

Výzkumné otázky pak byly následující:

- Jaké kompetence jsou důležité pro pedagogického pracovníka při práci se žákem s AP?
- Jak probíhala integrace žáka s AP v daném období?
- Jak fungovala spolupráce mezi zúčastněnými během integrace?
- Které proměnné ovlivnily integraci žáka s AP?
- Jaká je aktuální pozice žáka při výstupu ze ZŠ a předpoklad dalšího vývoje?

2.3 Design výzkumu a jeho metody

Vzhledem k hloubce problematiky byl využit kvalitativní výzkum. Nevýhodou kvalitativního výzkumu je velká časová náročnost, avšak v mnohem intenzivnějším zkoumání hloubky problematiky. Dle Průchy (2003) kvalitativní výzkum čerpá z dat v přirozeném prostředí, důraz je v něm kladen na hodnocení problematiky očima zúčastněných a jeho výstupem jsou detailní popisy fenoménu. Snahou je problematice porozumět, chápat jeho vlastní hlediska, hledat souvislosti. Taktéž Švaříček (2014) definuje kvalitativní výzkum jako „*zkoumání jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ Kvalitativní výzkum lze zpracovávat dvěma přístupy, tedy analytickou indukci a konstantní komparací. Druhé zmíněné využijeme pro práci my. Pro přiblížení terminologie se jedná o postup, kdy „výzkumník neformuluje hypotézu hned na počátku výzkumu, ale shromažďuje údaje o všech případech a hledá jejich společné prvky, vytváří tzv. významové kategorie. omocí významových kategorií je pak stanovena hypotéza a následně vytvořena teorie“ (Emanovský, 2013). Jako nejvhodnější a nejuplatitelnější designem pro tento výzkum byla vybrána případová studie. Výzkumník ji zvolil vzhledem k případu, na který se v práci zaměřuje – tedy integraci žáků s AP na běžné základní škole. Tato integrace je časově a prostorově omezená – tedy 9 lety povinné školní docházky. Což splňuje požadavky na případovou studii. „*Je zřejmé, že případová studie, pokud má naplnit svůj účel, kterým je porozumění a interpretování událostí spojených se zkoumaným objektem, vyžaduje velké množství času stráveného zevrubným studiem případu*“ (Švaříček a Šedřová, 2014). Jelikož se výzkumník práci věnoval 4 roky, bylo žádoucí případové studie využít. Stake (1995) definuje případovou studii jako úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je pro něho ohraničeným systémem, tzn. že představuje systém s určitými sociálními hranicemi, jedním, nebo více případy. Pro výzkum bylo využito metod rozhovoru s respondenty s následným setkáváním, kdy mi byly zpřístupněny i produkty vytvořené člověkem, které jsem mohla analyzovat. Tyto metody jsou pouze zlomek z možných metod kvalitativního výzkumu. I rozhovorů však podle Hendla (2005) existuje celá řada a jejich volba je podřízena výzkumné situaci. Výzkumník musí zvážit délku rozhovoru, obsah otázek, jejich formy i pořadí. Silverman (2005) doporučoval, že „pokud je to možné, kvalitativní rozhovor se zaznamenává pomocí diktafonu a k analýze se používá doslovný

přepis rozhovoru, často s využitím různých značek pro odstínění nevyslovených vlastností odpovědí (váhání, nejistota, délka pauzy, překotné mluvení apod.).“ Před započatím každého rozhovoru je důležité tzv. „prolomení ledů“ a zajištění souhlasu se záznamem. Důležitý je i závěr rozhovoru, kdy při loučení může výzkumník získat ještě důležité informace, pokud dá respondentovi prostor cokoli doplnit. Pro účely tohoto výzkumu byl využit polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Otázky byly pečlivě připraveny a jejich umístění se fixovalo na jakousi kostru, podle které chtěl výzkumník zajistit, aby zjistil potřebné informace a neodbíhalo se od daného tématu. Polostrukturované otázky ale dávají i prostor respondentovi vyjádřit jeho myšlenky. Pro případné porozumění nebo pro podrobnější prozkoumání problematiky byly využity doplňující otázky. Respondenti byli seznámeni o účelu našeho rozhovoru a tématu diplomové práce. Rozhovory, vzhledem k vyčerpání pedagogických pracovníků, probíhaly v online prostředí, dle dohodnutých termínů. Respondentům byla zaručena anonymita, zároveň bylo nutné získat jejich informovaný souhlas. Výhodou rozhovoru v online prostředí, za předpokladu jejich souhlasu, byla možnost si rozhovor nahrávat nejen co se mluveného slova týče, ale i zaznamenat ho formou videa. Tento záznam šel následně opakovaně použít u umožnil tak doslovnou transkripci dat z hlediska obsahu, ale výzkumník také si mohl všimnout například gest či výrazů tváře, které by pouze v mluveném slovu zanikly. Pro doplnění získaných údajů z interview bylo využito analýza produktů vytvořených člověkem. Ty rozeznáváme 3 druhy – písemné (osobní texty, žákovské textové dokumenty, učitelské materiály, vzdělávací publikace, úřední listiny, veřejné dokumenty), vizuální (fotografie, kresby, film, videonahrávky) a hmotné (předměty svědčící o způsobu života zkoumané osoby) (Gavora, 2010).

2.4 Výzkumný vzorek

Pro výzkumný záměr a téma bylo velmi nutné vhodně a správně zvolit výzkumný vzorek, který by měl dostatek zkušeností, kompetencí a zároveň poskytl spoustu informací či odborný názor. Jelikož, jak bylo zmíněno v předchozím bodě kvalitativní výzkum neobsáhne takové množství respondentů, jako výzkum kvantitativní, výzkumník se rozhodl eliminovat z výběru jedince, kteří nemají dostatek zkušeností a praxe. Byl tedy zvolen záměrný výběr osob. Předpokládalo se tedy, že jedinci s praxí 5 a více let, budou mít dostatek zkušeností a praxe, aby byli schopni objektivně problematiku

posoudit a zhodnotit. Výběr rozmezí 5 let by se mohl znát náhodný, nicméně je to období, než se z batolete vyvine školák a než se z druháka stane žák na druhém stupni. Další podmínkou bylo, aby pedagogičtí pracovníci pracovali alespoň s dvěma a více žáky s podporou asistenta pedagoga. Tato podmínka umožní porovnání zkušeností a informací v rámci jednoho pedagoga na minimálně 2 asistenty a současně 2 asistenti budou mít zkušenost minimálně s dvěma pedagogy. Jak se ukázalo, snaha o zkvalitnění výzkumu do hloubky problému způsobem specifikování výzkumného vzorku se projevila velmi náročným hledáním vhodných respondentů. Ze získaného přehledu o délce praxe asistenta pedagoga na této pozici vyplynulo, že více jak 5 let působí v pozici pouze čtvrtina všech asistentů pedagoga. Jelikož byla zvolena podmínka dvou a více žáků, tyto procenta ještě klesly. „Vzhledem k vysoké míře fluktuace v tomto zaměstnání uvádí 44 % AP praxi kratší než 2 roky. Pracovní pozice AP je v současné době nestabilní. Jedním z důvodů je pracovní smlouva na dobu určitou, dále nižší míra prestiže tohoto povolání vzhledem k pedagogickým sborům. Bez odborné kvalifikace je pouze 11 % dotázaných“ (Kolektiv autorů, 2014). Stejně tak u pedagogů, kteří mají třídnictví, je velmi málo pravděpodobné, že ve dvou po sobě jdoucích třídách získají žáka s třetím podpůrným opatřením. Nutné však podotknout, že respondenty se podařilo sehnat, a proto mají získaná data velmi velkou hodnotu. Taktéž práce s daty u respondentů se dvěma integrovanými žáky byla velmi náročná. Pro zaručení validity, tedy platnosti, získaných výsledků jsme využili tzv. „triangulace“, která kombinuje více metod výzkumu nebo probíhá v různých časových úsecích. V našem případě je splněno obé. Taktéž validitu výzkumu může podpořit možnost porovnat názory třídních učitelů s názory asistentů pedagoga, tudíž různé pohledy výzkumného vzorku.

2.5 Příprava a uspořádání dat

Rozhovory, které byly v našem případě zaznamenány digitálně jako videa, je vždy nutné přepsat. Již jsem zmínila výše, že se můžeme setkat i s pojmem transkripce. Na základě takto přepsaných informací lze provádět analýza formou segmentace. „Pročítáme text řádku po řádce a ptáme se, zda se jedná o segment, který obsahuje z hlediska cílů výzkumu nějaký význam. Také si klademe otázku: *Liší se tato část nějak od předcházejícího a následujícího textu?* Významovou jednotkou může být slovo, věta, odstavec nebo celý dokument. Segment musí mít význam, který je nutné dokumentovat. Přírozeným segmentem

je odpověď informátora na otázku (Hendl,2005)“ . Segmentované jednotky dále zpracujeme otevřeným kódováním, které nám umožní přiřadit si vzájemné souvislosti pod definovaný pojem. Díky sběru dat ve více časových okamžicích je schopen případ lépe popsat, rozvíjet jeho teorii a testovat induktivně navržené hypotézy. Získaná data je žádoucí po segmentaci dále zpracovávat metodou kódování. Dle Hendla (2005) můžeme kódování definovat jako systematické prohledávání dat s cílem nalézt pravidelnosti a klasifikovat jejich jednotlivé části. Strauss a Corbinová rozlišují tři procedury, jak zacházet s analyzovaným textem – otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Jednotlivé typy na sebe navazují, nejprve začínáme kódováním otevřeným a práci s daty uzavíráme kódováním uzavřeným. V průběhu procesu využíváme metody tzv. poznámkování, které se také využívá při vzniku teorie. Na ukázce níže můžeme vidět postup při zpracování dat, kdy zeleným textem jsme hodnotili proměnné, poznámkami jsme přisuzovali proměnným kódy, a fialovým textem je výstup teorie. Tato ukázka byla vytvořena na pc, pro designově vydařenější zobrazení. Výzkumník však vzhledem k uživatelsky vstřícnějšímu způsobu pracoval s texty ručně na papír.

Obrázek 8 - Ukázka kódování přepsaného textu

Jaké místo měl žák ve třídě a mezi vrstevníky?

Jeho pozice byla okrajová výčleňoval se

Ve třídě byl za outsidera, který je naprosto mimo. Neodpovídá na dotazy, nedává pozor, neprospívá ☞

oběť šikany

a je na okraji třídy. A bohužel byl i obětí slovních nebo fyzických útoků – šikany. Přítomností asistenta ☞

práce na chování žáků

se v počátcích minimálně změnilo to, že se eliminovalo nevhodné chování spolužáků Tomášova **pozice**

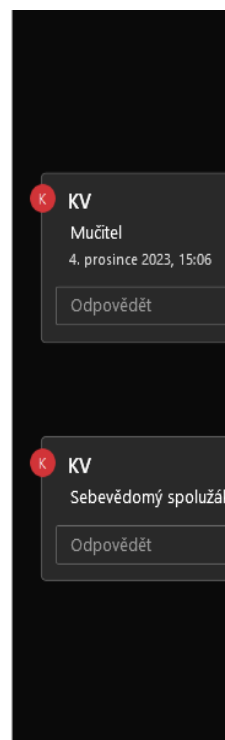
stal se plnohodnotným členem skupiny

se zlepšila, začali ho respektovat v něčem i obdivovat. Byl skvělý v angličtině a měl neskutečnou ☞

exceloval v některých oblastech

paměť na dějiny. Věděl víc, než okolí. Takže v tom se na něj upínali a chtěli ho do týmu.

⇒ Po získaném sebevědomí si uvědomil své kvality



2.6 Analýza a interpretace dat

2.6.1 Charakteristika získaného vzorku

Do výzkumného vzorku patří 2 asistenti pedagoga a dva třídní učitelé splňující předem definované podmínky pro výběr respondentů. Z tohoto vzorku byl jeden asistent a jeden pedagog spolupracující při společném žákovi se znevýhodněním. Jedná se o velmi neobvyklá a vzácná data, jelikož máme možnost porovnání názorů dvou kolegů, kteří téhož žáka mohou hodnotit. Získáme tak data, která můžeme porovnat v souvislosti s představami o spolupráci, rodině shody či nesouhlasu v dané problematice. Další dva účastníci výzkumu byli sobě neznámí. Máme tak opět možnost získat rozdílná data z různého prostředí. Získaný vzorek tak byl složen celkem ze 4 vysokoškolsky vzdělaných respondentů, dvou pedagogů a dvou asistentů pedagoga. I tento fenomén není v praxi obvyklý, výzkumník se však domnívá, že právě díky vysokoškolskému vzdělání asistentů je zajištěn zájem a odbornost pracovníků o činnost asistenta pedagoga, stejně tak jako zájem základních škol o jejich další působení a setrvání na pozici ve škole.

Je důležité zmínit, že respondenti byli předem informováni o tématu a cíli diplomové práce a souhlasili s pořizováním záznamů pro možnost doslovného přepisů rozhovoru. Zároveň byla respondentům zaručena anonymita, tudíž veškeré informace týkající se jmen či působení osob jsou buď změněny, nebo nepojmenovány. Respondenti vyjádřili souhlas s využitím informací pro účel diplomové práce a souhlasili se sdílením a dostupností jejího obsahu. S veškerými osobními údaji bylo nakládáno dle platné legislativy a GDPR.

Tabulka 3 - Analýza výzkumného vzorku

Respondent	Délka praxe v letech	Dosažené vzdělání/kurz	Působení na 1. / 2. stupni	Počet znevýhodněných žáků s podporou AP
AP 1	5	Bc. pedagogického směru/ bez kurzu	2. stupeň	2
AP 2	6	Bc. pedagogického směru/ bez kurzu	2. stupeň	2
Pedagog 1	22	Vysokoškolské	2. stupeň	7 žáků/ 8AP
Pedagog 2	22	Vysokoškolské	1. stupeň	3

2.7 Výzkumný rozbor

2.7.1 Otázka 1

- Jaké kompetence jsou důležité pro pedagogického pracovníka při práci se žákem s AP?

Respondent Pedagog 1 nespatřuje velké rozdíly mezi požadavky na pedagoga a asistenta pedagoga. Klade důraz na jednotnost, individuální přístup, vzájemnou důvěru mezi dětmi, pedagogickým pracovníkem a rodičem. Pedagogický pracovník by měl jednat empaticky, přátelsky a citlivě k situacím ve školství. *„Děti musí mít pocit, že mu můžou bezmezně věřit a on musí mít pocit, že tu důvěru od dětí cítí, ale zároveň tam musí být vzájemná důvěra s rodiči, potom ten trojúhelník funguje. A potom může být spokojen učitel, děti i rodiče.“*

Respondent Pedagog 2 taktéž největší důraz klade na jednotnost, pedagogický pracovník by však pro práci měl mít především osobnostní předpoklady a znalosti dané studiem a praxí.

Respondent AP1 spatřuje důležitost v důsledném dodržování nastavených pravidel všemi pedagogickými pracovníky. Považuje za samozřejmé, že se bude jednat o člověka citlivého, se sebereflexí a snahou na sobě pracovat.

Respondent AP2 cítí, že je potřeba empatie a brát práci se žáky jako poslání, nikoli zaměstnání. Pokud máme předchozí zmíněné je nutné dodržovat a dbát na stanovené hranice, které umožní žákovi pocit bezpečí. Pedagogický pracovník by měl být vzdělaný, mít vhodné vlastnosti pro tuto práci a osobnostní předpoklady. *„Oba zaměstnanci by měli mít vzdělání, osobnostní předpoklady a vlastnosti pro tuto práci. Liší se jen to, jak k tomu jednotlivci přistupují.“*

2.7.2 Otázka 2

- Jak probíhala integrace žáka s AP v daném období?

Respondent Pedagog 1 zhodnotil, že jeden žák se integroval do skupiny jen díky práci pedagoga v elementárních ročnících. Vzhledem ke vzájemné antipatii žáka a asistenta pedagoga se zdárně zpočátku nedařilo. *„Tam chyběla motivace k práci u obou z nich“.*

Po změně asistenta přišla změna k lepšímu v oblasti jejich spolupráce. U žákyně pedagog spatřuje výrazné zlepšení v oblasti znalosti učiva a integraci do vrstevnické skupiny, nikoli po stránce sociální. *„Takže AP ji musela vysvětlit, že se jí chce.“*

Respondent Pedagog 2 myslí, že práce se žákem a jeho integrace za podpory asistenta pedagoga doznala výrazných a významně pozitivních změn. A to v obou případech integrovaného žáka. Kladl se důraz na nastavená pravidla, ale zohledňovala se případná omezení. Žáci se naučili režimu, systematické práci a díky jistotě v základech učiva získávali na jistotě i v oblasti sociálních vztahů. *„dle doporučení pracovala, a navíc hledala cesty“ „řádu, praceschopnosti, pracovitosti i povinností.“*

Respondent AP 1 měl práci jednodušší v tom, že žák projevoval o studium zájem a neměl jiné než zdravotní problémy. *„Byla jsem spíš jeho očima, než že bych za něj nějak dělala“* Naopak u druhého žáka byla rozhodující hlavně motivace a důslednost. *„Snažila jsem se zohledňovat jeho znevýhodnění, ale někdy jsem prostě měla pocit, že na to kašle, než že by nemohl, neuměl, nerozuměl.“*

Respondent AP 2 uvádí, že práce nebyla jednoduchá ani s jedním žákem a paradoxně se mnohem více dařila u žáka, který znevýhodnění nemohl ovlivňovat, jako u žákyně, která měla problém s motivací. V obou případech se ale podařilo žáky integrovat, v případě chlapce navíc i do vrstevnické skupiny. *„Spolužáci ho začali respektovat, dokonce pro ně byl v něčem i ten, který vyniká.“*

2.7.3 Otázka 3

- [Jak fungovala spolupráce mezi zúčastněnými během integrace?](#)

Respondent Pedagog 1 hodnotí spolupráci jako důležitý, avšak velmi náročný prvek ve vzdělávání co se týče všech zúčastněných stran. Podstatné pro dobře fungující spolupráci je naslouchat, být vstřícný, aktivní a informovat a bohužel tam, kde se tak nedělo, spolupráce nefungovala. Tam kde fungovala se dařilo dítě více motivovat do aktivity ve škole. Jako velmi špatnou spolupráci pedagog vnímá v souvislosti s ŠPP a vedením školy. *„Rodiče dotedka na mě mají telefon, messenger, mail. Jednak třídní, jednak školní. Oni ví, že můžou kdykoli napsat, kdykoli volat. Jedinou věc, kdy opravdu ne, že mě nebudou jejich telefonem volat děti a přát dobrou noc.“*

Respondent Pedagog 2 spatřuje jako důležitý prvek pro spolupráci v zájmu o integrovaného. V případě žákyně spolupráce vycházela z ústavní výchovy, avšak i přesto vzhledem ke střídajícím se pracovníkům byla někdy náročná. Na spolupráci druhého žáka s rodiči vidí velké nedostatky. Jako výrazně pozitivní však hodnotí spolupráci s AP. *„Komunikace a spolupráce z její strany byla nad rámec jejich povinností a byla dávana za příklad, že když to jde takhle, proč to nemohou dělat i ostatní asistenti.“* Jako podprůměrnou však hodnotí spolupráci s ŠPZ.

Respondent AP 1 se vzhledem k nekonfliktní povaze a zkušenosti z předškolního vzdělávání snažila vyjít a komunikovat co nejvíce. Domnívá se, že komunikace je pro fungující spolupráci alfa a omega. *„S rodinami to bylo někdy fakt těžký, ale jejich spolupráci při práci s dítětem fakt potřebujete.“* Nejtěžší hlavu ji tak dělал žák s ADD a jeho motivace.

Respondent AP 2 a jeho spolupráce byla vždy aktivní. S rodiči se časem zhoršila, bohužel z jejich strany. Jinak neměla respondentka problém žáky vhodně namotivovat do aktivity. Nejhorší spolupráci spatřuje s kolegy bez zájmu o dítě. *„Situace s učiteli, no asi se někdy stávalo, že učitelé nepochopili jeho problém a důvody proč se nějak chová. Na to jsem si vždy posvítila já, aby se dodržovaly dohodnutá pravidla nebo to, jak má pracovat.“*

2.7.4 Otázka 4

- **Které proměnné ovlivnily integraci žáka s AP?**

Respondent Pedagog 1 s lítostí oznámil, že v obou případech spatřuje prostor pro lepší práci ze strany rodiny. Samozřejmě jim nepřisuzuje veškerou vinu, nicméně se domnívá, že v případě žáka by byl potřeba větší důraz a dohled nad jeho prací. Taktéž přiznává, že žák mohl lépe učení ovládat, kdyby nezískal nespolečnický AP. V druhém případě vnímá, že rodiče nechtějící si připustit začčino znevýhodnění a obavy z hanby na úkor jejího vývoje a integrace si prosadili docházku bez odkladu. *„Ona není špatná, ale v nižším ročníku by byla šťastnější, byla by mentálně na stejné úrovni dětí. Já jsem to natvrdo matce řekla, že toto, tyto problémy jednoznačně je její zodpovědnost, protože ta holka si zasloužila ještě rok počkat, aby dozrála. Ona nese zodpovědnost za to, kde je. Tím, že trvala na nástupu do školy.“* Za další vlivy podílející se na integraci obou žáků považují jejich znevýhodnění.

Respondent Pedagog 2 uváděl, že rozhodující faktor, který ovlivnil integraci žáků, byly jejich diagnózy, protože ani znevýhodnění mentálního charakteru ani Aspergerův syndrom nelze plně eliminovat. Velmi dobrou práci však v obou případech odvedli asistenti pedagoga. Z rozhovoru lze usoudit, že důsledností a přístupem částečně kompenzovali nepodnětné okolí a laxní přístup zákonných zástupců. U žáka s Aspergerovým syndromem nicméně velkou roli hrála i jeho integrace do kolektivu, díky kterému si vytvořil dlouhodobá přátelství. *„Po čase si začal věřit natolik, že přítomnost asistenta začal odmítat, protože chtěl působit jako by byl bez problémů. Rozhodně byl zřejmý zlepšený prospěch a získané sebevědomí. Zažil své úspěchy v popředí třídy“*

Respondent AP 1 uznal, že u žáka se zrakovým postižením hrála do velké míry vliv jeho samostatnost, zájem o učivo a snaha být součástí kolektivu. Taktéž rodinné prostředí bylo velmi podnětné a se zájmem žáka podporovalo. AP byl v pozici pouze prostředníka, který mu umožnil normálně pracovat. Do jisté míry měl oporu rodiny i druhý žák, bohužel jeho diagnóza v kombinaci s přehlížením kolektivem, v některých fázích prvky šikany a jeho nezájem měl za následek, že se plná integrace v běžné základní škole nezadařila.

Respondent AP 2 byl ze žáků, kteří vycházeli z devátého ročníku nadšený. Uvědomuje si svůj díl na práci, který se žáky odvedl. Největší podíl na jejich vývoji měla vhodná motivace, díky které měli zájem na sobě dále pracovat. U žáka s Aspergerovým syndromem velmi pomohlo získané sebevědomí a víra ve vlastní schopnosti. *„Byl skvělý v angličtině a měl neskutečnou paměť na dějiny. Věděl víc než okolí. Takže v tom se na něj upínali a chtěli ho do týmu.“*

2.7.5 Otázka 5

- **Jaká je aktuální pozice žáka a předpoklad dalšího vývoje?**

Respondent Pedagog 1 uvedl, že v případě žáka, který dnes studuje učební obor nemá vůbec jasnou představu o své budoucnosti. Má však obavy, že nestmelený kolektiv může žákovi co do sociálních vztahů velmi ublížit a tím i ovlivnit jeho motivaci se nadále dál vzdělávat. *„Já mám obavu, že může nastat to, že ho kolektiv na učňáku semele. Protože tam nebudou takto nastavení na toleranci a bohužel se za tu dobu, co opustil mou třídu se nezměnilo v rodině nic k lepšímu. Spíš naopak.“* Co se žákyně týče, ač se daří ji doučovat základy, se kterými měla problémy, co do sociální oblasti se její vývoj vůbec

neposouvá. Z neoficiálního hodnocení odborníka vyplývá LMD. „*Integrovat je vždy problematické mentální postižení jakéhokoli rázu. Protože tam se ty děti výrazně odlišují.*“

Respondent Pedagog 2 spatřuje problém v tom, že žák s Aspergerovým syndromem nedostal AP i na SŠ, hodnotí tak veškerou práci na ZŠ, že vyšla vniveč, jelikož tento žák měl potenciál se slušně uplatnit. „*Tomáš nastoupil na učňovský obor, dokonce takový o kterém jsme nebyli informováni ani bychom mu ho nedoporučili, vzhledem k jeho výkonům ve škole.*“ Tento školní rok by měl ukončovat druhý učební obor. Druhá integrovaná žákyně bohužel také doplatila na to, že nebyl, kdo by na ni dohlížel a vhodně motivoval. Ze školy byla údajně vyloučena. V dětském domově už vzhledem k věku není a o její aktuální situaci nikdo nemá informace.

Respondent AP 1 hodnotí integraci jejich žáků jako velmi zdařilou. Žák se zrakovými problémy aktuálně studuje pátý semestr pedagogické fakulty se zaměřením na německý jazyk. Nedávno byl na násleších ve škole a zdá se, že se mu daří. Druhý žák, ač jsme z něj byli na základní škole v rozpacích se na střední škole, zdá se našel a letos bude maturovat. Jejich budoucnost tedy vidí velmi pozitivně.

Respondent AP 2 je naopak z aktuální situace žáků se kterými pracoval zklamán. Vkládal do nich velké naděje, protože viděl jejich potenciál. „*Za 4 roky jsme z Tomáše zvládli udělat kluka, který si věří, pracuje, je ve skupině rovnocenný a co umí, to ho baví. Jaká situace se asi stane u žáka s AS při změně prostředí, neznalosti třídy, novém učivu? Myslím, že tohle je nedomyšlené a je to zahození dosavadní snahy a práce, kterou se žákem AP udělala na ZŠ.*“ Respondent je zklamán nad výsledky svých žáků a nedokáže si představit, jaké budou jejich další osudy. „*Dokázala bych si představit, že by dělal to, v čem je dobrý a uplatnil se, je škoda, že nevyužívá svého potenciálu.*“ Tento respondent ve školství již nepracuje, důvodem, dle jeho vyjádření, je zkosnatělost školství.

Po zpracování rozhovorů byl vytvořen přehled žáků, které jednotliví pedagogičtí pracovníci integrovali.

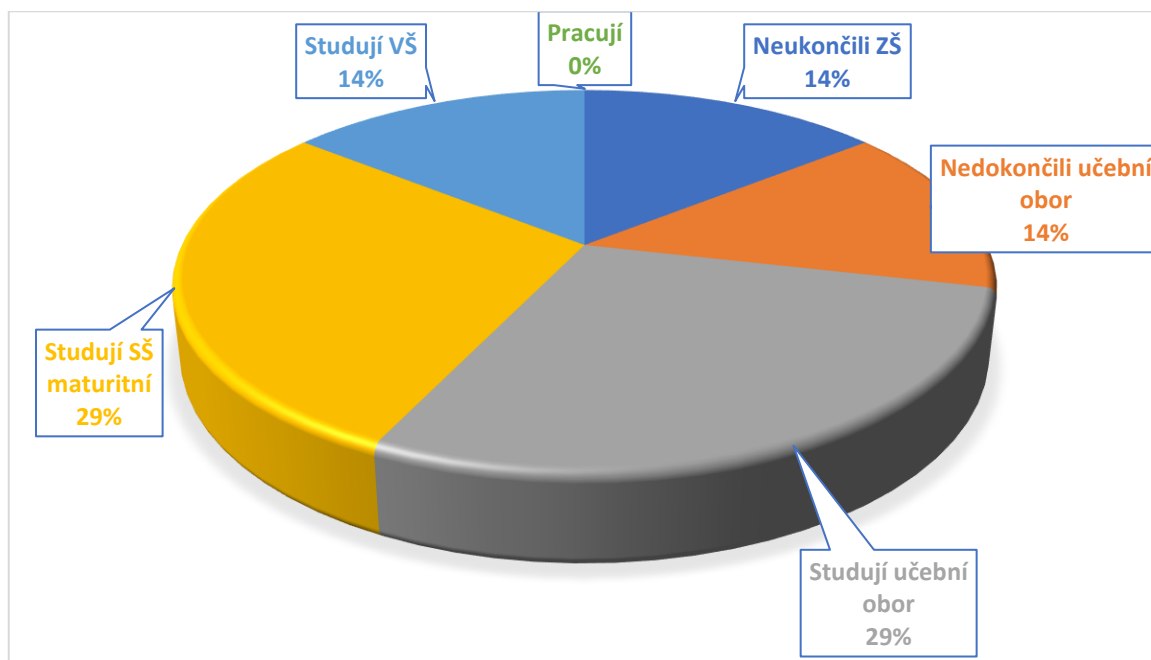
Tabulka 4 - Analýza integrovaných žáků s AP

	Oblast znevýhodnění	Přínos AP na ZŠ / problémy	Ukončené ZŠ vzdělání	Uplatnění dále
Olga	Sluchový hendikep	Žádný, bez AP by si poradila	Ano	Úspěšně studuje SŠ, příští rok maturuje, podpora rodiny
Petr	ADHD, nediodagnostikovaný PAS	První asistent – zhoršení, druhý AP – naděje	Ano	Rezignující rodina, učební obor budoucnost nejistá
Tomáš	Porucha AS	Ano, přínos AP, benevolentní rodina	Ano	Znovu nastoupil na učební obor, letos závěrečné zkoušky
Radka	Vývojový deficit	Ano, Jednoznačný přínos	Ne	Nepodnětné prostředí
Simona	mentálně retardovaná, nízké IQ, Williams-Beurenův syndrom	Ano, Jednoznačný přínos	Ano	Neukončený E obor, budoucnost nejistá
Lukáš	Zrakové postižení	Ano, vhodná podpora	Ano	Úspěšný vzhledem ke znevýhodnění, podnikatelská rodina, v 5.semestru pedagogiky
Filip	ADD, somatické omezení z důvodu DMO	AP bez vlivu, rodina spíše přehnané ulevování	Ano	Na SS lepší prospěch, letos maturuje

Tabulka sjednocuje a porovnává oblasti znevýhodnění jednotlivých žáků, hodnotí, jakým způsobem AP žáka ovlivnil a jaké faktory ovlivňovaly jeho integraci. Taktéž z dlouhodobé spolupráce s respondenty a sledováním osudů žáka i po ukončení povinné školní docházky můžeme zjistit, zda žák již opustil základní školu. A pokud ano,

jaké byly jeho další posuny, úspěchy nebo úskalí a jaké faktory tyto výstupy ovlivnily. Data získaná a seskupená do tabulky můžeme graficky znázornit pomocí grafu, viz níže. Z toho vyplývá, že 72 % integrovaných žáků pokračuje ve studiu po ukončení povinné školní docházky, ze kterých 14 % pokračuje ve vysokoškolském studiu. Ze 6 žáků, kteří opustili brány základní školy a se, věřím, všem podaří ukončit navazující studium.

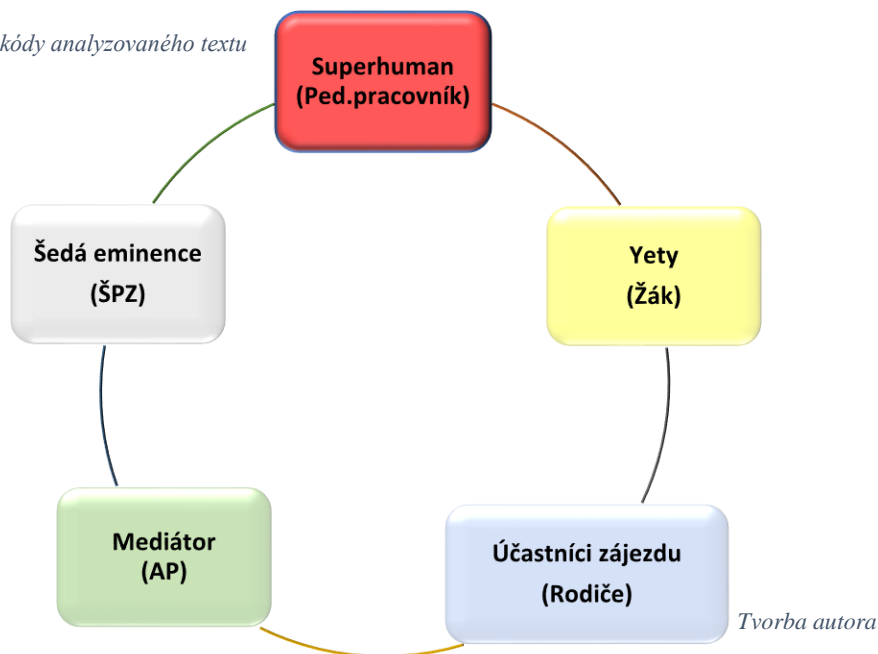
Graf 4 - Uplatnění integrovaných žáků v současnosti



2.8 Analýza výzkumného šetření

Analýza rozhovorů dala vzniknout 5 kategorií proměnných, které ovlivňují úspěšnou integraci žáka.

Obrázek 9 Výsledné kódy analyzovaného textu



Pro zvýšení validity výzkumu a jeho správnosti pojmy blíže vysvětlíme.

Superhuman – kód – označení pro pedagogického pracovníka, který dle názorů respondentů má být kombinací všech žádoucích vlastností, vědomostí, kompetencí a předpokladů pro vykonávanou práci.

YETY – pod tímto pojmem je zakódovaný žák. S trochou nadsázky můžeme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami připodobnit a definovat jako jedince, o kterém je třeba zjistit mnoho informací a naučit se, jak s ním pracovat. Žádný znevýhodněný žák není stejný, je jedinečný a je ovlivňován kombinací různých faktorů, které je nutné rozklíčovat.

Účastníci zájezdu – označení kódu pro rodiče. I ti jsou různí. Jedni chtějí prozkoumat a podporovat získávané znalosti, jiní si to chtějí jen užít a nic neřešit. Jedno však je pro všechny typy společné, a to účast – tedy podíl na výchově a vzdělávání, podpoře a rozvoji kompetencí svého dítěte.

Mediátor – ač je asistent pedagoga, co do kompetencí zahrnut do pojmu „superhuman“, dostal samostatný kód vzhledem ke své pozici ve vzdělávání. Obvykle totiž působí, nebo by měl působit jako prostředník a zprostředkovatel. Měl by účastníky vzdělávání spojovat a snažit se o jejich spolupráci a vývoj.

Šedá eminence – pod tímto pojmem je skryté označení pro ŠPZ – tedy poradny a PPP, ale můžeme do této kategorie zahrnout i vedení školy. Z výzkumu vyplynulo, že tyto instance totiž rozhodují, doporučují, jednají, ale nejsou vidět. V nadsázce ovlivňují účastníky vzdělávacího procesu, ale bez jejich přítomnosti. Což respondenti hodnotí jako nedostatek.

2.9 Výsledky šetření

Zodpovězení výzkumných otázek:

- **Jaké kompetence jsou důležité pro pedagogického pracovníka při práci se žákem s AP?**

Z výzkumného šetření vyplývá, že požadavky na pedagogického pracovníka jsou velmi širokého spektra. Jeho osobnost by měla dosahovat jistých kvalit, které však mnohdy nejsou naplněny. Společnými prvky respondentů byla pedagogova jednotnost, individuální přístup, sebereflexe, odbornost a důvěra mezi účastníky vzdělávání. Vzhledem k nedostatku pedagogických pracovníků, respondenti usuzují, že zájemci o studium nebudou filtrováni ze strany fakult a středních škol daného zaměření. Žádoucí by však byly testy osobnostních předpokladů, případně zvýšení standardů a požadavků pro výkon práce asistenta pedagoga, s čímž souvisí i jeho dostatečné ocenění. Pedagogický pracovník pracující se znevýhodněným žákem má podle respondentů značný podíl při integraci jedince, mnohdy hraje zcela zásadní roli.

- **Jak probíhala integrace žáka s AP v daném období?**

Integraci žáků v běžné základní škole nelze paušalizovat, jelikož je nutné přistupovat ke každému případu individuálně. Na celkový proces i výsledek mají vliv všichni účastníci vzdělávání, a jedná se tedy o velmi náročný proces na koordinaci všech činností a žádoucích úkonů. Podstatným prvkem je práce se skupinou, motivace jedince a pedagogičtí pracovníci

na svém místě. Poslední bod můžeme málokdy ovlivnit. Naopak na první dva body předchozí věty je vhodné se při integraci žáka zaměřovat. Vhodná motivace je alfou omegou žákovy snahy a zájmu o posun vpřed. Práce se skupinou je taktéž žádoucím krokem z důvodu předcházení šikany a podpoře sebevědomí žáka. Ze šetření taktéž vyplynulo, že pokud má přístup pedagogických pracovníků jisté rezervy, dokáže správně vedená vrstevnická skupina žáka motivovat a vést sama.

- Jak fungovala spolupráce mezi zúčastněnými během integrace?

Respondenti hodnotí spolupráci jako nedostatečnou a vidí zde prostor pro zlepšení. Stěžejní je podle nich nedostatečná aktivita jednotlivců, ať už se jedná o rodiče, pedagogy či instituce. Jako podstatné spatřují důležitost v uvědomění se, že pokud chcete, aby něco fungovalo, musíte pro to něco udělat. Takto by měli přistupovat všichni. Ale je velmi náročné něčí spolupráce a komunikace dosáhnout. Pro jejich získání je tak nutná jejich vlastní iniciativa.

- Které proměnné ovlivnily integraci žáka s AP?

V návaznosti na kapitolu výše, spolu s výsledky rozhovorů spatřujeme determinanty, které jsou podstatné pro úspěšnou integraci. Žádoucím stavem je pak spolupráce mezi nimi. Mezi nejdůležitější z nich je přístup zákonných zástupců dítěte, kteří tráví s žákem obvykle nejvíce času a ovlivňují ho mimo školu. Taktéž vrstevníci, především pro žáky na základní škole, pro které je důležité najít své místo, mohou být pozitivním činitelem. Při podcenění jejich vlivu a nesprávném vedení třídy mohou vzniknout nežádoucí situace narušující proces integrace. Nemalou roli hrají pedagogičtí pracovníci. Právě oni by měli být odborníci se zkušenostmi a schopnostmi řešit nastalé situace. Respondenti vyjádřili, že na klíčových faktorech, které ovlivňují integraci je nutné pracovat a více se jim věnovat.

- Jaká je aktuální pozice žáka ve společnosti a předpoklad dalšího vývoje?

Po shrnutí zjištěných dat od jednotlivých účastníků výzkumů vyplynulo, že úspěšnost a předpoklad integrace z hlediska uplatnění se ve společnosti je zhruba poloviční. V Grafu 4 výše vidíme, že 3 žáci ze sedmi se dále vzdělávají a jejich start do budoucnosti je tak na mnohem lepší pozici než u 3 žáků, kterým se prozatím nepodařilo navazující vzdělání ukončit. Přičemž jeden žák stále dochází na základní školu. Autor tak shledává

padesátiprocentní úspěšnost integrace. Zbylá polovina by měla být objektem zájmu odborníků a zainteresovaných stran. Měli bychom hledat cesty, jak úspěšnost v integraci žáků zvýšit a eliminovat faktory ovlivňující opak.

Z analyzovaných rozhovorů také vyplynuly výsledky či názory, které přímo nesouvisí s cíli výzkumu, ale nabízí zajímavý pohled respondentů na české školství a případný prostor pro zamyšlení. Jedná se o shodné názory respondentů, z nichž zmiňme například tyto:

- Původní představy o práci AP neodpovídaly realitě
- Netransparentní činnost ŠPP, poradenská pracoviště zřejmě z důvodu zahlcenosti nespolupracují aktivně se školami/pedagogy
- Důležitost v osvětě veřejnosti – ne ze strany školy, pedagoga
- AP – studijně vhodně zaměřený, nedostačující kurz, učební obor nebo SŠ jinak než humanitně zaměřené

3 ZÁVĚR

Diplomová práce si kladla za hlavní cíl předložit čtenáři informace o reálné integraci žáků s podporou asistenta pedagoga. Způsobem, jakým jsme data získali, byly polostrukturované rozhovory s respondenty. S respondenty byl výzkumník v kontaktu několik let, aby zachytil nejen období integrace na základní škole, ale i v navazujícím studiu či dalším uplatnění. Obsah diplomové práce byl přizpůsoben výzkumnému problému v části teoretické i empirické. Pro samotný výzkum byla zvolena kvalitativní metoda, případová studie ohraničená časem a integrací na běžné základní škole. Data byla získávána formou polostrukturovaného rozhovoru s předem připravenými otázkami, které následně byly analyzovány a porovnávány. Cíle výzkumu byly naplněny, jelikož se podařilo vymezit kompetence pedagogického pracovníka u žáka s AP, popsat integraci žáka v praxi, zjistit úroveň spolupráce mezi zúčastněnými integrace a objasnit proměnné, které měly vliv na integraci. Ze získaných dat vyplývá, že důležitými kompetencemi pedagogického pracovníka, a trůfám si říci nejen při práci se žákem s AP, respondenti uváděli jednotnost, osobnostní předpoklady, zájem o problematiku. Měl by dbát na dodržování stanovených pravidel, přistupovat k žákům individuálně a budovat vzájemnou důvěru. Integrace žáka

je dle respondentů dlouhodobá práce na sebedůvěře žáka, vhodné motivaci, jeho podpoře v činnostech a zájmech a aktivní snaha o rozvoj jeho kompetencí. Integrace žáka je náročnou a dlouhodobou činností, která je ovlivňována mnoha determinanty větší či menší měrou. Snaha o integraci by měla být neustálá, bohužel její výsledky jsou vždy nejisté. Podstatnou složku integrace hraje spolupráce napříč vzdělávací institucí, ideálně s podporou ŠPC a vedení školy. Nemały vliv na jednání, přístup a chování žáka má rodina, vrstevníci a podnětné prostředí, ve kterém se pohybuje. Je patrná významná názorová shoda pedagogů a asistentů pedagoga na problematiku a integraci žáka. Může to vyplývat z výzkumného vzorku, v jehož případě se jednalo o pedagogické pracovníky velmi aktivní a vysokoškolsky vzdělané. Z výzkumu vyplývá taktěž nespokojenost respondentů nad provázaností inkluze na základní škole a v dalším vzdělávání. Výzkumné otázky, které byly stanoveny byly zodpovězeny. Navíc byly zjištěny další proměnné, které mohou pomoci při integraci žáka a jeho dalším uplatnění ve společnosti.

3.1 Seznam použité literatury

- 1.** ADAMUS, PETR. METODIKA HODNOCENÍ KVALITY INKLUZIVNÍ ŠKOLY: EVALUAČNÍ NÁSTROJ HODNOCENÍ KVALITY INKLUZIVNÍ ŠKOLY. OSTRAVA, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7.
- 2.** AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A., FARRELL, P., FRANKHAM, J., GALLANNAUGH, F., HOWES, A., & SMITH, R. (2006). IMPROVING SCHOOLS, DEVELOPING INCLUSION. ROUTLEDGE.
- 3.** ANDERLIK, LORE. CESTA K INKLUZI: ÚVAHY Z PRAXE A PRO PRAXI. PRAHA: TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- 4.** AUTORŮ, KOLEKTIV. ANALÝZA SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA. INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ. OLOMOUC: SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR, 2014.
- 5.** AUTORŮ, KOLEKTIV. POSTOJE A POTŘEBY PEDAGOGICKÉ VEŘEJNOSTI VE VZTAHU K IMPLEMENTACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PODLE NOVÉ ŠKOLSKÉ LEGISLATIVY: ZPRÁVA Z VÝZKUMU. 2015. OLOMOUC: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2015.
- 6.** BASLEROVÁ, PAVLÍNA; MICHALÍK, JAN A FELCMANOVÁ, LENKA. KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: OBECNÁ ČÁST: PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ. 3. VYDÁNÍ, 1. VYDÁNÍ VE WOLTERS KLUWER ČR. PRAHA: WOLTERS KLUWER, 2023. ISBN 978-80-7676-633-4.
- 7.** BĚLÍK, VÁCLAV A STANISLAVA SVOBODA HOFERKOVÁ. PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ: PRO STUDENTY POMÁHAJÍCÍCH OBORŮ. BRNO: TRIBUN EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.
- 8.** ČESKÁ REPUBLIKA. VYHLÁŠKA Č. 72/2005 SB.: VYHLÁŠKA O POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH. IN: K ZÁKONU 561/2004 SB. PRAHA: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2005, ROČNÍK 2021. DOSTUPNÉ TAKÉ Z: [HTTPS://WWW.ZAKONYPROLIDI.CZ/CS/2005-72](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72)
- 9.** ČOSIV: ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [ONLINE]. ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2020. DOSTUPNÉ Z: [HTTPS://COSIV.CZ/](https://cosiv.cz/)
- 10.** EMANOVSKÝ, P. ÚVOD DO METODOLOGIE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU. 2013. 1, OLOMOUC: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, ISBN 978-80-244-3664-7.
- 11.** FEŘTEK, TOMÁŠ. 2019. CO JE NOVÉHO VE VZDĚLÁVÁNÍ. 2. VYDÁNÍ. PRAHA: NOVÁ BESEDA. CJN, 15. ISBN 978-80-907490-1-6.
- 12.** HÁJKOVÁ, VANDA A IVA STRNADOVÁ. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: [TEORIE A PRAXE]. PRAHA: GRADA, 2010. PEDAGOGIKA (GRADA). ISBN 978-80-247-3070-7.
- 13.** HÁJKOVÁ, VANDA. INTEGRATIVNÍ PEDAGOGIKA. PRAHA: INSTITUT PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVÍ ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
- 14.** HENDL, JAN. KVALITATIVNÍ VÝZKUM: ZÁKLADNÍ TEORIE, METODY A APLIKACE. ČTVRTÉ, PŘEPRACOVANÉ A ROZŠÍŘENÉ VYDÁNÍ. PRAHA: PORTÁL, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

- 15.** JANA ZAPLETALOVÁ A KOL. JEDNOTNÁ PRAVIDLA PRO POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH – INTERVENČNÍ ČÁST: SPECIÁLNÍ ČÁST PPP. IN: PRAHA: KIPR, NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2019, S. 210. ISSN CZ.02.3.62/0.0/15_001/0000584.
- 16.** KÁBRT, JAN, PAVEL KUCHARSKÝ, RUDOLF SCHAMS, ČESTMÍR VRÁNEK, DRAHOMÍRA WITTICHOVÁ A VOJTĚCH ZELINKA. LATINSKO-ČESKÝ SLOVNÍK. DRUHÉ VYDÁNÍ. PRAHA: LEDA, 2016. ISBN 978-80-7335-376-6.
- 17.** KENDÍKOVÁ, JITKA. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S SVP. DOBRÁ ŠKOLA. PRAHA: RAABE, [2016]. ISBN 978-80-7496-213-4.
- 18.** KOŤÁTKOVÁ, SOŇA. HRY V MATEŘSKÉ ŠKOLE V TEORII A PRAXI. PRAHA: GRADA, 2005. PEDAGOGIKA (GRADA). ISBN 80-247-0852-3.
- 19.** KŘIVOHLAVÝ, JARO. KONFLIKTY MEZI LIDMI. PRAHA: PORTÁL, 2002. ISBN 80-7178-642-X.
- 20.** LANGMEIER, JOSEF A DANA KREJČÍŘOVÁ. VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE. 2., AKTUALIZ. VYD. PRAHA: GRADA, 2006. PSYCHÉ (GRADA). ISBN 80-247-1284-9
- 21.** LECHTA, VIKTOR, ED. INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA. PŘELOŽIL TEREZA HUBÁČKOVÁ. PRAHA: PORTÁL, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- 22.** LECHTA, VIKTOR, ED. ZÁKLADY INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY: DÍTĚ S POSTIŽENÍM, NARUŠENÍM A OHROŽENÍM VE ŠKOLE. PRAHA: PORTÁL, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 23.** MAKARENKO, ANTON SEMENOVÍČ. O VÝCHOVĚ DĚTÍ V RODINĚ. 4. VYD. PRAHA: DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO, 1952. DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO.
- 24.** MAŠTALÍŘ, JAROMÍR. KAM DÁL? UKONČOVÁNÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A PLÁNOVÁNÍ PŘECHODU U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. OLOMOUC: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2021. ISBN 978-80-244-5953-0.
- 25.** MICHALÍK, JAN A VOŽENÍLEK, VÍT. ATLAS VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ČESKÉ REPUBLICE. M.A.P.S. (MAPS AND ATLAS PRODUCT SERIES), NUM. 24. OLOMOUC: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2022. ISBN 978-80-244-6199-1.
- 26.** MICHALÍK, JAN, PAVLÍNA BASLEROVÁ A LENKA FELCMANOVÁ. KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU ZDRAVOTNÍHO NEBO SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ: OBECNÁ ČÁST. OLOMOUC: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- 27.** MICHALÍK, JAN. KVALITA ŽIVOTA OSOB PEČUJÍCÍCH O ČLENA RODINY S TĚŽKÝM ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM. OLOMOUC: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2011. ISBN 978-80-244-2957-1.

- 28.** MILES, SUSIE. (2001). ENABLING INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND DILEMMAS AND OVERCOMING RESOURCE BARRIERS. IN CHILDREN WITH DISABILITIES AND THE CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD, 19 STRAN,
- 29.** MITTLER, PETER. (2000). WORKING TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION: SOCIAL CONTEXTS. LONDON: DAVID FULTON., 222 STRAN, ISBN 780203386149
- 30.** MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, MONIKA A KOLEKTIV. STANDARD PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA [ONLINE]. SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. 2015. OLOMOUC: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8.
- 31.** MRÁZKOVÁ, JANA A ZAPLETALOVÁ, JANA. METODIKA PRO NASTAVOVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE ŠKOLÁCH VE SPOLUPRÁCI SE ŠKOLSKÝMI PORADENSKÝMI ZAŘÍZENÍMI. PRAHA: NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ A ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ, 2016. ISBN 978-80-7481-085-5.
- 32.** MŠMT: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [ONLINE]. PRAHA: MŠMT, 2013–2022. DOSTUPNÉ TAKÉ Z: [HTTPS://WWW.MSMT.CZ/](https://www.msmt.cz/)
- 33.** NADACE OSF [ONLINE]. PRAHA: NADACE OPEN SOCIETY FUND PRAHA, 2021. DOSTUPNÉ Z: [HTTPS://OSF.CZ/O-NAS/](https://osf.cz/o-nas/)
- 34.** NOVOSAD, LIBOR. ZÁKLADY SPECIÁLNÍHO PORADENSTVÍ: STRUKTURA A FORMY PORADENSKÉ POMOCI LIDEM SE ZDRAVOTNÍM NEBO SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM. PRAHA: PORTÁL, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- 35.** ORVIN, H. G.: DOSPÍVÁNÍ – KNIHA PRO RODIČE. 1. VYD. PRAHA: GRADA PUBLISHING, SPOL. S. R. O., 2001. 180 S. ISBN 80-247-0124-3.
- 36.** PANČOCHA, KAREL. POSTOJE VEŘEJNOSTI K SOCIÁLNÍ PARTICIPACI OSOB S POSTIŽENÍM. BRNO, 2013. HABILITAČNÍ PRÁCE. MASARYKOVA UNIVERZITA.
- 37.** PIVARČ, JAKUB. NA CESTĚ K INKLUZI: PROMĚNY PEDAGOGICKÝCH PROCESŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ A JEJICH POJETÍ UČITELI A ZÁSTUPCI VEDENÍ ZŠ. [PRAHA]: UNIVERZITA KARLOVA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
- 38.** POTMĚŠIL, MILOŇ A KOL., SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ VE ŠKOLE A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2018, 98 STRAN, ISBN 978-80-244-5366-8
- 39.** PROJEKTY ESIF. EDU.CZ: JEDNOTNÝ METODICKÝ PORTÁL MŠMT [ONLINE]. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT), 2022. DOSTUPNÉ Z: [HTTPS://WWW.EDU.CZ/PODPORA-SKOL/PROJEKTY-ESIF/](https://www.edu.cz/podpora-skol/projekty-esif/)
- 40.** PRŮCHA, JAN, JIŘÍ MAREŠ A ELIŠKA WALTEROVÁ. PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK. 4. AKTUALIZ. VYD. PRAHA: PORTÁL, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 41.** RABUŠICOVÁ, MILADA A MILAN POL. VZTAHY ŠKOLY A RODINY DNES: HLEDÁNÍ CEST K PARTNERSTVÍ. PEDAGOGIKA, PRAHA: PEDF UK, 1996, ROČ. 1996, Č. 1, ISSN 0031-3815.
- 42.** SBORNÍK Z KONFERENCE SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. OLOMOUC: UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2014-. ISBN 978-80-244-4237-2.

- 43.** SEKOT, ALEŠ. SOCIOLOGIE V KOSTCE. 2., ROZŠ. VYD. BRNO: PAIDO, 2004. ISBN 80-7315-077-8.
- 44.** SILVERMAN, DAVID. AKO ROBIŤ KVALITATÍVNY VÝSKUM: PRAKTICKÁ PRÍRUČKA. TRANSLATED BY MARTIN ŠTULRAJTER. BRATISLAVA: IKAR, 2005. 327 S. ISBN 8055109044
- 45.** STANĚK, MARTIN A KOL. ASISTENT PEDAGOGA: PRAKTICKÝ RÁDCE. 2022. PRAHA: V LAVICI, 2022. ISBN 978-80-88466-04-8.
- 46.** STATISTIKA ŠKOLSTVÍ: MŠMT [ONLINE]. ODBOR INFORMATIKY A STATISTIKY MŠMT, 2022. DOSTUPNÉ TAKÉ Z: [HTTPS://SBERDAT.UIV.CZ/ROZCESTNIK/](https://sberdat.uiv.cz/rozcestnik/)
- 47.** SVOBODA, ZDENĚK A LADISLAV ZILCHER. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: (STUDIJNÍ OPORA) [ONLINE]. 2017. ÚSTÍ NAD LABEM: UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM, 2017, 35 S. ISBN CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210. DOSTUPNÉ Z: [HTTPS://DATABASE.OPVVV.MSMT.CZ/VYSTUP/413](https://database.opvvv.msmt.cz/vystup/413)
- 48.** ŠVAŘÍČEK, ROMAN; ŠEĎOVÁ, KLÁRA. 2007. KVALITATIVNÍ VÝZKUM V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH. PRAHA: PORTÁL. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 49.** TANNENBERGEROVÁ, MONIKA. PRŮVODCE ŠKOLNÍ INKLUZÍ, ANEB, JAK VYPADÁ KVALITNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA SOUČASNOSTI? PRAHA: WOLTERS KLUWER, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- 50.** THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. 1994. SALAMANCA, 1994, 50 S. ISBN ED-94/WS/18.
- 51.** TRUNDA, MICHAL. ZÁKON O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH A NAVAZUJÍCÍ ŠKOLSKÉ PŘEDPISY. 3. VYDÁNÍ. TŘINEC: RESK, SPOL. S R.O., 2016. ISBN 978-80-87675-11-3.
- 52.** UNESCO: UNESDOC DIGITAL LIBRARY [ONLINE]. WWW.UNESCO.ORG 2017. DOSTUPNÉ Z: [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/HOME](https://unesdoc.unesco.org/home)
- 53.** VAĎUROVÁ, HELENA. HISTORICKÝ VÝVOJ A SOUČASNÉ POJETÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. IN VÍTKOVÁ, MARIE A MIROSLAVA BARTOŇOVÁ. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI III. EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS III. 1. VYD. BRNO: MU, 2009. SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA. ISBN 978-80-210-5032-7.
- 54.** VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, VĚRA A JANA POCHÉ KARGEROVÁ. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZAČÍT SPOLU: METODICKÝ PRŮVODCE PRO I. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY. PRAHA: PORTÁL, 2003. STEP BY STEP (PORTÁL). ISBN 80-7178-695-0.
- 55.** VOKÁČ, PETR. ŠKOLSKÝ ZÁKON: ZÁKON Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ. 6., PŘEPRACOVANÉ VYDÁNÍ. TŘINEC: RESK, SPOL. S R.O., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.
- 56.** VORÁČKOVÁ, KRISTÝNA. INTEGRACE ŽÁKŮ NA BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE A JEJICH UPLATNĚNÍ Z POHLEDU PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. OLOMOUC, 2022, 88 S. DIPLOMOVÁ

PRÁCE. UNIVERZITAPALACKÉHO V OLOMOUCI. VEDOUcí PRÁCE PROF. PAEDDR. MICHALÍK JAN, PH.D.

57. VÝROČNÍ ZPRÁVA O STAVU A ROZVOJI VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE V ROCE 2021: VZDĚLÁVÁNÍ V ROCE 2021 V DATECH [ONLINE]. PRAHA: MŠMT, 2022. ISBN 978-80-87601-51-8.

58. Z ANALÝZY INDIVIDUÁLNÍHO PŘÍSTUPU PEDAGOGŮ K ŽÁKŮM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. UČITELSKÉ NOVINY: TÝDENÍK PRO UČITELE A PŘÁTELE ŠKOLY, 2009, 112 STRAN. ISSN 0139-5718.

59. ZELENÁ, M.; KLÉGRVÁ, A. PODPORA RODINY. PRAHA: VZDĚLÁVACÍ INSTITUT. OCHRANY DĚTÍ, 2006. S. 32.

60. ZELINKOVÁ, OLGA. PORUCHY UČENÍ: DYSLEXIE, DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE, DYSKALKULIE, DYSPRAXIE, ADHD. VYD. 12. PRAHA: PORTÁL, 2015. ISBN 9788026208754.

61. ZILCHER, LADISLAV A ZDENĚK SVOBODA. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: EFEKTIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VŠECH ŽÁKŮ. PRAHA: GRADA, 2019. PEDAGOGIKA (GRADA). ISBN 978-80-271-0789-6.

3.2 Seznam použitých symbolů a zkratk

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities je americká nezisková organizace zaměřující se na mentální postižení a související vývojová postižení.

AP - asistent pedagoga

ČOSIV – Česká odborná společnost inkluzivního vzdělávání – nově SOFA – Society for all

IVP - individuální vzdělávací plán

MP – školní metodik prevence

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany mládeže

PAS - porucha autistického spektra

PI – pedagogická intervence

PNO – postižení, narušení, ohrožení

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

Předmět SP péče – Předmět speciálně pedagogické péče

RVP – rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – středisko výchovné péče (dle kontextu); speciální vzdělávací potřeby (dle kontextu)

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

TU – třídní učitel

VP – výchovný poradce

ZP – zdravotní postižení

ZŠ – základní škola

3.3 Seznam obrázků

Obrázek 1 - Inkluze	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 2 – Integrace	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 3 – Exkluze	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 4 - Segregace	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 5 - Různorodost	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 6 - Posloupnost vývoje v oblasti vzdělávání žáků s postižením a znevýhodněním ...	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 7- Rozložení tříd základních škol	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 8 - Ukázka kódování přepsaného textu	53
Obrázek 9 Výsledné kódy analyzovaného textu	62

3.4 Seznam tabulek

Tabulka 1- Vztahy mezi pojmy integrace a inkluze ve výchově	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 2 - Orientační přehled klíčových podpůrných opatření	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 3 - Analýza výzkumného vzorku	54
Tabulka 4 - Analýza integrovaných žáků s AP.....	60

3.5 Seznam schémat

Schéma 1 - Úrovně sociální inkluze	Chyba! Záložka není definována.
Schéma 2 - Vývojové fáze inkluzivní legislativy	Chyba! Záložka není definována.

3.6 Seznam grafů

Graf 1- Četnost asistentů pedagoga celkově v regionálním školství	Chyba! Záložka není definována.
Graf 2 - Četnost asistentů pedagoga na ZŠ.....	Chyba! Záložka není definována.
Graf 3 - Porovnání nárůstu AP na ZŠ vs. v regionálním školství	Chyba! Záložka není definována.
Graf 4 - Uplatnění integrovaných žáků v současnosti.....	61

3.7 Seznam příloh

4.1 Příloha 1 Ukazatel Inkluze.....	74
4.2 Příloha 2 Plán pedagogické podpory	77
4.3 Příloha 3 Individuální vzdělávací plán (IVP).....	79
4.4 Příloha 4 Kostra rozhovoru a seznam pokládaných otázek	83
4.5 Příloha 5 Doslovný přepis rozhovoru AP2	85
4.6 Příloha 6 Doslovný přepis rozhovoru Pedagog 2	99

4 PŘÍLOHY

4.1 Příloha 1 Ukazatel Inkluze

Nejvýznamnější ukazatele inkluzivně orientované školy dle Bootha a Ainscowa (2007)

V oblasti budování komunity

- Každý se cítí ve škole přijímán a vítán (škola je svým okolím vnímána jako otevřená).
- Žáci si vzájemně pomáhají.
- Pedagogové a další zaměstnanci školy mezi sebou dobře spolupracují.
- Pedagogové a žáci spolu jednají s úctou.
- Mezi pedagogy školy a rodiči žáků existuje partnerský vztah.
- Zaměstnanci školy a členové správního orgánu (pozn. Rady školy, případně zástupci zřizovatele) dobře spolupracují.
- Do školy se zapojují všechny místní komunity (v českých podmínkách můžeme tento prvek vnímat jako otevřenost školy směrem k jejímu okolí, spádové oblasti, komunitě, obci apod.).

V oblasti stanovení a rozvoje inkluzivních hodnot

- Všichni žáci jsou motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu.
- Myšlenka inkluze je sdílena pedagogy, žáky, rodiči i ostatními zaměstnanci školy.
- Všichni žáci jsou oceňováni.
- Žáci i pedagogové se k sobě chovají jako člověk k člověku a také se vzájemně ctí a respektují se ve svých „rolích“.
- Pedagogové se snaží odstraňovat překážky v učení a v zapojení žáků ve všech aspektech činnosti školy.
- Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace nebo nerovných šancí.

V oblasti vytváření školy pro všechny

- Jmenování zaměstnanců školy do odpovídajících funkcí a mechanismy ovlivňující kariérový postup pedagogů jsou spravedlivé.
- Všem novým zaměstnancům školy je aktivně napomáháno, aby si ve škole zvykli.
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.

- Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.
- Všem novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.
- Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli zapojeni a doceněni všichni žáci.

V oblasti podpory přirozené různorodosti

- Všechny formy podpory různorodosti jsou koordinovány.
- Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.
- Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ žáků jsou inkluzivní.
- Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech žáků je používán provádějící předpis pro podporu naplnění vzdělávacích potřeb žáků.
- Cíle a mechanismy podpory osobnostního rozvoje žáků jsou v souladu se školním vzdělávacím programem a s cíli v podpoře učení.
- Podpora pro ty, kteří se učí vyučovací jazyk (v našem případě český) jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení.
- Jsou minimalizovány případy vyloučení ze školních aktivit z kázeňských důvodů (čtenáři samozřejmě mohou vidět, že tento bod výrazněji specificky zohledňuje podmínky britského vzdělávacího systému).
- Jsou minimalizovány překážky v docházce do školy.
- Jsou minimalizovány případy projevů agrese či dokonce šikany ve školním prostředí.

V oblasti organizace učení (vyučovací metody a formy, hodnocení apod.)

- Výuka je plánována tak, aby se zapojili a měli z ní prospěch všichni žáci.
- V hodinách se sleduje a podporuje zapojení všech žáků.
- V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.
- Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení (ideálně – žáci jsou nejaktivnějším činitelem v procesu učení).
- Žáci při učení vzájemně spolupracují.
- Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech žáků.
- Kázeň žáků je založena na uvědomělosti a na vzájemné ohleduplnosti a úctě.

- Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.
- Asistenti pedagoga podporují učení a zapojení všech žáků.
- Domácí úkoly, pokud jsou zadávány, přispívají k učení všech žáků.
- Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit.

V oblasti mobilizace vnitřních a lokálních zdrojů

- Rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení.
- Plně se využívají odborné znalosti pedagogů i ostatních zaměstnanců školy.
- Pedagogové školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení všech žáků.
- Využívají se zdroje z celé komunity.
- Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány a využívány ve prospěch inkluze.

4.2 Příloha 2 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	
Škola	
Ročník	
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	
Datum vyhotovení	
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	
I. Charakteristika žáka a jeho obtíží (silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně-pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)	
II. Stanovení cílů PLPP (cíle rozvoje žáka)	
III. Podpůrná opatření ve škole (Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, která uplatňujete.)	
a) Metody výuky (specifikace úprav metod práce se žákem)	
b) Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)	
c) Hodnocení žáka (vymezení úprav, způsobu, kritérií a cílů hodnocení)	
d) Pomůcky (učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)	

e) Požadavky na organizaci práce učitele	
IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)	
V. Podpůrná opatření jiného druhu (stanovení rozsahu s ohledem na zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě)	
VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP Dne: (Naplnění cílů PLPP)	
Doporučení k odbornému vyšetření	ANO NE
	PPP SPC SVP Jiné:
Třídní učitel	
Podpis a datum	
Učitel/é předmětu/ů	
Podpis a datum	
Pracovník ŠPP	
Podpis a datum	
Zákonný zástupce	

Podpis a datum	
----------------	--

4.3 Příloha 3 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán (IVP) žáka

Jméno a příjmení žáka	
Datum narození	
Bydliště	
Škola	
Ročník	
Školní rok	
ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	
Kontaktní pracovník ŠPZ	
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne	
Zdůvodnění	
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP)	
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP	
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	

Úpravy obsahu vzdělávání	
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	
Organizace výuky	
Způsob zadávání úkolů	
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	
Hodnocení žáka	
Pomůcky a učební materiály	
Podpůrná opatření jiného druhu	
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	
Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (je-li potřeba specifikovat)	
Třídní učitel	
Podpis a datum	
Školní poradenský pracovník	
Podpis a datum	
Zákonný zástupce žáka	
Podpis a datum	
Žák	
Podpis a datum	
Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	
Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení	
Podpis	

4.4 Příloha 4 Kostra rozhovoru a seznam pokládaných otázek

1. Jaké jsou kompetence pedagogického pracovníka?

(Informace o vzdělání, zaměření a praxi. Představy o úloze AP a pedagoga při integraci žáka)

Řekněte mi, prosím něco o sobě.

- 1.1. **Jaké je vaše studijní zaměření?**
- 1.2. **Jakou máte praxi a zkušenosti?**
- 1.3. **Na jaké pozici působíte a v jaké třídě?**
- 1.4. **V čem myslíte, že jste přínosem pro žáky, pedagogy a školu?**
- 1.5. **Jaké jsou vhodné předpoklady pro výkon práce ve školství AP x Pedagog? Liší se předpoklady mezi profesemi nějak?**
- 1.6. **Jaké máte představy o úloze AP a pedagoga při integraci žáka s AP?**

2. Jak probíhala integrace?

(Výchozí stav před vyšetřením. Výsledky šetření – přístup školy a zákonného zástupce/rodiny. Představy, co se změní. Dohodnuté úpravy a jak fungovaly v praxi. Vrstevnická skupina – třída. Spolupráce rodina x škola. Školní poradenské služby)

- 2.1. **Jak vypadala situace žáka a jeho fungování před vyšetřením? Jaké byly důvody, proč byl zaslán?**
- 2.2. **Co bylo zjištěno? Jak rodina, škola vyšetření hodnotila?**
- 2.3. **Jaké byly představy, co se s AP změní?**
- 2.4. **Na jakých úpravách a spolupráci jste se dohodli?**
- 2.5. **Jak tyto úpravy fungovaly v praxi?**
- 2.6. **Jaké místo měl žák ve třídě a mezi vrstevníky?**
- 2.7. **Jak fungovala spolupráce mezi Vámi, AP, školou a rodinou?**
- 2.8. **Jak jste využívali školské poradenské služby – myšleno poradnu, ŠPP?**

3. Výsledek/aktuální stav integrace a které proměnné ho ovlivnily?

(Diagnóza – jak zásadní roli měla při integraci? Jakou roli hrál zákonný zástupce x AP x pedagogové a jejich spolupráce, školská poradenská zařízení, vrstevnická skupina okolo integrovaného, systémové nastavení inkluze? Výsledek?)

- 3.1. Diagnóza – jak zásadní roli měla při integraci?**
- 3.2. Jakou roli hrál zákonný zástupce x AP x pedagogové a jejich spolupráce?**
- 3.3. Jakou roli při integraci hrála školská poradenská zařízení?**
- 3.4. Jakou roli při integraci hrála vrstevnická skupina okolo integrovaného?**
- 3.5. Jakou roli při integraci hraje systémové nastavení inkluze?**
- 3.6. Jak hodnotíte integraci žáka a její výsledky?**

4.5 Příloha 5 Doslovný přepis rozhovoru AP2

Dobrý den, ráda bych vás seznámila s průběhem a cíli našeho rozhovoru. Diplomová práce, do které bude tento rozhovor zahrnutý se jmenuje „Pohled pedagogických pracovníků na integraci žáků s asistenty pedagoga“

Patříte do vzorku výzkumu, který jsem vyhodnotila pro diplomovou práci nejvhodnější. Tedy pedagogické pracovníky, přesněji třídní učitele žáků s asistentem pedagoga a asistenty pedagoga, kteří se podíleli na vzdělávání 2 a více znevýhodněných žáků s AP a mají praxi alespoň 5 let. Domnívám se, že mi tento výběr umožní podrobnější a hlubší prozkoumání problematiky. Zároveň mi takto vybraní účastníci výzkumu umožní zhodnotit širší spektrum než jedinci s méně zkušenostmi či méně žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Informace získané od pedagogů chci porovnat s informacemi od AP a zhodnotit, jak a proč se jejich pohledy liší.

Máte jistě hodně zkušeností a víte spoustu informací, o které budu ráda, že se se mnou podělíte. Samozřejmě informace, které mi poskytnete jsou anonymní, případná jména budou změněna.

A zároveň bych chtěla požádat o souhlas se záznamem, prepisem a interpretací našeho rozhovoru v souvislosti s touto diplomovou prací.

Otázky mám rozdělené do 3 témat, ve kterých je vždy několik otázek. Zpočátku se budu ptát na Vás a Vaši práci, poté na proces integrace, a nakonec na její výsledky.

Nyní vám nasdílím obrazovku, abyste měla možnost otázky si i přečíst. Pokud nějaké neporozumíte, samozřejmě vysvětlím, jak je myšlena. Může se stát, že mě k tématu napadne nějaká doplňující otázka, kterou položím nad rámec sepsaných.

1. Jaké jsou kompetence pedagogického pracovníka?

(Informace o svém vzdělání, zaměření a praxi. Představy o úloze AP a pedagoga při integraci žáka) Řekněte mi, prosím něco o sobě.

b) Jaké je vaše studijní zaměření?

Mám vystudovaného bakaláře ze Sociální pedagogiky

c) Jakou máte praxi a zkušenosti?

Ve školství působím 5 let. Začátky inkluze jsem nezažila.

d) Na jaké pozici působíte a v jaké třídě?

Nyní už se ve školství také nepohybuji. Jinak jsem byla u dvou žáků od 6. do 9. třídy

e) V čem myslíte, že jste, tedy dnes už byla přínosem pro žáky, pedagogy a školu?

Neustále se dál učím a snažím se rozvíjet, to bohužel není samozřejmé. Mám sebereflexi, jsem nakloněna diskuzi a dbám na vytváření dobrého názoru na učitele a školu. Snažím se o spolupráci s kolegy, rodiči a podporovat ji i u dětí. **Jsem přísná, ale spravedlivá.** Dbám na dodržování nastavených hranic a proto si myslím, že děcka ke mně mají blízko. Ty **hranice jsou pro ně bezpečí,** protože ví, jak se v jakých situacích zachovám. Bezpochyby mě hodně kolegů nemá rádo. Pokud se mi něco nelíbí, nebo mám dojem, že to tak být nemá, řeknu to. Myslím, že jsem na sebe přísná, jak jsem říkala, snažím se rozvíjet a dělat věci správně a naplno. Bohužel to stejné čekám od ostatních a to chci asi moc.

f) Jaké jsou vhodné předpoklady pro výkon práce ve školství AP x Pedagog? Liší se předpoklady mezi profesemi nějak?

Rozhodně empatie, nebrat práci ve školství jako povinnost a nutnost, ale spíš poslání. Řekla bych, že hodně mých kolegů, a to nejen mezi učiteli, ale i asistenty, bere žáky jako kusy, kterou jsou nutnou součástí jejich práce. Ale ony jsou to živé bytosti, které máme vzdělávat a vychovávat – utvářet. Jasně, že 60% ovlivňuje dítě rodina, ale zbytek škola, okolí, vrstevníci. Ač je to menšina, stejně máme na děti ve škole nemalý vliv. Takhle by k tomu měli pedagogičtí pracovníci přistupovat. Když to přeženu, jedno naše pochybení jim může změnit život.

Určitě je potřeba **dbát na jasně stanovené hranice,** protože v těch se žák cítí v bezpečí. Ví, co může, ví, co nemůže a ví, kam až může zajít a pravidla se nezmění. Neřekla bych, že se

mezi profesemi předpoklady liší. Oba zaměstnanci by měli mít **vzdělání, osobnostní předpoklady a vlastnosti** pro tuto práci. Liší se jen to, jak k tomu jednotlivci přistupují.

g) Jaké máte představy o úloze AP a pedagoga při integraci žáka s AP?

No můj cíl to rozhodně nebyl. Do školství jsem nikdy nechtěla, asi proto, no asi kvůli zkresleným názorům veřejnosti. Práce ve škole byla nouzovka, protože tehdy byla vysoká nezaměstnanost a u nás moc možností nebylo. Původně jsem vlastně šla vykrýt dlouhodobou nemoc v družině. No a po návratu družinářky mi nabídli nově přislíbeného asistenta. Když mě na tuto pozici oslovili, nevěděla jsem nic. **Při studiu mě inkluze minula.** A kurz s mým vzděláním není potřeba. Takže jsem čekala, že budu sedět u dítěte a pomáhat mu, aby se choval vhodně nebo pracoval. Tak nějak mi to i popisovali známí, že toto dělá asistent. **Byl to popis pohodové práce, kde se nepředřete, asistent si odsedí půl den a jde domů. Představa úplně neodpovídá realitě.** Ale já měla fakt štěstí na učitele i děti. S třídním učitelem jsme si sedli, jelikož jsme podobného přístupu i naturelu. Zároveň jsem člověk, který si spoustu věcí zjistí a načte. Nedokázala bych sedět vedle dítěte a nepomáhat. Nepomáhat ostatním, nemít možnost realizovat se..., takže jsem byla asistent na všechno. Vedle pozice asistenta jsem vedla kroužek Anglické přípravy, vypomáhala v družině, když bylo třeba. Práci v družině jsem fakt měla ráda.

4.5.1.1 --- Jedna doplňující otázka. Čím si myslíte, že to je, že představa vaše nebo ostatních neodpovídá realitě?

Asi by i odpovídala, jenže já fakt nedokážu nic nedělat. Navíc jsem vždy byla zvyklá pomáhat, tam, kde bylo třeba. Takže jsem se tady vlastně našla. Ráda někoho něco učím a vysvětluju, byla jsem jedničkářka, takže s učivem problém nemám. No a proč to neodpovídá realitě. Takhle, ono ta představa a ten popis i realitě odpovídá, ale ne u mě. Mám spoustu kolegů asistentů, kteří takto zvládnou pracovat. A bohužel učitelé snad neví, jak s nimi spolupracovat, co po nich chtějí, je jim to vlastně jedno, co asistent dělá. Když dítě pracuje v hodině a ví, kde je, tak to neřeší. **Asistenta dnes může dělat opravdu každý.** A zvláště u maminek s malými dětmi nebo na mateřské je to práce velmi oblíbená. Má to krátkou pracovní dobu, jde dělat na zkrácený úvazek a jste brzy doma. Bohužel hodně lidí ji z tohoto důvodu dělá. Mnoho lidí ani neví, kdo je asistent pedagoga, a tak je nechávám si myslet, že

jsem učitel. Nevyvracím jim to. A popravdě někdy mám dojem, že já jsem ten učitel a učitel je asistent. Někdy prostě mám pocit, že dělám jejich práci a tím tu jejich ulehčuji. Ale ohodnocení jsou oni.

Názor společnosti mě ale neovlivňuje, ale hodně mě pozice AP a přístup k ní demotivuje. Mám pocit nedocení.

h) Jak probíhala integrace?

(Výchozí stav před vyšetřením. Výsledky šetření – přístup školy a zákonného zástupce/rodiny. Představy, co se změní. Dohodnuté úpravy a jak fungovaly v praxi. Vrstevnická skupina – třída. Spolupráce rodina x škola. Školní poradenské služby)

- U kolika žáků jste pracovala jako AP

Dvěma jako asistent pedagoga, pokud беру přímé pedagogické činnosti. V rámci náhradní práce za chybějícího asistenta, v rámci družiny, lyžařského výcviku nebo v ŠPP dalším.

Žák 1 Tomáš

i) Jak vypadala situace žáka a jeho fungování před vyšetřením? Jaké byly důvody, proč byl zaslán?

Asistenta dostal v 6. třídě od dubna. Na prvním stupni jeho odlišné reakce, chování či průceschopnost nikdo neřešil. Řešit to začal až pedagog v 6. třídě

j) Co bylo zjištěno? Jak rodina, škola vyšetření hodnotila?

Byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Byl mu přiznán asistent v hodinové dotaci 30hodin. Tatínek s AP nesouhlasil, chtěl, aby si Tomáš vše vybojoval i na úkor proher. Víceméně si AP prosadila maminka – asi jsem zapomněla dodat, že rodiče byli tehdy čerstvě rozvedení. No mým cílem bylo stabilizovat a rozvinout Tomáše, ulevit mamince a přesvědčit tatínka.

k) Jaké byly představy, co se AP změní?

Základem bylo, aby byl myšlenkově přítomen a sledoval výklad, stíhal psát. Postupem osmé a deváté třídy jsme začali pracovat na samostatnosti, aby se dostatečně připravil na další studium, kde bohužel mít asistenta nebude. Což byla velká škoda.

l) Na jakých úpravách a spolupráci jste se dohodli?

Práce byla nastavena jako každodenní sezení u žáka. Samozřejmě měl, co se týče množství cvičení, úlevy, ale stíhal pracovat pomaleji a s porozuměním. O to jsem se nejvíc snažila, aby porozuměl látce. On totiž vůbec nebyl hloupý právě naopak. Chtělo to jen mu věnovat čas a pomoci dávat pozor. Samozřejmě bylo třeba naučit ho režimu, naučit ho zaznamenávat si úkoly, poznámky – psát si do sešitu jednodušeji postup, pomáhaly mu přehledy učiva, tabulky, které jsem tvořila já. Měl možnost si vybrat, zda bude asistent přítomen o přestávkách. Tam bohužel vznikaly nepříjemné situace se spolužáky. Ale pracovali jsme i na třídě.

m) Jak tyto úpravy fungovaly v praxi?

Jednoznačně posun k lepšímu. V průběhu ročníků si nejen zažil základy natolik, aby mohl pracovat s navazujícím učivem, v některých předmětech se mu začalo přímo dařit. A rozhodně začal více dávat v hodinách pozor. Jeho pozice ve skupině se výrazně zlepšila. Pokud můžu soudit z toho, co jsem v hodinách viděla, spolužáci ho začali respektovat, dokonce pro ně byl v něčem i ten, který vyniká. Určitě získal sebevědomí. V nějakých nastavených pravidlech už dokázal fungovat, více si zapisoval. Už jsem u něj trvale neseseděla, ale pomáhala v případě, že nevěděl, nebo nepracoval. Seděla jsem vzadu a pomáhala slabším žákům, kde bylo třeba. Během té osmé a deváté třídy se jeho prospěch zhoršil tím, že byl za něj více odpovědný sám. Začal vnímat asistenta jako přítěž, která jeho pozici snižuje. V počátcích jsem to nesla špatně. Něco jako nevděk, křivdu. Ale nejde nám právě o to? Aby si dítě umělo poradit samo? Takže jsem asi udělala dobrou práci.

n) Jaké místo měl žák ve třídě a mezi vrstevníky?

Ve třídě byl za outsidera, který je naprosto mimo. Neodpovídá na dotazy, nedává pozor, neprospívá a je na okraji třídy. A bohužel byl i obětí slovních nebo fyzických útoků – šikany.

Přítomností asistenta se v počátcích minimálně změnilo to, že se eliminovalo nevhodné chování spolužáků, Tomášova **pozice se zlepšila, začali ho respektovat v něčem i obdivovat.** Byl skvělý v angličtině a měl neskutečnou paměť na dějiny. Věděl víc než okolí. Takže v tom se na něj upínali a chtěli ho do týmu.

o) Jak fungovala spolupráce mezi Vámi, AP, školou a rodinou?

Více méně jsme si vždy práci nastavili **nejprve s třídním učitelem** a od toho se odvíjelo, co se očekávalo **a dohodlo s vyučujícími.** Myslím, že z mé strany plnění povinností bylo samozřejmé. Možná jsem dělala i víc, než se očekávalo. To stejné nemůžu bohužel říct o některých vyučujících. S rodinou komunikace byla ze začátku nastavena pomocí komunikačního deníčku, do kterého se zapisovaly úkoly a jako měsíční report AP o Tomášově chování, práci aj. Poté již deníček sloužil pouze Tomášovi a já psala jen reporty případně něco akutního řešila telefonicky, mailem.

p) Jak jste využívali školské poradenské služby – myšleno poradnu, ŠPP?

ŠPP vnímám, jelikož jsem jeho členem v rámci školního asistenta. Máme měsíční metodické, na kterém řešíme potřebná vyšetření, aktualizace v rámci nastavení systému. Řešíme aktuální nebo již řešené situace. Rozebíráme problémy. To, jak ho vnímají pedagogové, je věc druhá, protože **ŠPP funguje jen uvnitř pro sebe,** tak to vnímám já. Jako celek poradenského pracoviště nevystupuje. Asi je to tím, že vlastně **nikdo pořádně neví, co je jeho cílem a náplní.** Kde se jako seskupení může realizovat a jak. ŠPP je u nás spíše **jen pojem pro veřejnost,** **protože to dobře zní.** Ale jinak je činnost výchovného poradce řešit problémy, metodika prevence řešit prevenci a školní asistent, tedy já se podílí na administrativě spojené se znevýhodněnými, vedu metodické sdružení AP a snažím se kolegům asistentům pomáhat, zajistit metodiky, pomůcky, možnost vzdělávání se. Dohromady se pouze měsíčně scházíme a řešíme aktuální věci. Bohužel nejsem osoba, která je kompetentní něco měnit.

Žák 2 Simona

q) Jak vypadala situace žáka a jeho fungování před vyšetřením? Jaké byly důvody, proč byl zaslán?

Simona se přes OSPOD dostala do dětského domova, protože se o ni matka nestarala. Z části to byl důvod. Ale Simona měla i problémy mentálního charakteru.

r) Co bylo zjištěno? Jak rodina, škola vyšetření hodnotila?

Simona – tam byl bezesporu zájem dětského domova, protože ani oni neměli kapacitu se věnovat jednomu dítěti. Její intelekt podpořený neschopností pracovat byla vražedná kombinace. Její znalosti odpovídaly žákovi druhé třídy. Bylo jí přiznáno 30 hodin a doučování. Problematický byl vztah Simona versus třída. A obvykle měli na tom každý svůj viny. No a potom, ač se se Simonou pracovalo, dřív nebo později prostě začala lézt na nervy. Já jsem měla po celým dnu vždycky hlavu jak pátrací balon.

s) Jaké byly představy, co se AP změní?

Cílem asistenta bylo odklonit pozornost žákyně od učitele a eliminovat její nevhodné reakce a projevy. Ukotvit základy společenského chování a zodpovědnosti. Bohužel jsem člověk, který vše dělá naplno, a tak to očekává i od ostatních. Nepřijde mi fér, aby dopláceli děti na to, že někdo svou práci chce odbýt. To platí jak s AP, tak učiteli. Práci s dětmi jsem vždy brala jako poslání, nebo možnost je pozitivně ovlivnit, dát jim něco do života. To, že mnozí kolegové, práci s dětmi berou tak, že si odkroutí 6 vyučovacích hodin jakýmkoli stylem, byla sprcha. Ale to, že se tento přístup toleruje, ve mně zanechalo velké zklamání a zasel počátky vyhoření. Nerada bojuju s větrnými mlýny a pokud to dělám, očekávám aspoň ocenění, ne kritiku.

t) Na jakých úpravách a spolupráci jste se dohodli?

Bylo nutné, abych u ní seděla, protože si pozornost uzurpovala a tím si stavěla proti sobě spolužáky. Nedělala nic pro to, aby zapadla. Bylo jí jedno, co na to druzí, jen když bude po jejím. Práce také obnášela tvorbu jednoduchých tabulek, přehledů, vysvětlení, pravidel.

Obvykle je mohla mít u sebe při práci, někdy i u testu. Bylo nutné **ukotvit v ní základy, které jí chyběly**. Neměla prakticky na čem stavět, na co navazovat.

u) **Jak tyto úpravy fungovaly v praxi?**

Udělal kus práce. A jako asi jedné z mála ji to hodně dalo i do budoucna. Určitě posun byl na ochotě **pracovat, byť vyžadovala pochvalu**, motivaci. Její **výsledky** se také **znatelně zlepšily**. Dříve vyloženě hraničně prospívala, pak se samozřejmě po úpravě objemu učiva stabilizovala a nejhorší známky byly trojky. Její zaměření se na dospělé zůstalo, ale rozhodně se podařilo vyrušit vykřikování, neslušné chování. Dokonce se nám podařilo pracovat s třídou natolik, že ji sice nebrali mezi sebe s nadšením, ale tolerovali ji aspoň jako člena třídy.

v) **Jaké místo měl žák ve třídě a mezi vrstevníky?**

Pro třídu byla narušením. Vynucovala si pozornost na úkor spolužáků, vyžadovala pomoc učitelů, ale její dotazy nebo komentáře byly mimo mísu. Odmítala pracovat, obvykle nic nevěděla. Hledala společnost mezi dospělými, jelikož **myšlenkově nezapadala**. Začátky s asistentem byly těžké. Někdy stávkovala i asistentovi. Změnilo se to, že se zvýhodnilo její tempo, co nestíhala, tak se kopírovalo. Začaly se upevňovat základy. A byla i snaha o upevnění základů vhodného chování. Simona – tak jak jsem řekla, byla **spíš ta tolerance**.

w) **Jak fungovala spolupráce mezi Vámi, AP, školou a rodinou?**

Komunikace fungovala formou komunikačního deníčku, kde se psaly i úkoly a potřeby něco procvičit, připravit, nachystat. U Simony deníček sloužil i jako motivace. Vždy jsem na konci dne psala do domova, jak pracovala, kde byl problém, co zlepšit. Po čase se naučila pracovat tak, aby měla jen pochvaly.

x) **Jak jste využívali školské poradenské služby – myšleno poradnu, ŠPP?**

S PPP jsme konzultovali přístup, vyšetření a problémy. Jinak **ŠPP** pouze v rámci **povinné dokumentace**.

11) Výsledek/aktuální stav integrace a které proměnné ho ovlivnily?

(Diagnóza – jak zásadní roli měla při integraci? Jakou roli hrál zákonný zástupce x AP x pedagogové a jejich spolupráce, školská poradenská zařízení, vrstevnická skupina okolo integrovaného, systémové nastavení inkluze? Výsledek?)

Žák 1 Tomáš

a) Diagnóza – jak zásadní roli měla při integraci?

Rozhodující. Nelze ji eliminovat, pouze se naučit s ní žít.

b) Jakou roli hrál zákonný zástupce x AP x pedagogové a jejich spolupráce?

Tomáš měl v nižších ročnících problém s vrstevníky už jen proto, že se lišil. Myslím, že tam bylo. Určitě je potřeba **spolupráce všech zúčastněných včetně rodiny**. A hlavně **zájem rodiny, jejich podpora**. Situace s učiteli, no asi se někdy stávalo, že učitelé nepochopili jeho problém a důvody proč se nějak chová. Na to jsem si vždy posvítila já, aby se dodržovaly dohodnutá pravidla nebo to, jak má pracovat. Možná spíš jsem s učiteli měla víc problematických situací já než Tomáš.

S rodinou **v počátcích spolupráce skvěle**, ač tatínek s AP nesouhlasil, respektoval nastavení. Takže i ze strany rodičů byla spolupráce a zájem. Bohužel, tak jak jsem psala, maminka od 8. třídy získala odstup a chtěla Tomášovi dopřát možnost se sám prosadit. Naopak tatínek uznal, že Tomášovi přítomnost AP pomohla se sebedůvěrou a rozvojem – to pro mě bylo největší ocenění a zadostiučinění. Tady jednoznačně vidím jako důvod **slevu z požadavků rodičů a absence asistenta pedagoga na střední škole**. Za 4 roky jsme z Tomáše zvládli udělat kluka, který si věří, pracuje, je ve skupině rovnocenný a co umí, to ho baví. Jaká situace se asi stane u žáka s AS při změně prostředí, neznalosti třídy, novém učivu? Myslím, že tohle je nedomyšlené a je to **zahození dosavadní snahy a práce, kterou se žákem kdo dělala na ZŠ**.

c) Jakou roli při integraci hrála školská poradenská zařízení?

PPP dodala zprávu z vyšetření, my dodali podklady a případné zhodnocení. Nicméně jsem ráda že Tomáš měl možnost být na ZŠ, na speciální škole by strádal, zohledňovali by ho více, to ano, ale rozhodně by se plně nerozvinul jeho potenciál. I Tomáš i Simona potřebovali

jednoduchou věc – čas. Díky vyšetření a **přiznání AP** měl možnost pochopit, dát mu možnost se prosadit, být v něčem dobrý, dát mu **možnost zažít úspěch a tím podpořit jeho pozitivní vývoj, motivovat** ho, aby to něco chtěl sám.

d) **Jakou roli při integraci hrála vrstevnická skupina okolo integrovaného?**

Jednoznačné zanedbání práce se třídou na prvním stupni. Třída na druhém stupni, ač by ji samozřejmě narušili nově příchozí, by si měla svého spolužáka opatrovat. Prostě měla pracovat a chovat se jinak. **Šikana** se objevila u Tomáše. Obětí byl on, útočník byl syn učitelky a řekněme synek bohatých rodičů, který si myslí, že může vše. Šikana se projevila na prvním stupni a nebyla nijak aktivně řešena z výše zmíněných důvodů – původu útočníků. Projevovala se slovně, pak kolovaly nějaká videa. Moc o tom nevím, jelikož jsem nastoupila až pak. Nicméně podařilo se nám s **TU podporou a prací se třídou** Tomáše opravdu posunout **z outsidera na rovnocenného spolužáka**

e) **Jakou roli při integraci hraje systémové nastavení inkluze?**

Koncept inkluze není špatný, ale naše školství na ně není připraveno a nemá znalosti. Je nutné, aby i pedagogové měli o žákovi představu – nejen si přečíst IVP, ale vědět proč se nějak chová, proč mu něco nejde. Myslím, že by jim to pomohlo s ním pracovat, chápat, proč v něčem úlevu potřebuje a nepřístupovat k němu, jako k přítěži. Když pomínu přímo žáka s nějakým závažnějším znevýhodněním, který v minulosti automaticky byl umístěn do speciálních škol, benefitem je to rozhodně to, že se mnohem více řeší věci, které se v minulosti přehlížely. Ať už je to zesměšňování, vzdělávání na výkon na úkor kvality, šikana... mnohem více se akceptují odlišnosti ze strany spolužáků než dříve. To je určitě pozitivní. Mnoho z nás si zažilo ve škole nepěkné chvíle, dnes se jim snaží velmi předcházet. Nelze odhalit vše, ale rozhodně se třída řeší komplexněji jako živý organismus. Aspoň já to tak vnímám. Pro znevýhodněného žáka je běžná základní škola výhodou v tom, že není izolovaný od vrstevníků v okolí. Má možnost se prosadit a má možnost objevit možnosti, které by ve speciálních školách možná nikdo neřešil. Pokud se se třídou dobře pracuje, jednoznačně to obohatí o sociální dovednosti a umění akceptovat odlišnost, toleranci k odlišnostem, nebo bourání stigmat společnosti.

f) **Jak hodnotíte integraci žáka a její výsledky?**

– Byl na učebním oboru, něco s elektrem asi. Jelikož to **rodina s námi neprobírala** a rozhodla se po svém, popravdě ani přesný obor nevím. Údajně jeho výsledky nebyly zrovna valné. Začal znovu dělat učební obor a tento rok by měl dělat závěrečné zkoušky. Rodina nebo víceméně maminka i tatínek po rozvodu nastavili práci s ním tak, že si **má nést zodpovědnost a prostor**. Sžili se s tím, že z něj génius nebude a svou **pozornost přesunuli na jeho sestru**. Dokázala bych si představit, že by dělal to, v čem je dobrý a uplatnil se, je škoda, že nevyužívá svého potenciálu.

Žák 2 Simona

g) **Diagnóza – jak zásadní roli měla při integraci?**

Měla. Toto byla kombinace znevýhodnění v sociální, zdravotní i mentální oblasti.

h) **Jakou roli hrál zákonný zástupce x AP x pedagogové a jejich spolupráce?**

Asi budu mluvit k oběma žákům, když řeknu, že **spolupráce a komunikace se zákonnými zástupci je mnohdy složitá a náročná**. V dětském domově to bylo někdy těžké v tom, že jste většinou nekomunikovali s jedním člověkem. Ano, paní ředitelka byla hlavní zodpovědná osoba, ale do toho se střídaly tety a strejdivé – někdy bylo těžké se s někým dohodnout, aby to platilo i zítra. Zažila jsem oba extrémy spolupráce. Musím říci, že jednoznačně preferuji **práci na úrovni odborníka se zájmem o dítě** z obou stran. I ze strany AP i pedagoga. A samozřejmě **spolupráce, diskuze** nad náplní hodiny, problémy s učivem, problémy s vrstevníky. **S pedagogy, kteří o žáky měli zájem** a opravdu si za každou svou hodinou stáli, jsme měli skvělé vztahy, dělali jsme tandemy. Rozdělili jsme si před hodinou úkoly, například jsem byla s těmi lepšími v angličtině a pedagog se věnoval horší skupině. S pedagogy, kteří to měli za pár, nebo jim šlo hlavně o to mít hodinu z krku, nebylo víceméně co vymýšlet. Předem se mnou nikdo nic nekonzultoval, ale moje práce spočívala v tom pracovat se žákem – žáky dle uvážení, podle toho, jak se jim daří. Proto jsem zmínila práci odborníků a na úrovni. S tou se jednoznačně funguje lépe.

i) **Jakou roli při integraci hrála školská poradenská zařízení?**

Byly doby, kdy jsem říkala, že tohle dítě nepatří do běžné základní školy. Když jsem **hovořila s poradnou**, řekli mi, že se nachází v šedé zóně. Na speciální školu je moc chytrá a schopná a na základní to nestačí. Myslím, že ale všechny překvapila, jak se se vším poprala. Takže ani Simonu bych do speciální školy nedala, přistupovali by k ní s úlevami a ty ona nepotřebuje. Simona mi hodně dala v tom, že do té doby jsem měla jasný názor na to, co je možné a co ne. V rámci školy se Simona řešila spíš postesknutím učitele nad její marností co do znalosti látky se týče a jejím chováním, **než aby se nějak aktivně zapojovalo ŠPP.**

j) Jakou roli při integraci hrála vrstevnická skupina okolo integrovaného?

Žádnou, oni ji ignorovali, ona je nevyhledávala.

k) Jakou roli při integraci hraje systémové nastavení inkluze?

Jak jsem již řekla, vidím nedostatky ve **zkostnatěném systému a ustrnutí učitelů v čase**. Ač mají povinnost dalšího vzdělávání, nemá to efekt...víte, jak obvykle školení probíhá? Den dva si pro papír umí odsedět každý. Také vidím prostor v **testu osobnostních předpokladů pro výkon povolání**, pokud máme pracovat se žáky. Mnoho problémů by se ve školství eliminovalo, kdyby tam nepracovali lidé, kteří se považují za bezchybné spasitele světa. No, názor je rozporuplný. Vždy závisí na pedagogovi. Ale vesměs berou učitelé práci se znevýhodněným žákem jako něco nad rámec a pokud nejsou ohodnoceni navíc, jejich ochota je mizivá. Nedostatek vidím v tom, že někdo nastoupí do školy a odchází až do důchodu, pracuje v jedné škole beze změny. Pedagog musí, dle mého, okusit mnohé. Měl by získat nadhled, mít možnost porovnání. Měl by mít možnost srovnání práce jiných škol, měl by rozvíjet své vzdělání a kompetence. Bezesporu by měl mít znalosti nebo nějakou představu o znevýhodněných žácích, či spolupráci s AP. Navrhovala bych výměnné stáže do zahraničí nebo v rámci státu do jiných škol, třeba na půl nebo jeden rok. Rozhodně bych zvýšila nároky na práci asistenta pedagoga, protože někdy jsou děti kompetentnější práci vykonávat už jen z pohledu intelektu. U rodičů bych čekala stálou a souvislou spolupráci, která někdy opadá. No a inkluze ...Peníze došly. Asistenti jsou většinou sdílení, přiznávají se méně než dřív. Za rozhodně **nedomyšlené je nepropojení asistenta v navazujícím vzdělávání**. Pokud si například s dítětem s Aspergerovým syndromem dáte tu práci na základní škole a pak ho bezprizorně necháte plácet na škole střední, považuju to za vyhozené peníze. Ano, jedna věc

je příprava žáka na další samostatné působení, případně upevnění vhodného chování, kompetencí. Ale dokážete někdy změnit podstatu chování u žáka s AS? Vždyť vlastní osobnost a případné spouštěče vlastního jednání si uvědomí až mnohem později než na základní škole. Jde nám tedy o to, aby se v životě uplatnil nebo pouze prošel běžnou základní školou? Navíc dítě projde základní školou ve skupině, se kterou zná od první třídy a dále se s ní pracuje. Jeho výkony a reakce odpovídají znalosti prostředí. Jak asi bude jednat, když ho hodíte do neznáma? **Inkluzi vnímám jako nepovedený pokus dohnat skandinávské země.** Bohužel skandinávské země k inkluzi došly dlouholetou prací a vývojem v této oblasti. U nás nelze říct, tak a teď bude všechno jinak. Změna myšlení a přístup se musí měnit několik generací, aby myšlenky lidí vzali za své. Navíc nesmíme zapomínat, že znevýhodněné dítě může být i nadané. Setkala jsem se s holčínou, u které do 9. třídy nikdo nezjistil, že je nadprůměrně inteligentní. Neměla důvod se prosadit, spokojila se s průměrnými výkony, zlom přišel v 9. třídě, když se hlásila na gymnázium a její výsledky najednou přišly nepochopitelné. Ze samého zaměření na děti s problémy, nevidíme ty, které můžeme rozvíjet nad rámec standardu. Eliminovat případné problémy se vzděláváním žáků ohrožených školním neúspěchem jde myslím snížením počtu žáků ve třídách. Mít třídu o 30 dětech, kde je třeba 4 IVP, z toho 1 asistent a 2 PLPP je šílený. **Chybí odborníci, ať už vzdělání AP, sociální nebo speciální pedagog.** Prostě lidi, které to zajímá a ne, jen ty, co to řešit musí.

/) Jak hodnotíte integraci žáka a její výsledky?

Spolu s dětským domovem si vybrala „éčkový obor“ cukrářka. Letos měla končit. Ale, údajně ji vyhodili. U ní jsem měla 2 roky po nástupu na učební obor pocit, že práce asistenta nevyšla na zmar. Mezi spolužáky údajně excelovala vědomostmi a údajně byla v cukrařině dost šikovná. Kde se stala chyba netuším. Ale ona se asi v životě neztratí. Jinak na konci devítky **jednoznačně spokojenost, tady se zadařilo.** Budu ráda, pokud se jí někde podaří fungovat v běžném životě. Viděla bych to na chráněné bydlení.

- Co vám integrace žáků dala

Mě určitě co se týče **trpělivosti, nových informací, nových možností, znalostí a schopností.** Poskytla mi motivaci se dále vzdělávat a pokračovat ve studiu. Víte, ta **pozice mě svým**

způsobem degradovala na méně, než čeho jsem schopná a ochotná dělat. Teď už se nebavíme o tom, k čemu přítomnost žáka, bavíme se o tom, co mi přítomnost ve školství dala. Dala mi prozření, že změnu nelze dělat u společnosti, která na něco není připravena. A my na inkluzi připraveni nebyli nejen zkušenostmi ale i nastavením mysli. Žákovi určitě přítomnost na běžné škole obohatila v tom, že mu umožnila žít a kooperovat s vrstevníky lokality bydliště, dala mu možnost se prosadit za stejných podmínek, být ostatním roven. A třídě určitě dala **toleranci, respekt k odlišnostem**. Ráda bych věřila, že tím, že byli zvyklí na odlišné, mine je v budoucnu odsuzování odlišností, rozvine jim kritické myšlení a zdravý úsudek s odstupem od problémů. Do školství už se asi nevrátím. Chybí mi tam prostor realizace ve smyslu rozvoje. Chybí mi komunikace a setkávání se s novými lidmi. Chybí mi možnost být ohodnocena dle odvedené práce nikoli dle odpracovaných let. Toto všechno mě velmi demotivovalo. Můj cíl je, se těmito věcmi, které mi vadily, vyvarovat.

4.6 Příloha 6 Doslovný přepis rozhovoru Pedagog 2

Dobrý den, ráda bych vás seznámila s průběhem a cíli našeho rozhovoru . Diplomová práce, do které bude tento rozhovor zahrnutý se jmenuje „Pohled pedagogických pracovníků na integraci žáků s asistenty pedagoga“

Patříte do vzorku výzkumu, který jsem vyhodnotila pro diplomovou práci nejvhodnější. Tedy pedagogické pracovníky, přesněji třídní učitele žáků s asistentem pedagoga a asistenty pedagoga, kteří se podíleli na vzdělávání 2 a více znevýhodněných žáků s AP a mají praxi alespoň 5 let. Domnívám se, že mi tento výběr umožní podrobnější a hlubší prozkoumání problematiky. Zároveň mi takto vybraní účastníci výzkumu umožní zhodnotit širší spektrum než jedinci s méně zkušenostmi či méně žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Informace získané od pedagogů chci porovnat s informacemi od AP a zhodnotit, jak a proč se jejich pohledy liší.

Máte jistě hodně zkušeností a víte spoustu informací, o které budu ráda, že se se mnou podělíte. Samozřejmě informace, které mi poskytnete jsou anonymní, případná jména budou změněny

A zároveň bych chtěla požádat o souhlas se záznamem, přepisem a interpretací našeho rozhovoru v souvislosti v této diplomové práce

Otázky mám rozdělené do 3 témat, ve kterých je vždy několik otázek. Zpočátku se budu ptát na Vás a Vaši práci, poté na proces integrace, a nakonec na její výsledky.

Nyní vám nasdílím obrazovku, abyste měla možnost otázky si i přečíst. Pokud nějaké neporozumíte, samozřejmě vysvětlím, jak je myšlena. Může se stát, že mě k tématu napadne nějaká doplňující otázka, kterou položím nad rámec sepsaných.

1.1. Jaké jsou kompetence pedagogického pracovníka?

(Informace o svém vzdělání, zaměření a praxi. Představy o úloze AP a pedagoga při integraci žáka)

Řekněte mi prosím něco o sobě.

1.2. Jaké je vaše studijní zaměření?

Mám úplné **magisterské**, aprobace Český jazyk a Německý jazyk s nástavbou pro střední školy.

1.3. Jakou máte praxi a zkušenosti?

Délka praxe je 22 let, ve školství jsem nepřetržitě. Obvykle nepřetržitě třídní učitel, nyní na 3. škole.

1.4. Na jaké pozici působíte a v jaké třídě?

Jak jsem řekla, třídní učitel. Momentálně v 8 třídě.

1.5. V čem myslíte, že jste přínosem pro žáky, pedagogy a školu?

Pro žáky – **jednotným přístupem**, pro pedagogy – jednotným přístupem – štvu všechny 😊
Všeobecným přehledem ve smyslu, že škola není proto, aby získali jen nějaké znalosti, ale dávám **vzdělání do širších souvislostí**.

Pro **pedagogy** – když něco potřebují, jsem jim **oporou**, jinak i přínosem v tom, že jim nastavuji zrcadlo jejich práce. Že se **snažím o konstruktivní kritiku**, pokud nepracují dle své náplně práce. A pro školu, zadané úkoly plním vždy svědomitě a včas, spoluvytvářím **pozitivní obraz školy** na veřejnosti.

1.6. Jaké jsou vhodné předpoklady pro výkon práce ve školství AP x Pedagog? Liší se předpoklady mezi profesemi nějak?

AP by měl mít **minimálně vysokoškolské bakalářské**. To bych brala to nejmenší. Praxi bych očekávala, ano. Pokud by byl AP čerstvě vystudovaný, tak bych ho nezařazovala do tříd, kde jsou více jak 2 žáci se speciálními potřebami. Protože tam přece jen nemá tolik zkušeností.

Kompetence, no spíše **osobnostní předpoklady**. Určitě zájem o dítě, ale je **předpoklad, že pokud vystuduje vysokou školu, tak ten zájem již prokázal**.

Rozhodně to nechci nijak snižovat, ale pokud AP řeší svou řekněme pracovní situaci tím, že si udělá kurz asistenta pedagoga a neměl žádné podobné vzdělání předtím a nemá zkušenosti se vzděláváním dětí, tak mi to přijde spíše důkaz, že se minul povoláním. Říkám nechci znevažovat, ale ve chvíli, kdy konám rekvalifikační kurz, abych vyřešila svou pracovní situaci, a je to zrovna v nabídce úřadu práce, protože asistenti pedagoga jsou potřeba, nejsem si jistá, zda bych neměla mít alespoň středoškolské vzdělání se zaměřením podobného směru, tedy **pedagogické, humanitní nebo zaměřené na práci s lidmi**. Rozhodně si nemyslím, že by ekonomka měla dělat rekvalifikaci na asistenta, nebo hůř, jak je legislativa nastavena, že pro kurz není stanovena spodní hranice a může tedy být účastník pouze se základním vzděláním. V tom případě neuznávám, aby někdo, kdo nemá alespoň středoškolské vzdělání s maturitou vůbec jako AP působil, i když si udělá rekvalifikační kurz. To ať si udělá alespoň například nástavbové studium, ale nástavba musí být stejně na středoškolské. Takže jak říkám, kurz pedagoga, pokud bude navazovat minimálně na středoškolské vzdělání s maturitou, tak jedině, že získá praxi a dostuduje si vysokou školu. Pokud skončí pouze kurzem pedagoga, je to málo. Napadá mě paní, co si dělala kurz AP v 55, aby to nějak doklepala do důchodu. Na tu práci se nehodila nejen generačním rozdílem od žáků.

1.7. **Jaké máte představy o úloze AP a pedagoga při integraci žáka s AP?**

Pomůže mně zvládnout práci s celou třídou tím, že **odlehčí zátěž s prací s tím žákem**. Bude se dle pokynů věnovat práci a mě jako pedagogovi **odlehčí zátěž v hodině a** budu mu **moci předat částečně kompetence v hodině ať už se žákem, nebo se třídou**. Musím říci, že ve většině případů tato představa neodpovídá realitě. Protože asistent ve většině případů není schopen ani ochoten kompetence přebírat, aniž by opravdu musel být do toho nasměrován. Ne každý asistent je schopen iniciativu převzít, aniž bych řekla. Vlastní příležitosti k práci nevyhledává, neumí si ji najít, nepodporuje učitele z vlastní iniciativy. Respektive ani po delší době, kdy jsou navyklí na spolupráci, sám nepřebere kompetence a nepodpoří z vlastní vůle. Větší roli zřejmě hrají osobností předpoklady, ale rozhodně ne každý je ochoten za osmou platovou třídu vykonávat práci z vlastní iniciativy. Nicméně si myslím, že ze své pozice by se on měl zajímat, jaká bude jeho úloha v té konkrétní hodině. Učitel je učitel, žáci budou žáci, ale asistent to má variabilnější. Ale dotaz zazní málokdy. Takhle, náplň práce

asistenta pedagoga, jak ji stanovuje vedení školy, jsem nikdy neviděla. Myslím si, že mnohdy ani **učitel neví, co po asistentovi může chtít**, a naopak, co **může asistent dělat**. Ani jedna strana nejsou dostatečně poučená o kompetencích toho druhého. A vzdělávání AP a učitele probíhá samostatně. Ten se vzdělává pro práci se žákem, ale nejsem si jistá, zda je dostatečně vzděláván pro práci s učitelem. A stejně tak **pedagog není vzděláván na spolupráci s asistentem**.

2. *Jak probíhala integrace?*

(Výchozí stav před vyšetřením. Výsledky šetření – přístup školy a zákonného zástupce/rodiny. Představy, co se změní. Dohodnuté úpravy a jak fungovaly v praxi. Vrstevnická skupina – třída. Spolupráce rodina x škola. Školní poradenské služby)

- **Můžete mi říci o žácích s AP, se kterými jste se setkala?**

Třídní učitel jsem byla dvěma žákům a pracovala jsem se 7 žáky s asistentem pedagoga a spolupracovala jsem s 8 asistenty. Třídního učitele jsem dělala 2 žákům. Žák 1 – Tomáš a žák 2 - Simona

Žák 1 TOMÁŠ

2.1. Jak vypadala situace žáka a jeho fungování před vyšetřením? Jaké byly důvody, proč byl zaslán?

Tomáše jsem měla ¾ roku před asistentem. Nastoupil tehdy do 6. třídy, problémy měl již na prvním stupni, nicméně do té doby se o inkluzi nemluvilo.

2.2. Co bylo zjištěno? Jak rodina, škola vyšetření hodnotila?

Na základě vyšetření z PPP, mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom a s ním související projevy. Mezi největší problémy patřila **nízká frustrační hranice**, potíže s orientací v novém učivu, obtížná regulace pozornosti vlastní vůlí, oslabení **chápání abstraktních pojmů nebo obtíže v komunikaci, sociální a emoční sféře**.

2.3. Jaké byly představy, co se AP změní?

Tomášovi bylo dle PPP doporučena socializace, motivace, práce na soustředění. Cílem byla **integrace, eliminovat nevhodné projevy chování, motivovat k výkonům**. V prvních letech se

asistent nejvíce věnoval žákovi samotnému, postupem času změnil přístup, aby ho připravil na studium po ZŠ, když už AP neměl získat.

2.4. Na jakých úpravách a spolupráci jste se dohodli?

AP měla pedagogického bakaláře, neustále se vzdělávala, takže víceméně dle zprávy z poradny **dle doporučení pracovala, a navíc hledala cesty**, jak více učivo přiblížovat žákovi. Práce se žákem na sociální úrovni vycházela i s prací se třídou a jeho pozicí. Myslím, že to se jí velmi dařilo. Děcka ji brala. Důležité ale bylo, že jsem se k ní chovala jako k sobě rovné. Byla kompetentní převzít moje činnosti, dokonce plnila funkci třídního učitele, když jsem byla v pracovní neschopnosti. **Třída ji respektovala, protože věděla, že jdeme jedním směrem obě.** Domluvily jsme se na zjednodušení učiva, přehledy do obrázků, tabulek pro lepší pochopení. Složka s přehledy, do které měl možnost nahlížet, dohled nad dodržováním úkolů, podpora samostatnosti, snaha o soustředěnost. Pokud se žák zdál unavený, kopírování materiálů nebo možnost relaxace.

2.5. Jak tyto úpravy fungovaly v praxi?

Po příchodu asistenta **se prospěch žáka výrazně zlepšil**, protože mu pomáhal nebýt myšlenkami jinde a vnímat výklad. Před příchodem byl outsider, AP ho pomohl více včlenit do třídy, protože ho do situací vmanipuloval. **Pomohl integraci žáka do běžného kolektivu.**

2.6. Jaké místo měl žák ve třídě a mezi vrstevníky?

Pozici měl **výrazně okrajovou**, zařadil se do podskupinky, ale třída jako taková nebyla nikdy úplně ideální a vcelku. Vždy bylo vše založeno na chování zbytku třídy, třída byla nastavena na negování všeho a všech. Myslím, že to pramenilo ze špatné práce se třídou na prvním stupni. Většina problémových situací pramenila z psychiky žáka, jeho unavitelnosti, rozpoložení, nedostatečná pozornost, nevhodné komentáře, odmítání podpory AP, odmítání práce. Měl spoustu různých spouštěčů. Třída byla zvyklá na žáka se svým zvláštním chováním. Někteří ho tolerovali, jiní se mu vysmívali. Žák měl samozřejmě problémy se vzdáváním. Měli ho za terč, v minulosti byl obětí šikany. **Příchodem AP se musela změnit nejvíc třída, změnil se objekt jejich zájmu, ale měli možnost využívat podpory AP.** Některé veřejné projevy, si myslím, se omezily a maximálně se projevovaly ve skryté podobě bez přítomnosti učitelů nebo asistenta. Takhle třída byla od počátku zvláštní, nikdy nebyla jednotná, protestovali proti

všemu už ze zásady. Myslím, že některé typy u nás si prostě nemohly pomoci a potřebovaly jednat určitým způsobem bez ohledu na skutečnost.

2.7. Jak fungovala spolupráce mezi Vámi, AP, školou a rodinou?

Učitel x AP skvěle, padli jsme si do noty. Byl to jeden z těch AP, kteří dělali nad rámec. K její škodě a nedocení. AP komunikovala s ostatními pedagogy, plnila nastavené dohody. **Spolupráce s rodinou zraje fungovala dobře**. Postupně se změnou rodinné situace se spolupráce zhoršovala, až téměř úplně vymizela. Asistentka byla **přemotivovaná, komunikace a spolupráce z její strany byla nad rámec** jejích povinností a byla dávana za příklad, že když to jde takhle, proč to nemohou dělat i ostatní asistenti. Takže ji ostatní asistenti „milovali“, protože jim zvedala laťku. Navrhla metodické sdružení AP, do kterého ji pověřili jako dohled nad asistenty. Zároveň zastávala školního asistenta. Komunikace s rodinou byla písemná, pravidelná, ze strany AP. Zraje i ze strany rodičů, nicméně reakce v průběhu času pomalu ustávala, přestali dávat zpětnou vazbu. Jestli se to už omrzelo, že by i oni se měli taky snažit.

2.8. Jak jste využívali školské poradenské služby – myšleno poradnu, ŠPP?

PPP k doporučení a vyšetření. ŠPP pouze vyžaduje, hlavně, ať jsou v pořádku papíry. V tuto chvíli u nás ŠPP řeší pouze žáky, kteří nemají PO, protože u nás se nyní jen žáci špatně chovají. Týká se to hlavně druhého stupně. Takže ano, **ŠPP se schází, vytváří i plány, nicméně nevěnují se žákům, kteří mají znevýhodnění**. Po nás chtějí pouze mít v pořádku papíry a výstupy.

Žák 2 SIMONA

2.9. Jak vypadala situace žáka a jeho fungování před vyšetřením? Jaké byly důvody, proč byl zaslán?

Simoně byl asistent přiznán po 2 měsících po nástupu k nám na školu. To bylo někdy v 6. třídě v dubnu, kdy ji odebrali matce a umístili do dětského domova v naší blízkosti. Nutno říct, že nikdo nechápal, jak se svými problémy a projevy mohla dojít do 6. třídy. Tady selhaly naprosto předchozí školy, že do té doby neupozornily na problémy žáka. Nikdo neřešil, že je ze strany matky zanedbávána. Vtipné je, že ona sama šla na policii ohlásit, že se o ni matka nestará, to si se svým intelektem uvědomovala. Se Simonou **jsme 2 měsíce**

bojovali ve škole sami, než byla vyšetřena v PPP a byl jí přiznán asistent. Přímou s tímto požadavkem se psala zpráva, protože bez asistenta pedagoga by to fakt nešlo.

2.10. Co bylo zjištěno? Jak rodina, škola vyšetření hodnotila?

Žákyně byla mentálně retardovaná, měla IQ okolo 80 bodů. Měla Williams-Beurenův syndrom a v dětství prodělala operaci srdce, takže měla úlevy v TV. Největší problémy vznikly z velmi nepodnětného rodinného prostředí. Měla výrazné výukové deficity, které se přenesly z prvního stupně, chyběly jí jakýkoli režim, smysl k povinnosti. Neuměla se namotivovat k žádné činnosti, dělala jen za odměnu. Typický byl nezájem, omezená psychická výkonnost a neustálé strhávání pozornosti na svou osobu. Chvíli jsme zkoušeli sdíleného asistenta, ale bylo to neudržitelné.

2.11. Jaké byly představy, co se AP změní?

Cílem bylo eliminovat její nevhodné projevy chování a zmírnit její výukové deficity. Chyběla jí jakákoli pravidla chování nebo komunikace. Tudíž byl nutný trénink samostatnosti, získávání žádoucích pracovních návyků, vysvětlení a nácvik dodržování společenských pravidel. Každý učitel byl rád, že se pozornosti žákyně zbavil a mohl v klidu učit. Takže AP obvykle jinak nechtěli využívat, jen aby měli klid.

2.12. Na jakých úpravách a spolupráci jste se dohodli?

Zase tady byl spolupracující asistent, takže dle vyšetření, které jsem ovšem poskytla já, nikoli škola nebo zákonný zástupce, jsme se dohodly na přístupu. Bohužel hodiny, kde byl asistent přítomen určilo vedení, bez konzultace s učitelem. Učitel s náplní práce asistenta nebyl seznámen a způsob práce byl na jednotlivých učitelích. Zda byly pokyny plněny netuším, jelikož nevím, jakým způsobem ji kontrolovali a co vlastně kontrolovali.

2.13. Jak tyto úpravy fungovaly v praxi?

Naučila se řádu, práceschopnosti, pracovitosti i povinností. Přizpůsobení jejímu tempu a detailní rozbor učiva ji pomohlo vykompenzovat zaostání v látce. Určitě se naučila alespoň základům pravidel slušného chování.

2.14. Jaké místo měl žák ve třídě a mezi vrstevníky?

Třída si žáka nevěšovala v tom směru, že chápala, že je na jiné myšlenkové úrovni než oni. Nikdy do třídy úplně nepatřila, ale podařilo se jí integrovat aspoň tak, aby v případě skupinové práce nebyl problém a nebyly odmítavé projevy k její osobě.

Ona sama je nevyhledávala, pokud se jí něco nelíbilo, bylo v její neprospěch, chodila si stěžovat za učitelé. Vynucování si pozornosti, i kdyby měla potopit zbytek třídy. Nevhodné projevy, které nutily třídu se projevovat. Vlastně neustále tíhla k dospělým lidem, s vrstevníky neměla co sdílet a je to ani nezajímalo. Simona sama doprovázela pedagogy z hodin a do hodin, uzurpovala si jejich pozornost, takže AP na sebe přijal roli posluchače, regulátora chování a motivátora. Stejně společnost spolužáků nevyhledávala. Muselo být pro ně hodně těžké se jí věnovat den, dva, třeba na výletě. Většinou stejně dorazila a dělala společnost učitelům.

2.15. Jak fungovala spolupráce mezi Vámi, AP, školou a rodinou?

S ohledem na to, že se jednalo o státní instituci, spolupráce vycházela z podmínek ústavní výchovy. Jednání probíhalo obvykle zákonný zástupce = ředitelka DD a ředitel školy. Mě ani AP nepřizvali. AP pouze komunikovala s pracovníky dětského domova. Zákonného zástupce, tedy ředitelku dětského domova, jsme kontaktovali, pokud nefungovaly dohodnuté postupy.

2.16. Jak jste využívali školské poradenské služby – myšleno poradnu, ŠPP?

Neměla jsem potřebu žádat ŠPP o pomoc, protože nebylo, jak by mi pomohli. Maximálně, pokud se sestavuje IVP, tak poskytnou radu. Z jejich strany se, pokud je vše v pořádku, žádná aktivita nekoná. Já vlastně ani nevím, co je náplní jejich práce, tudíž nevím, s čím by mi mohli pomoci. Nikde není ani přehled, co dělají. Je to trendy, zní to dobře pro rodiče. A jejich výkon práce se skryje za skupinu a případné spolurozhodnutí není na jednotlivci. Když chci, aby mi něco nabídli, odkážou mě na ŠPZ a ŠPZ mi řekne, to máte to v tom doporučení. ŠPZ nic nerozhodne. Za prvé vím, kdo je součástí ŠPZ na naší škole, tzn. co bych od nich měla chtít? Takže zase je to o osobnosti pracovníků.

3. Výsledek/aktuální stav integrace a které proměnné ho ovlivnily?

(Diagnóza – jak zásadní roli měla při integraci? Jakou roli hrál zákonný zástupce x AP x pedagogové a jejich spolupráce, školská poradenská zařízení, vrstevnická skupina okolo integrovaného, systémové nastavení inkluze? Výsledek?)

Žák 1 Tomáš

3.1. Diagnóza – jak zásadní roli měla při integraci?

Velkou, Aspergerův syndrom nevymizí. Můžete jen dotyčného naučit, jak se sebou pracovat, v jeho případě zmírňovat vnějších projevy a snažit se o seberegulaci. Měl nízkou frustrační hranici. Co se týče fyzických výkonů, měl jisté limity neobratičnosti i kvůli své váze. Jeho problematické udržení pozornosti vedlo k výpadkům látky, zápisům, ztracení se ve výkladu.

3.2. Jakou roli hrál zákonný zástupce x AP x pedagogové a jejich spolupráce?

Domnívám se, že roli zákonný zástupce vždy hraje, ať už přístupem k pedagogickým pracovníkům, nebo režimem, který doma dodržuje. AP udělal velký kus práce. Takže Tomáš vycházel s jedničkami, dvojkami a jednou trojkou. Po nižší motivaci ze strany rodiny se jeho pozice ve společnosti i prospěchu zhoršila. Rodina vydedukovala, že pokud mu dá více prostoru se realizovat, podpoří jeho větší míru samostatnosti, ale stal se pravý opak. U dítěte s tímto hendikepem se nikdy nestane, že problém zmizí. Nejde přímo o selhání, ale snížená podpora ze strany rodiny a rodinná situace – kdy se otec rozvedl, znovu oženil a měl další dítě, byla pro žáka tohoto typu velmi mnoho významných změn v jeho dosavadním životě naráz. Žákova motivace dál se prosazovat klesla. V tomto pohledu hodnotím veškeré snahy ze strany asistenta a školy za zahozenou práci, protože pravděpodobnost jeho integrace klesla. Toto ale zase odpovídá nastavení systému. Ve chvíli, kdy padne zákonná povinnost, tak systém málokdy dokáže podpořit. Střední školství rozhodně není připraveno na to, pomáhat někomu, kdo jen pomoc potřebuje, ale nemá ji nařízenou od nějakého zařízení. Jsou střední školy, které nabízejí podporu žákům, co jsou znevýhodnění, aby z toho zřejmě získali nějaké finance. Školy to nabídnou, že žáka vezmou, ale ty podmínky mu nevytvoří a víceméně žáka donutí školu změnit. A on musí někde začínat znovu s tím, že si ale sebou nese nějaké stigma, že ho vylili z nějaké školy, i když to nebylo jeho vinou ale kvůli

hendikepu. Není možné, že skončím základní školu a už jsem připraven na cokoli a kdekoli. Takže jestliže někdo měl asistenta s přiznaným 3. stupněm z pěti stupňů a pátý stupeň je již neintegrovatelný na běžné základní škole, a po splnění povinné školní docházky si má žák poradit sám, tak systém tak jako tak funguje špatně.

3.3. Jakou roli při integraci hrála školská poradenská zařízení?

Přiznání PPP asistenta pedagoga, v rámci školy žádnou.

3.4. Jakou roli při integraci hrála vrstevnická skupina okolo integrovaného?

Tomáš zažil šikanu na prvním stupni, ještě neměl AP. Útočník si vybral jednoduchou oběť, protože věděl, že se nebude bránit. Žák nezapadal do kolektivu a byl jednoduchý terč. Útočník měl dojem, že vzhledem k situovaným rodičům a nedostatečnému vedení rodiny, má privilegia a může si dovolit více. Na druhém stupni se objevila také – ale bez přítomnosti znevýhodněného v pozici poškozeného nebo útočníka. Cca v polovině 8. třídy si našel své místo ve skupině, změnil se z dítěte na pubertáka a podle toho se i tak choval. Po čase si začal věřit natolik, že přítomnost asistenta začal odmítat, protože chtěl působit jako by byl bez problémů. Rozhodně byl zřejmý zlepšený prospěch a získané sebevědomí. Zažil své úspěchy v popředí třídy. Dokonce v některých případech se na něj zbytek spolužáků obracel s žádostmi o pomoc.

3.5. Jakou roli při integraci hraje systémové nastavení inkluze?

Systém jako takový je nastaven špatně, protože na další fungování inkluze nejsou vyhrazeny prostředky. Systém by měl být nastaven tak, že třídy jsou malé, ať je tam asistent nebo ne. A ve chvíli, kdy vznikne potřeba asistenta zařadit, může se tak dít například formou sdíleného asistenta. Pokud je škola v tomto odvislá od rozpočtu a PHMax, vychází škole finančně lépe velké třídy, ufinancuje 30 žáků ve třídě, i kdyby se měla na 2/3 hodin dělit, ale ne 2 třídy po 15 žácích, které by se ale naopak mohly na některé hodiny slučovat. Systém opravdu funguje v tomto režimu. Je nastaven na počet tříd a průměrný počet žáků ve třídě. Ve chvíli, kdy má škola průměr pod 20 žáků na třídu, má velmi omezené prostředky na dělení např. cizích jazyků, širší nabídku volitelných předmětů.

3.6. Jak hodnotíte integraci žáka a její výsledky?

Na základní škole dobrá, **ale bez AP v následujícím vzdělávání vidím velký problém.** Tomáš nastoupil na technický učňovský obor, dokonce takový, o kterém jsme nebyli informováni ani bychom mu ho nedoporučili, vzhledem k jeho výkonům ve škole. Bez asistenta volil jednodušší cestu, nicméně v oboru, o co nikdy neprojevil zájem ani nikdy s podobnou oblastí zkušenosti neměl. Myšleno tak, že vynikal v historii a jazycích, nikoli technických věcech. A pokud vím, tak měl takový lehce nevalný průměr. Nakonec nastoupil na jiný učební obor, který je ovšem také mimo jeho záliby a letos by měl končit. Je velká škoda, že nešel na historii a jazyky, tam byl skvělý. Viděla bych jeho uplatnění v cestovním ruchu nebo někde v knihovně a klidně bych si představila, že zvládne maturitu. Podle posledních informací údajně začal někde chodit do práce a bydlí s matkou. Těžko říct, zda je to udržitelné. Nyní mu je 19 let.

Žák 2 SIMONA

3.7. Diagnóza – jak zásadní roli měla při integraci?

Bezpochyby **diagnóza hrála obrovskou roli.** Přece jen její nedostatky v sociální oblasti měly limity dané Simoninou inteligencí.

3.8. Jakou roli hrál zákonný zástupce x AP x pedagogové a jejich spolupráce?

S AP se spolupracovalo bez problémů. Je fakt, **že AP měla se Simonou obrovskou trpělivost, dalo by se říct svatou.** Komunikace s dětským domovem bývala dobrá, spolupráce někdy horší.

3.9. Jakou roli při integraci hrála školská poradenská zařízení?

Jak jsem řekla u předchozího žáka. Tím, že jsem měla 2 schopné AP, které si s hodně věcmi zvládly poradit, tak **ŠPP či vedení nebylo třeba pro řešení využívat.**

3.10. Jakou roli při integraci hrála vrstevnická skupina okolo integrovaného?

Popravdě minimální, Simonu ignorovali. Někdy s ní bylo opravdu obtížné pořízení a domluva, někdy ostatní skoro pronásledovala, takže to, že si jí nevšíkali, bylo to nejlepší, co mohli dělat. Simona byla tolerována, přehlížena většinou, protože usoudili, že diskuze s ní nemá smysl vzhledem k její mentální úrovni. Nebyla u nás obětí šikany.

3.11. Jakou roli při integraci hraje systémové nastavení inkluze?

Myslím si, že rozhodně **snížit počet žáků ve třídě.** Nebo zavedení školního asistenta, kterého bude možné využít s ohledem na téma, náročnost nebo určitou formu práce v nějakých hodinách. Rozhodně **větší osvětu pro rodiče, ale ne ze strany školy.** Protože rodič osvětu ze strany školy vnímá tak, že oni mi chtějí vnutit svůj názor. A chtějí mě přesvědčit, že tak, jak to oni budou dělat, tak to funguje.

Nedostatečně vzdělaní lidé, kteří mají podporu poskytovat. Za sebe, pokud musím věnovat více času znevýhodněnému žákovi ať tím, že si ho vezmu na doučování odpoledne nebo přípravou speciálních pomůcek, tak pokud nejsem robot nebo blázen, musím slevit v tom, co žákovi nabídnu, abych splnila svou povinnost a neměla pocit selhání. Ale vždy je to tak, **že v součtu je to 100 %, ale oněch 100 % musím podělit poměrem mezi toho s podpůrnými opatřeními a zbytek třídy.** A teď jde o to, jak můžu podělit těch 100 %, aby se to nedotklo zbývajících žáků, a nebylo na úkor znevýhodněného. Ve chvíli, kdy není metodická či osobní podpora například v podobě asistenta, vždy je to na úkor většiny. A nemalou roli hraje i počet dětí ve třídě. Něco jiného je mít 2 žáky z 15 a něco jiného je mít 2 žáky ve 30. Jednak je větší přehled, jak kdo učivo zvládá, jednak se to lépe koriguje. **V rámci inkluze je počet žáků ve třídě doporučen, ale jelikož na to nejsou peníze, nemůže to být nařízeno.** Takže jsme zase u toho, jak byla **nereálná představa, že může systém fungovat.** Je to tak, jak říkali ti první, ale ti, co byli pro. Že systém je nastaven špatně, že vše pak bude jen na samotných školách. Ale škola nemá možnosti, jak si vše zařídit sama, protože nemá žádné jiné nastavbové možnosti financování. A škola si nemůže dovolit pořídit asistenta, pokud není přidělen.

3.12. Jak hodnotíte integraci žáka a její výsledky?

Simona byla v počátcích v rámci éčkového oboru jedničkář, tady je vidět, že ukotvení základů učiva a pracovitosti se opravdu povedlo a mohla z toho čerpat. Výborně jí šla praktická cvičení, během krátké chvíle připravovala jídlo v dětském domově. Byla velmi spokojená. A v rámci distanční výuky ji nejvíce nebavilo to, že museli něco chystat doma a buď se fotit, nebo nechat natáčet a posílat to jako úkoly v rámci praktických předmětů. Jelikož vždy bojovala s motivací, v domově jim pekla, vařila, ale každou činnost komentuje tím, že k ní je nutné něco dělat. To znamená, že nikdy nedělala něco jen tak, někomu pro radost, ale pro benefity nebo odměny. Loni měla končit a bohužel už víme, že ač měla úspěch na učebním oboru přiměřeném dovednostech, nebyl nikdo, kdo by ji k práci donutil, školu nedokončila. Jelikož jí je dnes už 20, v dětském domovu není a nevím, kde skončila.

- Co vám integrace žáků dala?

Člověk si vyzkouší různé metody, škály a způsoby hodnocení. Rozhodně se naučí trpělivosti. Vzhledem k tomu, že vím, co to obnáší, nebudu aktivně vyhledávat práci ve třídách, ve kterých jsou žáci s výrazným stupněm podpurných opatření. A pokud ano, aby tam byl asistent pedagoga. Myslím si, že ve chvíli, kdy jsou ve třídě minimálně 2 žáci s podpurným opatřením 2. stupně nebo 1 žák s podpurným opatřením 3. stupně, případně k tomu žáci s PO ať už bez či s IVP, tak si myslím, že by tam měl pracovat asistent tak, jako tak, alespoň sdílený.