

Diplomová práce

Asistent pedagoga – teorie a praxe

Autor práce: Bc. Filip Hušek

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní obor: Pedagogika volného času (KS)

Prohlášení:

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

V Praze dne: 22. 03. 2022

Bc. Filip Hušek

.....

Poděkování:

Na prvním místě děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Zvláštní dík bych rád paní doktorce vyslovil za naprosto skvělou komunikaci a proaktivní přístup v každé situaci.

Dále bych na tomto místě rád poděkoval své rodině, za trpělivost a podporu během mého studia, a zároveň za nekonečnou a velmi potřebnou motivaci, kterou mi neustále poskytují.

Tato diplomová práce by nikdy nebyla sepsána bez větší či menší podpory pracovníků Pedagogické a následně Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kteří mě doprovázeli, často s velkou trpělivostí, po celé mojí cestě za vysokoškolským vzděláním. Také jim všem, za to právem patří mé poděkování.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Základní terminologie	9
1.1 Edukace.....	9
1.2 Integrace.....	9
1.3 Inkluze	10
1.3.1 Rozdíl mezi integrací a inkluzí.....	10
1.4 Speciální vzdělávací potřeby	11
1.5 Speciální školy, třídy, skupiny.....	11
2 Inkluzivní vzdělávání	12
2.1 Historie inkluzivního vzdělávání	12
2.2 Principy inkluzivního vzdělávání	13
2.3 Zásadní rozdíly mezi „tradičním“ a inkluzivním vzděláváním	14
2.4 Inkluzní vzdělávání v rámci školského systému České republiky	15
2.4.1 Podpůrná opatření.....	16
2.5 Inkluzivní vzdělávání v rámci Evropské unie.....	18
2.6 Shrnutí.....	19
3 Asistent pedagoga	20
3.1 Historie profese asistenta pedagoga.....	20
3.2 Legislativní rámec profese asistenta pedagoga v ČR	20
3.3 Zřízení pracovního místa asistenta pedagoga ve škole.....	21
3.4 Profesní způsobilost asistenta pedagoga.....	22
3.5 Profesní a osobnostní dispozice, vlastnosti a charakteristiky asistenta	23
3.5.1 Profesní dispozice.....	23
3.5.2 Osobnostní dispozice.....	24
3.5.3 Další vzdělávání asistenta pedagoga	24
3.6 Výkon profese asistenta pedagoga.....	25
3.6.1 Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga.....	25
3.6.2 Spolupráce asistenta a pedagoga	28
3.6.3 Spolupráce asistenta s rodinou žáka a s poradenskými pracovníky ..	29
3.7 Profese asistenta pedagoga v okolních zemích.....	30
3.8 Asistentovo desatero	31
Empirická část	33
4 Projekt výzkumu	33
4.1 Cíle a zaměření výzkumu	33
4.2 Výzkumný problém	33
4.3 Výzkumné otázky	33
4.4 Volba výzkumné strategie	34
4.5 Vzorek.....	34
4.6 Techniky sběru dat.....	34
4.6.1 Otázky pro rozhovor.....	35
4.7 Informovaný souhlas.....	36
5 Podrobná analýza výsledků výzkumu	37
5.1 Analýza rozhovorů s asistentkami pedagoga.....	37
5.2 Analýza rozhovorů s pedagogy.....	41
5.3 Zodpovězení výzkumných otázek	43

6	Shrnutí empirické části.....	47
	Závěr	50
	Použité zdroje	54
	Seznam zkratk	57
	Seznam příloh	58
	Bibliografický odkaz, klíčová slova a abstrakt.....	63

Člověk je to, co dává.
Ota Pavel

Úvod

V průběhu svého dosavadního studia, jsem při výkonu odborných praxí, realizovaných ve třídách prvního stupně základních škol, velmi často setkal s prací asistentů pedagoga jako s konkrétní formou realizace podpůrného opatření v rámci inkluzivního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že v mém nitru stále ještě větší mírou převažuje levicově zaměřený světonázor, myšlenka inkluzivního vzdělávání mě velmi zaujala. Začal jsem se tedy o školní inkluzi a zejména o práci asistentů pedagogů zajímat podrobněji. Nutno říci, že tento zájem je u mě čím dál silněji podporován, pro současnou dobu velmi specifickým oficiálním důrazem na rovnost, důrazem na potlačování jakýchkoliv, podle mého názoru přirozených, rozdílů mezi lidmi, který já osobně vnímám velmi silně. Ostatně i v odborné literatuře se můžeme dočíst, že inkluzivní vzdělávání je možné zařadit pod inkluzi sociální, která ovlivňuje všechny aspekty lidského života.¹

Samotná idea inkluze školní, jako školy dostupné pro všechny děti, je však, jak předpokládám, nejen podle mého úsudku myšlenka vznešená a smysluplná. Součástí níže definovaného cíle mé diplomové práce tedy bude popsat, jak si s vytvářením prostředí, které je přizpůsobené každému žákovi bez rozdílu, poradilo české školství v rámci běžné základní školy.

Přestože práce asistentů pedagoga, jak jsem ji stačil poznat, vzbudila můj zájem o tuto profesi a o inkluzi samotnou již před několika lety, nebyl jsem do současné doby schopen komplexně zformulovat potřebná fakta a znalosti z tohoto oboru. Výběr tématu diplomové práce mi nabídl jedinečnou možnost tyto informace získat a zkompletovat do podoby, ze které budu nejen já schopen načerpat ucelený přehled o školní inkluzi a především o výkonu profese asistenta pedagoga (přestože jsem se v průběhu dosavadní praxe setkal v drtivé většině se ženami v pozici asistentek pedagogů, budu pro potřeby této diplomové práce hovořit stále v mužském rodě tak, jak zní oficiální název profese) v podmínkách prvního stupně základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Zapojení asistenta pedagoga ve vyučování vnímám jako nejvíce znatelné podpůrné opatření, které podle mých zkušeností, významně mění klima třídy a které je současně nejvíc patrné v očích dětí, rodičů i celé veřejnosti. Právě tato skutečnost byla jedním z nejsilnějších důvodů pro výběr tématu mé diplomové práce. Cílem této práce je přinést základní přehled o konceptu inkluzivního vzdělávání a především sestavit komplexní přehled o reálném výkonu profese asistenta pedagoga v prostředí běžné základní školy v České republice (ČR). Tohoto cíle bude dosaženo pomocí prezentace a komparace teoretických a praktických dat získaných studiem materiálů a realizací sociálně-pedagogického výzkumu.

V úvodu teoretické části se zaměřím na inkluzivní vzdělávání jako celek. Protože při procesu učení je jeden z nejdůležitějších faktorů posloupnost, bude snaha i tuto diplomovou práci koncipovat stejným způsobem. Po objasnění základních pojmů je stručně vysvětlena historie inkluze, její základní náležitosti a principy, právní úprava, funkce ve vzdělávacím systému české republiky a přístup k inkluzivnímu vzdělávání v Evropské unii.

Následující kapitola je věnována samotnému meritu této diplomové práce, tedy profesi asistenta pedagoga. V této, obsahově nejobsáhlejší části, je po samotné definici

¹Srov. TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti* s. 34.

asistentské profese představena její historie a legislativní a přímé zakotvení asistenta pedagoga v právním řádu a ve vzdělávacím systému ČR. Následující části nabízejí přehled o profesní způsobilosti a potřebných osobnostních charakteristikách asistenta pedagoga, podrobněji je zde popsán způsob přímého výkonu asistentské profese a v závěru kapitoly nejdeme srovnání zásadních faktů se zahraničím.

Podstata empirické části je ukázat skutečnou podobu inkluzivního vzdělávání a zejména reálnou práci a podmínky asistentů pedagogů v rámci konkrétní základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Pomocí výzkumného šetření jsou nashromážděná předem určená data, vycházející z empirické části práce. Následně jsou data vyhodnocena a komparována s dříve stanovenými teoretickými fakty. Výsledek tohoto porovnání přináší ucelený obraz skutečného stavu provádění školní inkluze a předkládá čtenáři reálnou představu o výkonu profese asistenta pedagoga ve školním prostředí.

Proces inkluzivního vzdělávání se stal neoddělitelnou součástí života každého člověka ať přímo nebo přeneseně. Každý člen společnosti bude muset formu inkluzivního vzdělávání ať už bez emocí, s odporem nebo s nadšením přijmout, alespoň do doby další případné systémové změny. Zdaleka ne každý člověk je však obeznámen, co vlastně inkluzivní vzdělávání případně školství chceme-li, znamená.

Významnou část úkolu prezentovat a zajistit správný průběh inkluzivního vzdělávání a tedy jeho plynulé zařazení do české vzdělávací soustavy a do životů obyvatel v ČR žijících nesou na svých bedrech právě asistenti pedagogů. Právě oni, každý den, převádí základní inkluzivní myšlenku, následovanou obrovským množstvím teoretických pouček, předpisů a požadavků do praxe. Jsou to právě asistenti pedagogů, kteří v „první linii“ dávají tvář inkluzivnímu vzdělávání v očích dětí, rodičů i celé veřejnosti.

Porozumění a pochopení významu profese asistenta pedagoga a celého konceptu inkluzivního vzdělávání, není nejen ze strany široké veřejnosti, podle mých dosavadních zkušeností, příliš rozšířené. Získat pro sebe a zároveň nabídnout ostatním podrobný přehled o inkluzivním vzdělávání a zejména o výkonu profese asistenta pedagoga se za pomoci této diplomové práce, pokusím na následujících stranách.

Teoretická část

1 Základní terminologie

Pro správné porozumění jakékoliv problematice, je pro každého člověka bezesporu velmi důležitá orientace v základních pojmech a termínech. Jinak tomu není ani v případě zvoleného tématu této diplomové práce.

1.1 Edukace

Pojem edukace je možné rozdělit ze tří pohledů. Jednak z hlediska obecného, po druhé z čistě pedagogického pohledu a konečně z pohledu filosofického, který celým pojemem edukace – výchovy vysvětluje a dává mu lidský rozměr.

Edukace, jako pojem vnímaný obecně, nejširší skupinou lidí, vyjadřuje jakoukoliv činnost, při které dochází k určitému druhu učení (edukační proces) a to nejen u lidí, ale také u zvířat.² Význam pojmu edukace v rovině pedagogického a obecně školského prostředí, může být označen jako synonymum k termínu vzdělávání (vzdělávací proces).³ V obou významech je pojem přijímán většinou společností čistě pragmaticky. Je v tomto smyslu považován spíše za nástroj přípravy člověka pro život, velmi často bohužel pouze jako jednotku živé síly konající určitou práci.

Opravdový význam pojmu edukace přináší pohled filosofický, který v platónském smyslu vysvětluje edukaci – výchovu jako osvobození, vyvedení člověka z jeho dosavadní zahlcenosti nepravými skutečnostmi a poskytnutí člověku možnosti pohybovat se životem „vzhůru“ (trans-cendovat), poznat opravdový pohled na jeho samého a na okolní svět.⁴

1.2 Integrace

Integraci je možné chápat jako nejvyšší stupeň socializace člověka. Jedná se o proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti. Integrace je naprosto přirozený proces a týká se každého člena společnosti. Komplikace v tomto procesu ale nastává v případě výrazného odlišení a neschopnosti dosahovat vysoké míry socializace u jednotlivců, nebo minoritních skupin populace.⁵

V rámci základních škol je možné nalézt dva základní typy integrace – integraci individuální a integraci skupinovou, které jsou označovány jako vývojové stupně inkluze. Individuální integrace znamená vzdělávání konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v rámci běžné třídy s ostatními žáky. Skupinovou integrací je myšleno vzdělávání takového žáka v prostředí speciálně zřízené skupiny nebo třídy v běžné škole.⁶

²Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník* s. 53.

³*Tamtéž*, s. 53.

⁴Srov. PALOUŠ, R. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy* s. 11.

⁵SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze: Integrace* [online]. Praha, 2012, [cit. 2021-11-01].

⁶Srov. TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti* s. 35

1.3 Inkluze

Inkluzi definuje Slowík⁷ jako „nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ Samotná školní inkluze může být chápána, jako systém vzdělávání, umožňující všem dětem navštěvovat základní školy, nejlépe v místě, kde bydlí.⁸ Velmi časté je problematické vymezení inkluze zejména mezi laickou veřejností a to, že inkluze je určena zejména minoritním jedincům nebo skupinám se SVP.⁹

Pedagogický slovník definuje inkluzivní školu jako školu, která vytváří prostor pro všechny děti. Důraz je zde kladen zejména na respektování všech odlišností (fyzických, etnických, jazykových, náboženských), které by měly být naopak brány jako inspirace pro kvalitnější vzdělávání.¹⁰

Důraz na nutnost zařadit do konceptu inkluze mnohem širší populaci než jsou pouze žáci s určitým postižením nebo narušením klade i Lechta.¹¹ Autor mimo jiné uvádí, že školy mají v rámci inkluze přijímat všechny děti bez ohledu na intelektuální, fyzické, emocionální nebo sociální předpoklady. Jedná se tedy nejen o děti s konkrétním narušením nebo postižením ale i o děti z etnických nebo kulturních minorit, děti ulice apod.¹²

1.3.1 Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Protože bývají oba výše uvedené pojmy velmi často zaměňovány případně chybně ztotožňovány, zdá se být důležité, uvést zásadní rozdíly mezi nimi.

Odlišností, pomocí kterých je možné oba termíny od sebe rozdělit existuje celá řada. Tannenbergerová¹³ jako nejzásadnější rozdíl uvádí, že inkluze je vnímána jako proces, zatím co integrace je označována jako stav. To znamená, že v případě integrace hovoříme o začlenění jedince do skupiny, případně do společnosti. Inkluze znamená vytvoření vhodných podmínek ve skupině či společnosti pro všechny.

Zásadní rozdíly mezi integrací a inkluzí

Školská zařízení mají ve smyslu inkluze přijímat všechny děti bez rozdílu. Akceptace rozdílů se tedy v inkluzi na rozdíl od integrace týká vedle lidí s narušením případně postižením také skupin obyvatel, které jsou znevýhodněné etnicky, jazykově, sociálně, ekonomicky apod., další rozdíl spočívá v tom, že v rámci integrace je akceptován tzv. duální systém vzdělávání (speciální i běžné školy), naproti tomu v rámci inkluze, by každá škola měla být schopna vytvořit podmínky pro vzdělávání všech dětí.¹⁴

⁷SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze: Integrace* [online]. Praha, 2012, [cit. 2021-11-01].

⁸Srov. TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti* s. 35.

⁹*Tamtéž*, s. 34.

¹⁰Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník* s. 85.

¹¹Srov. LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika* s. 37.

¹²*Tamtéž*, s. 37.

¹³TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti* s. 39.

¹⁴Srov. LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika* s. 37.

Zjednodušeně řečeno, rozdíl mezi integrací a inkluzí spočívá v tom, že při integraci se žák přizpůsobuje edukačnímu systému a při inkluzi se edukační systém přizpůsobuje všem žákům. Metaforicky lze říci, že inkluze představuje cíl a integrace cestu jak cíle postupně dosáhnout.¹⁵

1.4 Speciální vzdělávací potřeby

Žákem nebo studentem se speciálními vzdělávacími potřebami máme na mysli osobu, která pro uskutečnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.¹⁶

1.5 Speciální školy, třídy, skupiny

V rámci podpory žáků se SVP mohou zřízeny speciální školy, jednotlivé třídy, oddělení a studijní skupiny. Způsob zřizování takové školy nebo skupiny a následné zařazení konkrétních žáků do takových kolektivů řeší Školský zákon, který v § 16 odst. 9 přímo říká že: „pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedeného ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.“¹⁷

¹⁵Tamtéž, s. 38.

¹⁶Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

¹⁷tamtéž

2 Inkluzivní vzdělávání

Působení asistentů pedagogů ve školách je z mého pohledu vnímáno jako nejvýraznější prvek inkluzivního vzdělávání. Současně se však jedná „pouze“ o jedno z mnoha opatření, kterými je školní inkluze realizována. Z tohoto důvodu je zřejmé, že pravý čas pro představení základního přehledu v oblasti inkluzivního vzdělávání právě nadešel.

2.1 Historie inkluzivního vzdělávání

S respektem a pokorou k historickému vývoji v oblasti edukace a pedagogiky je možné říci, že o všestrannou demokratizaci a přiblížení se školství nejvíce lidem, se nejsilněji zasloužil Jan Amos Komenský.¹⁸ To přesně ilustruje jedna z mnohých učencových myšlenek, tedy že v pedagogice je mimo jiné nutná univerzálnost, aby bylo možné „učit všechny všemu.“¹⁹

Instituce pro péči o jedince s postižením začaly vznikat v Evropě v 18. stol. Pozvolným rozvojem a pomocí systematictější organizace, se v rámci této institucionalizované péče, rozvíjely i konkrétní edukační metody podle typu postižení. Využití institucí jako pomoc při vzdělávání dětí s postižením však paradoxně způsobovala jejich segregovanou edukaci.²⁰

Mezník v pojetí edukace postižených dětí znamenal nástup reformní pedagogiky na přelomu 19. a 20. století. Ta je vyznačována jako protiklad tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice. o reformní pedagogice hovoříme jako o mezinárodním fenoménu, ale jako taková se bohužel nevyznačovala jednotnou koncepcí, nýbrž zastřešovala celou řadu různých koncepcí reformních. Jako hlavní znaky reformního pedagogického hnutí je možné jmenovat respekt k dítěti, svobodnou výchovu dítěte, zásadu individualizace a kooperace, zásadu koncentrace a globalizace ve vyučování tzn. spojování předmětů v bloky, časově delší úseky pro výuku, nebo podporu a respekt přirozeného vývoje dítěte.²¹ Nástup postmodernity a výrazný rozvoj komputelizace v druhé polovině 20. století se pozitivně projevil např. v konceptech včasné stimulace vývoje dětí s postižením. „Došlo tedy k rozvoji edukačního potenciálu nejen u dětí s těžkým postižením.“²²

Počátky inkluzivního vzdělávání jsou zaznamenány na severoamerickém kontinentu. Soudní rozhodnutí vydané v r. 1954 v Pensylvánii říká, že inkluze všech žáků do státních škol je čestná, spravedlivá a etická. Snaha o realizaci inkluzivního vzdělávání sahá pravděpodobně do roku 1988. V tomto roce proběhlo na univerzitě v Torontu jednání skupiny odborníků a zúčastněných nadšenců (rodičů, dospělých lidí s postižením), znepokojených vývojem integrativní edukace. Výsledkem tohoto jednání byl projekt inkluzivní edukace, který obsahoval konkrétní návrhy na zlepšení edukačního procesu u dětí i dospělých s postižením a poruchami učení. Podstatným mezníkem v trendu inkluzivního vzdělávání je zveřejnění **Deklarace ze Salamanky**. Na

¹⁸Srov. TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti* s. 22.

¹⁹SOMR, M. *Jan Amos Komenský: (pravý člověk v (ne)pravém světě)* s. 159.

²⁰Srov. LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika* s. 30 – 31.

²¹Srov. TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti* s. 23.

²²LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika* s. 32.

konferenci UNESCO v roce 1994 v Salamance řešilo přes 300 účastníků z 92 zemí a 25 mezinárodních organizací problematiku speciálních edukačních potřeb. Výsledkem tohoto jednání byla Deklarace, která požaduje budování inkluzivních škol přijímajících všechny žáky, respektující jejich různorodost a potřeby.²³

V České republice a na Slovensku je projekt inkluzivního vzdělávání vázán na Úmluvu OSN o právech osob s postižením, přijaté v prosinci 2006 v New Yorku, kterou parlament v ČR ratifikoval v roce 2009. Více o inkluzivním vzdělávání v českém školském systému bude uvedeno v kapitole 2.4.

2.2 Principy inkluzivního vzdělávání

Nejen v odborné literatuře, ale i v právních dokumentech nadnárodního i národního charakteru je možné nalézt celou řadu principů, které jsou pilířem inkluzivního vzdělávání. Ty nejčastěji zmiňované představuje Tannenbergerová:²⁴

- **„princip humanizmu a demokracie** – inkluze by měla být výsledkem aplikace hodnot svobodné a demokratické společnosti,
- **princip heterogenity** – různorodost jako přirozená součást společnosti, jako přínos a podnět k rozvoji,
- **princip spolupráce** – přirozené soužití jedinců ve společnosti,
- **princip regionalizace** – pravou inkluzivní školu lze vytvořit pouze s promítnutím komunitního prvku, právo navštěvovat školu musí mít všechny děti z okolí,
- **princip otevřenosti a efektivity** – efektivně uskutečňovaná edukace, otevřenost vůči všem dětem,
- **princip individualizace** – nastavení procesu edukace pro individuální potřeby každého jedince,
- **princip celistvosti** – všestranný rozvoj žáka.“

²³Srov. LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika* s. 32.

²⁴TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti* s. 36.

2.3 Zásadní rozdíly mezi „tradičním“ a inkluzivním vzděláváním

Pro srozumitelné a jasné pochopení odlišností mezi přístupy v „tradičním“ a inkluzivní vzdělávání poslouží následující tabulka č. 1:

tabulka č. 1

TRADIČNÍ PŘÍSTUP	INKLUZIVNÍ PŘÍSTUP
<p>Obraz člověka: „Zdravý X vadný člověk“ Lidé jsou tříděni a přidělováni do odpovídajících pedagogických zařízení.</p>	<p>Obraz člověka: „Člověk jako jednota“ Člověk je přijímán jako individuum. Pedagogický systém zohledňuje všechny aspekty člověka.</p>
<p>Sociální forma: „Homogenita“ Školní systém vytváří skupiny stejně starých dětí podle nadání, inteligence nebo stupně vývoje.</p>	<p>Sociální forma: „Heterogenita“ Děti v jedné skupině se vzájemně liší svými schopnostmi, dovednostmi, zájmy nebo potřebami. Toto je vnímáno jako způsob pro vzájemné získání nových dovedností a schopností jiných.</p>
<p>Didaktický základ: „Selekce“ Tradiční školní systém využívá principu selekce žáků podle výkonnostních kritérií.</p>	<p>Didaktický základ „Kooperace“ Inkluzivní systém dává v rámci pedagogické činnosti důraz na kooperaci všech dětí. Žáci v jedné třídě pracují spolu na společné věci.</p>
<p>Prostřednictvím: „Redukovaných a rozkouskovaných vzdělávacích obsahů“ Tradiční školní systém vychází z toho, že pro konkrétní děti jsou vhodné pouze konkrétní obsahy.</p>	<p>Prostřednictvím: „Učení se společnému předmětu“ Společný předmět výuky se pojednává komplexně a rozvíjí se do celé své šíře. Možná úprava je možná pouze v individuálním případě vzhledem k specifickým potřebám daného žáka.</p>
<p>„Segregace“ vnitřní diferenciací Vyloučení dítěte v případě nesplnění výkonnostních norem a přiřazení jiné pedagogické instituci.</p>	<p>„Vnitřní diferenciaci a individualizaci“ Možnost každého dítěte v rámci učební skupiny rozvíjet se svým vlastním způsobem. Individualizace vyučování probíhá formou vnitřní diferenciaci. To znamená, že je nutná diferenciaci učebních cílů, obsahů a metod.</p>
<p>Prostřednictvím: „Kurikul vztahujících se k typu školy“ Vlastní kurikulum (učební plán) pro každý typ školy. Nenaplnění takových učebních cílů může být důvodem pro vyloučení z daného typu školy.</p>	<p>Prostřednictvím: „Individualizace společného kurikula“ Společné kurikulum pro všechny děti nabízí relevantní obsah pro život tak, že děti mohou objevovat svět od základů a následně logicko-abstraktně.</p>

2.4 Inkluzní vzdělávání v rámci školského systému České republiky

Inkluzivní model vzdělávání byl v ČR přijat v roce 2009 na základě ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, jak je předestřeno v kapitole 2.1. V této úmluvě je jasně uvedeno, že stát je povinen zajistit, aby: „osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání a měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.“²⁶

Inkluze v českém školství je realizována na základě zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zde jsou v paragrafech 16 – 18 jasně definovány podmínky pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

Nejdůležitější pro samotné provedení inkluzivního vzdělávání jsou vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Výše uvedené vyhlášky vedle jiného přesně definují: konkrétní výčet a účel podpůrných opatření a jejich členění do stupňů, u podpůrných opatření druhého až pátého stupně pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením a normovanou finanční náročnost pro účely poskytování finančních prostředků ze státního rozpočtu podle tohoto zákona, postup školy nebo školského zařízení před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi, organizaci poskytování podpůrných opatření, organizaci a pravidla vzdělávání ve třídách, odděleních a studijních skupinách a školách zřízených podle § 16 odst. 9 zák. č. 561/2004 Sb., průběh a organizaci poradenských služeb školy a činnosti školských poradenských zařízení, základní zásady používání diagnostických nástrojů a pravidla spolupráce školských poradenských zařízení se školami, školskými zařízeními a dalšími osobami a orgány veřejné správy, náležitosti zprávy a doporučení vydávaných školským poradenským zařízením, podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu (IVP), náležitosti informovaného souhlasu s poskytnutím podpůrného opatření podle § 16 odst. 4 a 5 a žádosti podle § 16 odst. 9, pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb nadaných dětí, žáků a studentů, úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování jejich vzdělávání a podmínky pro přeřazování do vyššího ročníku.²⁷

²⁵TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti* s. 37 – 38.

²⁶Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol* s. 17.

²⁷Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

2.4.1 Podpůrná opatření

Realizace inkluzivního vzdělávání v České republice je tedy na základě zákonné úpravy prováděna formou přijímání podpůrných opatření v konkrétních případech. Přijetí jednotlivých podpůrných opatření je realizováno v pěti stupních podle druhu znevýhodnění jednotlivého žáka nebo studenta a podle potřeby uplatnění SVP.

Podpůrná opatření prvního stupně vždy navrhuje a poskytuje konkrétní škola, podpůrná opatření druhého až pátého stupně navrhuje a metodicky provádí v jeho naplňování školské poradenské zařízení.

Pro lepší a ucelenější přehled v problematice budou jednotlivá podpůrná opatření a jejich realizace v jednotlivých stupních popsány v následujících odstavcích.

Druhy podpůrných opatření

- Úprava metod a forem vzdělávání žáka
- podpora školním poradenským pracovištěm
- úprava obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná
- organizace vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině...)
- individuální vzdělávací plán
- personální podpora pro práci pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog/školní speciální pedagog,
- podpora pro žáka - tlumočnicko do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby
- metodická podpora v intenzivní podobě ze strany ŠPZ po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky ŠPZ
- hodnocení žáka – školské zařízení doporučuje přesně, jak je třeba zohlednit specifika žákových obtíží v jeho hodnocení a sebehodnocení, jak pracovat s kritérii, s motivací a s postoji žáků ke vzdělávání.²⁸

Podpůrná opatření prvního stupně

Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení; zahrnují také podporu žáků z důvodů akcelerovaného vývoje školních dovedností.

²⁸NÚV, *Podpůrná opatření* [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-11-05].

Pro první stupeň se jako opatření využívají: metody výuky, úprava obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, úprava hodnocení, intervence školy, pomůcky.²⁹

Podpůrná opatření druhého stupně

Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami apod. Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce.

Opatření využívaná pro druhý stupeň: metody výuky, úprava obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, individuální vzdělávací plán, úprava hodnocení, intervence, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, pomůcky.³⁰

Podpůrná opatření třetího stupně

Použití podpůrného opatření ve třetím stupni je podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje již znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu, v hodnocení žáka. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga.

Opatření ve třetím stupni jsou: metody výuky, úprava obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, individuální vzdělávací plán, personální podpora, úprava hodnocení, intervence, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, prodloužení délky vzdělávání, pomůcky.³¹

Podpůrná opatření čtvrtého a pátého stupně

Použití podpůrného opatření ve čtvrtém stupni může být podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka (včetně vyjádření lékařů a dalších odborníků), případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi.

Žák vzdělávaný ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, může být vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra,

²⁹Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

³⁰Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

³¹tamtéž

nebo se závažným tělesným postižením. Dále jsou opatření určena pro mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání.

Použití podpůrného opatření v pátém stupni je podmíněno předchozím stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb. Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory, zohledněný v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání; volba podpůrných opatření plně respektuje možnosti a omezení žáka při výběru vzdělávacích obsahů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání žáka.³²

V rámci čtvrtého a pátého stupně jsou využívána podpůrná opatření shodná se stupněm třetím. Podstatný rozdíl je pouze u personální podpory, kdy je vedle práce asistenta pedagoga nutná intervence dalších profesí jako např. tlumočnicků českého znakového jazyka, přepisovatelů pro neslyšící, nebo dalších pedagogických pracovníků. u pátého stupně se také nepřistupuje k prodlužování délky vzdělávání.

2.5 Inkluzivní vzdělávání v rámci Evropské unie

Inkluzivní vzdělávání v Evropské unii (EU) je naposledy zakotveno v přijetí **Evropského pilíře sociálních práv** schváleného v prosinci 2017 Evropskou radou, Evropským parlamentem a Komisí. Dohoda zdůrazňuje význam sociálního, vzdělávacího a kulturního rozměru politik EU pro budování společné evropské budoucnosti.

První zásada Evropského pilíře sociálních práv zdůrazňuje, že každý má právo na kvalitní a inkluzivní vzdělávání, odbornou přípravu a celoživotní učení, aby si udržel a získal dovednosti, které mu umožní plně se zapojit do společnosti a úspěšně zvládat přechody na trhu práce.³³

Strategický rámec pro evropskou spolupráci ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020), stanovuje vzdělávání podporující začlenění, rovnost, spravedlnost, nediskriminaci a podporu občanských kompetencí, jako prioritní oblasti evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.

Hlavní podporu členským zemím ve zlepšování jejich inkluzivní politiky a praxe v oblasti vzdělávání poskytuje **Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání**. Ta byla založena v roce 1996 jako iniciativa dánské vlády. V roce 1999 byla agentura formálně založena jako evropská organizace s mandátem působit jako platforma svých členských států pro spolupráci v oblasti speciálních potřeb a inkluzivního vzdělávání.

Hlavní náplní práce agentury je zejména: podporovat kvalitu v oblasti speciálních potřeb a inkluzivního vzdělávání udržováním dlouhodobého rámce pro rozšířenou evropskou spolupráci, usnadnit efektivní výměnu znalostí a zkušeností mezi členskými zeměmi i v rámci nich, identifikovat klíčové faktory, které brzdí nebo podporují pokrok, a poskytovat zemím informace a pokyny, analyzovat a přezkoumat vývoj politik v

³²Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

³³EVROPSKÁ KOMISE [online]. Brusel, [cit. 2021-11-09].

konkrétních zemích s cílem podpořit rozvoj udržitelných a účinných systémů inkluzivního vzdělávání.³⁴

Hodnocení provádění a pokroku inkluzivního vzdělávání v rámci jednotlivých členských států jsou realizována pomocí tzv. evropského semestru. Jedná se o analýzy zemí v celé řadě oblastí politiky, včetně oblastí vzdělávání a odborné přípravy. Tyto analýzy podporují členské státy EU při řešení sociálních problémů identifikovaných na úrovni EU, na národní a regionální úrovni. Pomáhají také národním vládám hodnotit pokrok při provádění nezbytných reforem a také oblasti, které potřebují další investice.³⁵

2.6 Shrnutí

Způsob inkluzivního vzdělávání již pevně zakořenil nejen ve vzdělávacím systému ČR. Z výše uvedených zdrojů je zřejmé, že nejen školní inkluze bude i nadále silně politicky i finančně prosazována, podporována a kontrolována ze strany EU. Právě síla EU se zdá být v podpoře inkluzivního vzdělávání dominantním faktorem. Je na pováženou, zda například slábnoucí finanční podpora žáků se SVP v Anglii, kde 97 procent ředitelů škol uvádí financování žáků se SVP jako nedostatečné a média píšící o vládou uznané krizi takového financování, má příčinu v nedávném vystoupení z EU či nikoliv.³⁶ Zdá se proto jako naprosto zásadní, odborné a profesionální provádění školní inkluze, a to zejména z důvodu, že jedině tak může inkluze fungovat ve smyslu, pro který vznikla.

Od třetího stupně podpůrných opatření je přistupováno vedle systémových úprav, které nemusejí vždy ve své teoretické rovině odpovídat praxi, k zapojení personální podpory, tedy k zapojení asistenta pedagoga.

Jak bylo řečeno, v rámci realizace svých praxí jsem nabyt přesvědčení, že právě práce asistenta pedagoga je pro realizaci skutečné školní inkluze naprosto zásadní a je to také nejvýznamnější změna ovlivňující klima třídy a způsob výuky. Zde se proto dostáváme k samotnému meritmu této diplomové práce, tedy k podrobnému rozboru profese asistenta pedagoga nejen v rovině teoretické, ale zejména z pohledu skutečné praxe.

³⁴EVROPSKÁ AGENTURA PRO SPECIÁLNÍ a INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Brusel, [cit. 2021-11-09].

³⁵EVROPSKÁ KOMISE [online]. Brusel, [cit. 2021-11-09].

³⁶HALLOVÁ R. *Školy v Anglii byly nuceny omezit podporu žákům se speciálními potřebami*. In *The Guardian* [online]. Londýn, 2021[cit. 2021-11-21].

3 Asistent pedagoga

Profese asistenta pedagoga je v ČR definována vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jako pedagogický pracovník, který „poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“.³⁷

V současné době patří tato profese mezi hlavní způsoby jak podporovat společné vzdělávání žáků se SVP a ostatních dětí v mateřských, základních, středních, vyšších odborných a speciálních školách.

3.1 Historie profese asistenta pedagoga

V České republice existuje pozice asistenta pedagoga pod různými názvy od devadesátých let minulého století. Od této doby se bylo možné v českých školách setkat s romskými asistenty, asistenty učitele nebo asistenty působících v rámci své civilní služby.³⁸

Z počátku se profese asistentů rozvíjela dvěma souběžně jdoucími směry a to zvláště u žáků se zdravotním postižením a zvláště u žáků se sociálním znevýhodněním.³⁹

U první skupiny bylo na základě vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách stanoveno, že např. ve třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, pro žáky hluchoslepé nebo pro žáky s více vadami, budou zabezpečovat edukační činnost dva pedagogičtí pracovníci.⁴⁰

V rámci skupiny sociálně znevýhodněných byla z počátku věnována pozornost výhradně podpoře romských žáků. V prvních letech byla taková podpora pomocí asistentů realizována pomocí práce nestátních neziskových organizací (NNO). V roce 1997 přebírá agendu romských pedagogických asistentů stát a oficiálně ustanovuje asistentskou profesi. V následujících letech byla profese asistenta pro sociálně znevýhodněné žáky vázána výhradně na romskou etnickou příslušnost. Toto spojení s etnickou příslušností bylo zrušeno v roce 2000 zavedením nového pojmenování: vychovatel – asistent učitele. Současná profese asistenta pedagoga existuje v ČR od roku 2004 v souvislosti s přijetím nové legislativy.⁴¹

3.2 Legislativní rámec profese asistenta pedagoga v ČR

Zapojení asistenta pedagoga do vyučování ustanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zde se v § 5 mimo jiné vymezuje spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, nebo rozsah činností, které by měl asistent pedagoga vykonávat.

Jednotlivé činnosti vycházejí z kvalifikace a vzdělání asistentů, které je ošetřeno v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č.

³⁷Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

³⁸Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 5.

³⁹ASISTENT PEDAGOGA, *Historie* [online]. Praha, 2013 [cit. 2021-12-06].

⁴⁰tamtéž

⁴¹tamtéž

379/2015 Sb.), konkrétně v § 20. Stejná právní norma, přímo § 23a upravuje i možnou délku pracovního poměru.

Rozsah přímé a nepřímé pedagogické činnosti asistentů určuje Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (ve znění Nařízení vlády č. 562/2020 Sb.). V současné době je stanoven rozsah přímé pedagogické činnosti s ohledem na zařazení asistenta pedagoga, který vykonává činnost jako přímý zaměstnanec (speciální škola), nebo v rámci podpůrného opatření (běžná škola), na 32 – 36 hodin za týden.⁴²

Odměňování asistentů pedagoga je ošetřeno Nařízením vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě (příloha, část 2.16.05). Zde je pro asistenty stanovena čtvrtá až devátá platová třída. Konkrétní velikost platů pro pedagogické pracovníky v jednotlivých platových třídách, vztahující se k asistentské profesi za rok 2021, ukazuje tabulka č. 2.

Způsob získání vzdělání asistentů popisuje vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Tabulka č. 2 – velikost platů v jednotlivých třídách

tabulka č. 2

Platový stupeň	Počet let započitatelné praxe	Platová třída					
		4	5	6	7	8	9
1	do 2 let	15230	16520	17870	19360	24540	30670
2	do 6 let	15790	17110	18610	20150	25250	30940
3	do 12 let	16780	18250	19800	21560	25910	31300
4	do 19 let	17940	19480	21170	22920	27100	31950
5	do 27 let	19080	20750	22540	24520	28300	32940
6	do 32 let	20710	22520	24400	26510	30310	34630
7	nad 32 let	21290	23110	25080	27260	31170	35420

zdroj: Nařízení vlády 341/2017 Sb.

3.3 Zřízení pracovního místa asistenta pedagoga ve škole

V současné době jsou pozice asistentů pedagogů ve školách a školských zařízeních zřizovány dvěma způsoby.

První možností je zřízení místa asistenta jako podpůrného opatření, tak jak je popsáno výše. Tato možnost je nevíce používaná v drtivé většině běžných mateřských, základních a středních škol. Vytvoření pozice tímto způsobem je podmíněno

⁴²Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

doporučením školského poradenského zařízení a písemným souhlasem zákonného zástupce konkrétního žáka, kterému je podpůrné opatření určeno. Náklady na takto zřízenou pozici jsou hrazeny z dotací od státu, které škola v rámci zajištění podpůrných opatření dostává.⁴³

Druhou variantou je vytvoření pracovního místa asistenta pedagoga jako běžného zaměstnance konkrétní školy, který je placený ze školního rozpočtu. Tato možnost je od roku 2020 prakticky jedinou možností pro speciální školy, jak služeb asistentů využívat. Největší odlišností od prvního způsobu je možnost zřídit pracovní místo bez doporučení poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka. Finanční prostředky na takto vytvořené pracovní pozice dostávají speciální školy ve stejném režimu jako prostředky na platy učitelů. Běžná škola (ne-speciální), která vytvoří místo asistenta tímto způsobem, žádné prostředky navíc od státu nedostává. Proto se s takovou praxí prakticky není možné setkat.⁴⁴

3.4 Profesionální způsobilost asistenta pedagoga

Odborná profesionální způsobilost asistentů je formována od začátku výkonu profese a s postupem praxe se mění a vyvíjí. V rámci rozvoje odborné způsobilosti si asistent pedagoga vytváří profesionální identitu, která má významný kognitivní vliv na postoje, chování v pracovním prostředí a tedy celkově na prostředí třídy a školy.⁴⁵

Podle Hájkové profesionální identita asistenta pedagoga vychází ze tří postulátů: „prvním je, že profesionální identita bývá subjektivně utvářena a ovlivněna hodnotovou orientací jedince. Druhým, že je formována a udržována mezilidskými interakcemi, je tedy proměnlivá. Třetím postulátem je, že se jeví jako výsledek socializace asistenta pedagoga a jeho identifikace s profesionální rolí s otevřeným koncem, tedy nikdy nekončící, časově neohraničená.“⁴⁶

Profesionální způsobilost asistenta pedagoga je chápána jako základní vlastnost konkrétního pracovníka, který zároveň disponuje potřebnými znalostmi, jež potřebuje pro výkon své praxe. Rozvoj profesionální způsobilosti je možné rozdělit do pěti stupňů, kterými asistent prochází v průběhu svého povolání.

V rámci prvního stupně je na asistenta pedagoga nahlíženo jako na začátečníka, který má pouze základní přehled, postrádá širší rozsah zkušeností a vkládá značné úsilí do analýzy použití nabytých informací. V druhém stupni již asistent pracuje s větším objemem dat a podnětů, vnímá jedinečnost osobností žáků, zároveň však často přejímá zkušenosti svých kolegů a dbá na využití dogmatických pravidel. Za kompetentního pro výkon své profese je asistent považován ve třetím stupni rozvoje profesionální způsobilosti. Zde si již asistent samostatně vytváří dlouhodobé cíle a je schopen uváženě využívat podpůrných opatření. Stále se však ve velké míře orientuje podle zavedených rutinních pravidel a předepsanými postupy. Vlastní rozhodování a využití metodického přístupu je spojeno s čtvrtým stupněm. Zde je již u asistenta pedagoga patrná vysoká míra samostatnosti při rozhodování v nově vzniklých situacích, a zájem o koncepci své profese v rámci školního prostředí. Poslední stupněm v rozvoji profesionální způsobilosti asistentů je tzv. expertní stádium. Na tomto místě je konkrétní asistent schopný zcela samostatně pracovat nezávisle na obecných pravidlech a postupech. Díky nabytým

⁴³ ASISTENT PEDAGOGA, *Zákony a vyhlášky* [online]. Praha, 2013 [cit. 2021-12-08].

⁴⁴ tamtéž

⁴⁵ Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářena v dialogu* s. 18.

⁴⁶ tamtéž

znalostem a zkušenostem je asistent schopný individuálně vyhodnotit a řešit jakékoliv vzniklé situace v rámci výkonu své profese.⁴⁷

Z výše popsaného lze tedy soudit, že profesionalita a kvalita asistentů pedagoga je vedle dalších faktorů, kterými se budu zabývat v následujících kapitolách, přímo závislá na délce praxe a předem nastavených podmínkách. Ostatně i v odborné literatuře je možné se dočíst, že „stát se vynikajícím asistentem pedagoga je dlouhodobým procesem, v němž pracovník na této pozici musí dokázat formulovat obsah své práce, prosadit profesní hodnoty, ujasnit si cíle svého působení a získat přesvědčení o smyslu své práce.“⁴⁸ Ověřit, jak je tato skutečnost naplňována v reálné praxi asistentů pedagoga v rámci základního školství, bude jedním z cílů praktické části této diplomové práce.

3.5 Profesionální a osobnostní dispozice, vlastnosti a charakteristiky asistenta pedagoga

3.5.1 Profesionální dispozice

Základním kritériem pro výkon profese asistenta pedagoga jsou zákonem dogmaticky stanovené požadavky, které v současnosti rozdělují asistenty do dvou skupin podle úrovně odbornosti: v prvním stupni pro nižší úroveň činnosti, asistent vykonává „pouze“ pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení a k výkonu profese mu stačí, při splnění konkrétních podmínek, střední vzdělání s výučním listem, nebo i základní vzdělání. Druhý stupeň pro vyšší úroveň činnosti, vyžaduje minimálně střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání. Asistent pedagoga v tomto stupni může vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě s žáky se SVP.⁴⁹

V obou případech je vhodné, aby asistent pedagoga disponoval jednak všeobecnými znalostmi potřebnými pro podporu žáků, ale také řadou odborných dovedností a znalostí. Mezi takto definované kompetence se řadí: základní všeobecný přehled, znalost osnov, kurikula a všech ostatních vyučovacích obsahů a v neposlední řadě alespoň základní znalosti z psychologie a sociologie. Výraznou výhodou je znalost pedagogiky a speciální pedagogiky. Orientace ve výše popsaných vědách je důležitá zejména ve spojitosti se schopností alespoň základně odhadnout a definovat limity konkrétního podporovaného žáka, přestože je tato složitá činnost prací spíše pro odborné pracovníky z oblasti sociálně-pedagogické diagnostiky.⁵⁰

Během výkonu své profese si asistent pedagoga velmi často vybuduje se svěřeným podporovaným žákem blízký vztah, ve kterém má takový asistent k dispozici řadu citlivých osobních informací. Z tohoto důvodu musí být asistent pedagoga schopen nejen dbát na ochranu zdraví a práv svěřených žáků, ale také musí o výkonu své praxe zachovávat mlčenlivost. Tato povinnost je zakotvena ve Školském zákoně, který v § 20b přímo říká, že: „pedagogický pracovník je povinen zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku.“⁵¹

⁴⁷Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 19.

⁴⁸HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 24.

⁴⁹ASISTENT PEDAGOGA, *Kvalifikační předpoklady* [online]. Praha, 2013 [cit. 2021-12-16].

⁵⁰Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 36.

⁵¹Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

3.5.2 Osobnostní dispozice

Vedle těchto pevně daných kritérií, existuje pro kvalitní výkon asistentské praxe celá škála, v pomáhajících profesích bezesporu naprosto zásadních, osobnostních a kvalifikačních předpokladů. Tuto skutečnost potvrzuje například Kopřiva, když říká, že zejména u pomáhajících profesí hraje významnou úlohu „lidský vztah mezi pomáhajícím profesionálem a jeho klientem. Pacient potřebuje věřit svému lékaři a cítit lidský zájem od své ošetřovatelky, žák si chce vážit svého učitele, klienti by rádi důvěřovali sociální pracovníci. Tato myšlenka je obsažena v rozšířeném názoru, že v těchto profesích je hlavním nástrojem pracovníka jeho osobnost.“⁵²

Z osobnostních vlastností asistenta pedagoga, jsou jako jedny ze základních uváděny empatie a schopnost být trpělivý.⁵³

Právě empatie, jako schopnost člověka vcítit se do emočního rozpoložení další osoby, v našem případě dítěte, jako umění vnímat jeho potřeby a vidět situace jeho pohledem, je podle mého názoru právem řazená mezi zásadní požadované osobní kompetence asistentů pedagoga.

Další neméně důležitá vlastnost asistenta pedagoga je umění správně komunikovat. Komunikace s žáky, pedagogy, poradenskými a vedoucími pracovníky ve školských zařízeních, nebo se zákonnými zástupci žáků, patří mezi každodenní činnost asistentů a její bezchybné zvládnutí má bezesporu významný vliv na výkon praxe. Také skutečnost, že na samotný výkon profese se nedá nikdy zcela předem připravit a je často nutné v jejím průběhu doplňovat nedostatky především prostřednictvím domluvy s jinými pedagogickými pracovníky, je schopnost správně komunikovat pro asistenta velmi důležitá.⁵⁴

Jako klíčová a nejdůležitější osobnostní dispozice asistenta pedagoga je označována existence pozitivního vztahu k žákům. Pro asistenta pedagoga je při výkonu jeho praxe důležitá důvěra svých svěřenců a právě vzájemný vztah na důvěře založený, má ambici povýšit práci asistenta z průvodce edukačním procesem na přítele a důvěrníka.⁵⁵

Také z tohoto důvodu je více než vhodné, aby se asistentem pedagoga nestávali lidé pouze z důvodu nabídky volného pracovního místa, případně lidé, kteří trpí předsudky vůči menšinám.⁵⁶

3.5.3 Další vzdělávání asistenta pedagoga

Pro úspěšný rozvoj výše popsaných profesních a osobnostních kompetencí je pro asistenta pedagoga nezbytné neustále se ve své profesi rozvíjet.

Toto je mimo jiné zajištěno prostřednictvím dalšího vzdělávání, které je realizováno jednak účastí asistentů na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), ale také samostudiem literatury a odborných časopisů, internetu a v neposlední řadě komunikací a předáváním informací s dalšími asistenty.⁵⁷

Z rozboru požadované profesní a osobnostní charakteristiky asistenta pedagoga je tedy zřejmé, že takový by měl mimo jiné disponovat všeobecným přehledem, základní

⁵²KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese* s. 14.

⁵³Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 30.

⁵⁴tamtéž

⁵⁵tamtéž s. 31.

⁵⁶ASISTENT PEDAGOGA, *Kvalifikační předpoklady* [online]. Praha, 2013 [cit. 2021-12-16].

⁵⁷Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 38.

orientací v humanitně zaměřených vědách, vyznačovat se vyzrálou, empaticky a trpělivě založenou osobností a schopností správně komunikovat a učit se novým věcem.

3.6 Výkon profese asistenta pedagoga

V České republice mohou asistenti pedagogů působit jednak v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu nebo v oblasti škol speciálních, zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, jak je popsáno v kapitole 3.3.

Podle stupně profesní odbornosti, které jsou definovány v kapitole 3.5.1, určuje oblast praktické činnosti asistenta pedagoga vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ta v případě nižší profesní odbornosti rozděluje činnosti asistenta na: „a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí, d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby, f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“⁵⁸ V případě dosaženého vyššího odborného stupně, na kterém je pro asistenta podmíněno minimálně středoškolské vzdělání s maturitou, jsou jeho činnosti vymezeny na: „a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností, b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti, c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.“⁵⁹

Asistent pedagoga, působící ve škole hlavního vzdělávacího proudu, kam jsou vedle „normálních“ žáků zařazováni i žáci se SVP, je v takovém případě doporučován pro jednotlivého žáka. Pouze v případě, je-li v jedné třídě více žáků, kteří takové podpůrné opatření potřebují a které je jim doporučeno, může asistent pedagoga pracovat se všemi takovými žáky najednou. Ve školách speciálních, zřízených podle § 16 odst. 9, kde jsou vzdělávání výhradně žáci se SVP, je působnost asistenta pedagoga směřována pro celý kolektiv ve třídě. Asistent v takové pozici poskytuje během vyučování podporu každému žákovi, který ji potřebuje. V případě žáků s těžkým druhem postižení, např. s poruchou autistického spektra (PAS), je možná i souběžná působnost dvou asistentů zároveň.⁶⁰

3.6.1 Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga

Činnost asistenta pedagoga je podobně jako práce učitele rozdělena na pedagogickou činnost přímou a nepřímou. Legislativní vymezení je popsáno v kapitole 3.2, nyní se s jednotlivými druhy činností seznámíme podrobněji.

⁵⁸Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

⁵⁹tamtéž

⁶⁰Srov. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra* s. 28.

Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga se svojí náplní v jednotlivých typech a stupních škol nijak výrazně neliší.

Mezi základní činnosti v rámci nepřímé pedagogické činnosti asistenta patří: podílet se na zpracování dokumentace jednotlivých žáků – pomoc při tvorbě IVP, záznam průběhu výuky a mimořádných událostí vzešlých z vzdělávacího procesu, informování rodičů, spolupřevorba hodnocení žáků, zajišťovat část kontaktu s poradenskými zařízeními a se zákonnými zástupci – komunikace s poradenským zařízením nebo se zákonným zástupcem probíhá po dohodě s pedagogem. V rámci komunikace se zákonným zástupcem informuje o chování a dosažených výsledcích daného žáka. Případné problémy jednotlivých žáků řeší asistent s pracovníky příslušného školského poradenského zařízení, spolupracovat při přípravě vyučovacích prostorů a pomůcek pro konkrétní činnosti – na základě pokynů pedagoga, jsou v konkrétním prostředí vytvářeny vhodné podmínky, pro úspěšné fungování žáka se SVP v kolektivu třídy nebo skupiny, aktivně se účastnit jednotlivých forem dalšího vzdělávání.⁶¹

Na rozdíl od předchozího případu, je způsob přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga přizpůsobený druhu a stupni konkrétní školy. V obecném měřítku popisuje přímou pedagogickou činnost Hájková: „přímá práce asistenta je velmi různorodá a zahrnuje zejména podporu žáků a učitele ve výuce, doučování žáků a práci s žáky ve volnočasových aktivitách. Značná část přímé práce asistenta pedagoga je zaměřena na práci s jednotlivými žáky, která má různou podobu v závislosti na potřebách žáka a přání pedagoga. Často asistent pedagoga pomáhá žákovi s vysvětlením a procvičováním osvojované látky.“⁶²

Pro vytvoření co možná nejpřesnější představy o průběhu výkonu přímé pedagogické praxe asistenta pedagoga, bude v následujících odstavcích popsána konkrétní činnost asistenta podporujícího žáky s diagnostikovanou PAS, na jednotlivých typech školských zařízení.

Přímá pedagogická činnost v běžné mateřské škole se prakticky neliší od činnosti asistenta v mateřských a základních školách speciálních, zřízených podle § 16 odst. 9.

Obsah takové činnosti je odvozený převážně z konkrétního vzdělávacího stupně a skládá s především z: rozvoje sebe obslužných činností – tato aktivita je uplatňována zejména u žáků s PAS. V takových případech asistent pedagoga podporuje rozvoj, osvojení a následný dohled sebe-obslužných činností jako jsou samostatné používání toalety, nácvik mytí rukou, převlékání se, příprava na jídlo apod., vytváření časové a prostorové orientace – zde práce asistenta spočívá zejména v budování uspořádaného prostředí, majícího vliv na výkon a chování dítěte a motivaci žáka k využívání pomůcek, rozvoje pracovního chování – za pomoci vytvořeného prostředí buduje asistent pracovní chování daného dítěte. Svěřený žák se tímto způsobem učí systém práce na stole. Nutná je v tomto případě přiměřenost, tedy schopnost pozorovat a zvolit vhodné aktivity a postupy práce, rozvoje adekvátního vztahu k vrstevníkům a dospělým – zejména u dětí s diagnózou PAS bývá znatelný výrazný deficit sociální interakce. Úkol pro asistenta pedagoga spočívá v tomto případě v postupném začleňování žáka do řízených i neřízených činností. Podporuje žáka při kontaktu s vrstevníky, přičemž usměrňuje nejen chování svěřeného dítěte ale také ostatních žáků. Asistent zároveň aktivně vytváří vhodné situace pro začlenění do kolektivu a přiměřeně usměrňuje chování dítěte vůči dospělým, vytváření schopnosti aktivně využívat komunikaci –

⁶¹Strov. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra* s. 36.

⁶²HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 38.

asistent pedagoga ve spolupráci s učitelem vytváří žákovi prostor pro rozvoj naučených dovedností v praktických situacích, rozvoje smysluplného využívání volného času – asistent pedagoga hraje významnou úlohu v organizaci volnočasových aktivit dítěte od učení nových aktivit po dohlížení kvalitního odpočinku a relaxace.⁶³

Rozdílný charakter má již přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga v běžné základní škole. Meritum práce asistenta se v takovém případě skládá z: pomoci při zvládnutí organizační stránky vzdělávání – zejména v nižších ročnících podporuje asistent žáky v adaptaci na nové prostředí. Poskytuje žákovi oporu ve všech činnostech, které jsou vyžadovány, případně podrobněji vysvětluje požadavky kladené pedagogem. V případě potřeby asistent pomáhá žákovi při dodržování základní hygieny případně také s oblékáním a stravováním, budování účelného využívání volného času a na případné účasti na mimoškolních akcích – asistent učí žáka jak smysluplně a správně využívat volný čas, navrhuje, případně pomáhá při výběru vhodných volnočasových aktivit, podporuje žáka ve školní družině, rozvoje sociálních dovedností – práce asistenta v tomto případě spočívá v podpoře žáka při navazování vztahů s vrstevníky, v průběhu výuky poskytuje asistent podporu v případě skupinových činností. Dále asistent učí svěřeného žáka správně a bezpečně komunikovat s dospělými a usměrňuje jeho verbální projev, podpory žáka ve výuce – asistent provází žáka celým procesem vzdělávání, pomáhá v jednotlivých předmětech a usměrňuje svěřencovu pozornost. Podle potřeb žáka je asistent nápomocen žákovi v pořizování zápisků, případně při zpracování testů a zadaných úkolů. V nutném případě pracuje asistent se žákem podle pokynů pedagoga mimo třídu.⁶⁴

Služeb asistenta pedagoga mohou v našem školském systému využívat i žáci a studenti středních a vyšších odborných škol hlavního vzdělávacího proudu případně středních a vyšších odborných škol zřízených podle § 16 odst. 9. Přestože se u takových žáků a studentů obecně předpokládá určitá míra samostatnosti, je i na tomto místě, s ohledem zejména na socializační a adaptabilní potíže, potřebná pomoc asistenta pedagoga. Jeho činnost je pak převážně zaměřena: podporu v rámci organizace vyučování – asistent pomáhá žákovy při orientaci v prostředí, doprovází ho během praktického vyučování, dohlíží na dodržování délky jednotlivých časových cyklů (přestávky, odpočinek) a v neposlední řadě vede žáka v oblasti volnočasových aktivit a poskytuje podporu v rámci mimoškolních akcí, rozvoj sociálně komunikačních dovedností – podpora žáka či studenta spočívá ve sledování a usměrňování interakce s vrstevníky a dospělými, asistent pedagoga vytváří vhodný prostor a podle potřeby také situace pro navazování kontaktů svěřeného žáka s vrstevníky, podporu při realizaci naučených dovedností v praxi – činnost asistenta je zde zaměřena na pomoc žákovi s organizací práce, plněním úkolů případně s přípravou na ústní či písemné zkoušení.⁶⁵

Přesný poměr mezi výkonem přímé a nepřímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga není pevně stanoven. Právní předpisy definují pouze rozsah přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga podle druhu zařazení (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. v aktuální znění) a podle stupně jednotlivého podpůrného opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Legislativa také určuje, že pokud je místo asistenta pedagoga zřízeno jako podpůrné opatření doporučené školským poradenským zařízením (běžná škola), musí obsahovat

⁶³Srov. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra* s. 38.

⁶⁴tamtéž s. 44.

⁶⁵Srov. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra* s. 46.

90% úvazku pedagogickou činností přímou a 10% nepřímou. Takto nastavený je i poměr dotace, kterou škola dostává na pokrytí asistentova platu.⁶⁶

„Pokud má tedy škola doporučeného asistenta například na úvazek 30 hodin týdně, z přidělené dotace musí ředitel školy zadat asistentovi 27 hodin týdně přímé pedagogické činnosti, a jen 10% z dotace (tedy v daném případě 3 hodiny týdně) může využít na placení nepřímé pedagogické činnosti asistenta; legislativa sice umožňuje řediteli, aby dal asistentovi do úvazku i více než jen ony 3 hodiny nepřímé pedagogické činnosti týdně, nicméně případné hodiny „navíc“ by musel zaplatit z jiných finančních prostředků, mimo dotaci (tedy např. z běžného rozpočtu školy).“⁶⁷

3.6.2 Spolupráce asistenta a pedagoga

Vycházejíc z vlastní zkušenosti si dovoluji říci, že profese asistenta pedagoga je v ČR provázena celou řadou polopravd a zkreslených informací. Mezi odbornou i laickou veřejností je poměrně výrazně rozšířený názor, že asistent pedagoga je pouze jakýsi třídní dohlížitel bez osobní zodpovědnosti, vykonávající pokyny pedagoga.

Nejen tato skutečnost má za následek, že někteří asistenti upřednostňují, před provázením svěřeného žáka procesem edukace, pasivní přístup závislý na řízení pedagoga.⁶⁸

V českém školství vymezuje legislativa pozici asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření žáků se SVP a také jako spolupracovníka pedagoga. Záleží tedy především na učiteli, jestli pedagoga přijme spíše jako kolegu nebo jako nástroj své práce.⁶⁹

V ideálním případě má spolupráce asistenta významný vliv na kvalitu takového vztahu občasná výměna rolí, kdy se asistent stává vedoucím ve třídě a pedagog přijímá na stanovenou dobu pozici „pouze“ pomocníka. Konkrétní příklady lze nalézt v odborných textech: „pokud asistentka v porovnání s učitelkou například lépe zpívá nebo je zdatnější v běhu, není důvod, proč by na část hodiny výtvarné nebo tělesné výchovy nemohla převzít vůdčí roli ve výuce; i za takové situace je ale samozřejmostí současná přítomnost, dohled a podpora ze strany kvalifikované učitelky.“⁷⁰

Pokud tedy profesionální vztah pedagoga s asistentem funguje a je správně nastaven, měly by být jejich činnosti rozděleny následovně: „učitel pracuje s třídou, asistent se podle instrukcí učitele věnuje žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent podle instrukcí učitele dohlíží na práci třídy tak, aby se učitel mohl individuálně věnovat žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent vykonává pomocné činnosti – rozdává nebo vybírá sešity a učebnice, kontroluje zápisy do žákovských knížek, kontroluje plnění domácích úkolů apod. – tím zajišťuje učitel více času pro práci s žáky, zejména pak pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“⁷¹

Kvalita spolupráce mezi pedagogem a jeho asistentem má bezesporu významný vliv na hodnotu práce obou z nich. Protože delší dobu v naší legislativě chybí metodické

⁶⁶Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 49.

⁶⁷ASISTENT PEDAGOGA, *Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-21].

⁶⁸Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 67.

⁶⁹Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 67.

⁷⁰Asistent pedagoga: *Práce asistenta* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-21].

⁷¹tamtéž

dokumenty, které by takovou spoluprací upravovaly,⁷² je nutné, aby svůj profesionální vztah asistent s pedagogem budovali podle svých kompetencí nejvhodnějším možným způsobem, pro dosažení nejlepších výsledku svého poslání.

3.6.3 Spolupráce asistenta pedagoga s rodinou žáka a s poradenskými pracovníky

Spolupráce asistenta pedagoga se zákonnými zástupci svěřeného žáka, s pracovníky pedagogických poraden a s dalšími odborníky patří mezi běžnou náplň činností. Kvalitní a profesionální komunikace jak je uvedeno výše, je jednou ze základních profesních kompetencí asistentů.

Komunikace a spolupráce s rodinou dítěte se SVP je rozdílná zejména na základě způsobu znevýhodnění konkrétního žáka. V případě zdravotního postižení bývá kontakt mezi asistentem a rodiči žáka prakticky na denním pořádku a výměna důležitých informací o aktuálních potřebách, zdravotním stavu a dalších okolnostech edukačního procesu žáka probíhá poměrně snadno. Méně jednoduchá je vzájemná spolupráce mezi rodiči a asistentem v případě sociálního znevýhodnění. V takové situaci dochází nečinnost ze strany rodiny žáka o projev nezájmu a záměrného vyhýbání se kontaktu s asistentem. Příčinnou takového jednání nemusí být nutně nezáměr o dítě ale „pouze“ obyčejný strach z nedorozumění či nepříjemné kritiky. Protože je ale pro asistenta pedagoga právě v takových případech nezbytná znalost sociálního zázemí dítěte, je nutné, aby asistent samostatně vyvíjel iniciativu, vedoucí k vzájemnému kontaktu s rodiči žáka.⁷³

Způsobu jak vhodně realizovat kontakt mezi rodiči žáka a asistentem pedagoga existuje celá řada: „kontaktování rodičů žáka v ranních hodinách nebo po vyučování v budově školy nebo před školou, slouží k předání informací o učivu, chování, organizačních záležitostech, delší setkání, na které asistent pozve rodiče žáka do školy, může velmi pomoci k řešení konkrétních problémů, předpokládá ale již dříve vytvořený vztah vzájemné důvěry mezi asistentem a rodiči žáka, kontaktování rodičů žáka v jejich domácím prostředí „mezi dveřmi“, obdobně jako v první uvedené variantě i tato forma kontaktu slouží k předání nejdůležitějších informací o učivu, chování, organizačních záležitostech, kontakt s rodiči žáka během doučování v domácím prostředí může pomoci nejen k předání důležitých informací ze školního prostředí, ale může být prospěšný i v pozvolném a přirozeném utváření pedagogických kompetencí u samotných rodičů žáka.“⁷⁴

Spolupráce asistenta s odborníky a poradenskými pracovníky vychází z konkrétní odbornosti každého z nich. S výchovným poradcem asistent konzultuje řešení výchovných problémů a v případě absence speciálního pedagoga ve škole, také informace o druhu postižení či znevýhodnění žáka. Jakým způsobem předcházet nežádoucím sociálně patologickým jevům doporučuje asistentovi pedagoga školní metodik prevence. Poskytnout cenné rady, případně rovnou zajistit konkrétní pomoc s žáky trpících problémy chování je schopen školní psycholog. Ten ale bohužel není dostupný na všech školách. Stejně je to i se školním speciálním pedagogem, který v případě své přítomnosti, může asistentovi pedagoga výrazně pomoci v práci s žáky se SVP.⁷⁵

⁷²Srov. HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* s. 85.

⁷³Asistent pedagoga: *Práce asistenta* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-27].

⁷⁴tamtéž

⁷⁵tamtéž

Podporu a pomoc mohou zajistit asistentovi pedagoga také pracovníci školských poradenských zařízení. Jejich vzájemný kontakt by měl zprostředkovat speciální pedagog případně výchovný poradce. Pracovníci pedagogicko – psychologických poraden (PPP), které jsou samostatnými školskými organizacemi, se převážně zabývají žáky s konkrétními vývojovými poruchami (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), případně diagnostikují děti, u kterých není zřejmý původ problému. Dalším druhem poradenského zařízení, se kterým asistent pedagoga spolupracuje, jsou speciálně pedagogická centra (SPC). Ta jsou nejčastěji zřizována v rámci speciálních škol a poskytují služby žákům se zdravotním postižením, odlišným od specifických vývojových poruch jako v případě PPP. Zaměření SPC bývá nejčastěji na konkrétní druh postižení (centrum pro zrakové postižení, pro sluchové postižení, mentální postižení atd.)⁷⁶

3.7 Profese asistenta pedagoga v okolních zemích

Jak je uvedeno v kapitole 2.5, praktickou záštitu nad inkluzivním vzděláváním ve státech sousedících s Českou republikou má na svých bedrech Evropská unie prostřednictvím Agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání. Vzhledem k této skutečnosti jsou pravidla a prováděcí prostředky školní inkluze v okolních státech velmi podobné. Drobné rozdíly je možné najít například terminologii, věkovém rozdělení žáků apod.

Logickým výběrem pro srovnávání státních a společenských atributů je dlouhodobě Slovensko. i v zemi našich východních sousedů je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem podle zákona 138/2019 Sb. o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích a o zmene a doplnení niektorých zákonov, který říká, že: „pedagogický asistent podle požadavků učitele, vychovatele nebo mistra odborné výchovy a ve spolupráci s odbornými zaměstnanci vytváří rovnost příležitostí ve výchově a vzdělávání, pomáhá dítěti, žákovi nebo skupině dětí nebo žáků při překonávání architektonických, informačních, jazykových, zdravotních, sociálních nebo kulturních bariér.“⁷⁷

Na rozdíl od ČR, působí asistent pedagoga na Slovensku pouze v rámci mateřských, základních a středních (u nás ještě v rámci vyšších odborných) běžných škol. Jeho působnost je naopak vyšší v oblasti speciálního vzdělávání. Asistent pedagoga na Slovensku najde své uplatnění také ve školách pro děti a žáky se speciálními výchovně vzdělávacími potřebami, se zdravotním znevýhodněním včetně praktických škol, ve třídách pro žáky s vícenásobným postižením, ale i pro intelektově nadané žáky, je-li současně žákům se zdravotním postižením.⁷⁸

Rozdíly v uplatnění asistenta pedagoga v jednotlivých státech jsou odvozeny také od společensko – kulturního klimatu konkrétní země. Pokud hovoříme o Slovensku, tak zde je například mezi dalšími doporučené, na základě prohlášení vlády, zaměstnávat asistenta také v běžných školách, kam dochází více než 50 žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí⁷⁹ To je přesný příklad specifického uplatnění asistenta pedagoga vycházejícího ze společenských potřeb a také přesný příklad konkrétního drobného rozdílu asistentké práce v rámci zemí EU.

⁷⁶Asistent pedagoga: *Práce asistenta* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-27].

⁷⁷Zákon 138/2019 Sb. o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích a o zmene a doplnení niektorých zákonov

⁷⁸BELKOVÁ, V. a kol. *Pedagogický asistent v praxi* s. 20.

⁷⁹Srov. BELKOVÁ, V. a kol. *Pedagogický asistent v praxi* s. 20.

3.8 Asistentovo desatero

Přestože existují mnohé větší či drobnější rozdíly při výkonu povolání asistenta pedagoga, a to jak v České republice, tak i v zahraničí, měly by v rámci asistentovi praxe existovat určité pevné body, kterých je dobré se v každé situaci držet. Na závěr teoretické části mé diplomové práce proto vybírám asistentovo desatero, které velmi pěkně shrnuje základní principy přístupu asistenta pedagoga k žákům:

- **„Přivítání není radno podcenit! Co uděláme na začátku, to určuje atmosféru** – navození vstřícné a vlídné atmosféry, vytvoření prostoru pro jistotu a bezpečí, odhození předsudků a stereotypů.
- **Jsi OK! Nečekáme, že budeš jiný** – přijmutí jinakosti žáka, všichni žáci jsou jedineční. Zbavení se nálepek a diagnóz, posílení sebedůvěry.
- **Pojď, uděláme to spolu** – nabídka pomoci (nevnucovat se).
- **Netlačíme na pilu, všechno má svůj čas** – respektovat vývojová stádia dítěte, jeho celkový vývoj, zvláště nerovnoměrný vývoj. Reflektovat to, co a kdy se po žácích chce a zda je to pro ně zvládnutelné.
- **Spolupracujeme s rodinou** – bez vás maminko a tatínku, to ani ve škole nepůjde.
- **Žákovi dáváme možnost skutečně zažívat, že má něco ve své moci** – rozvoj samostatnosti a odpovědnosti.
- **Připojujeme se** – nenechat se odradit odmítnutím ze strany žáka, umět zrcadlit jeho pocity a nebereme si nic o sobě. Udržet si odstup a nadhled.
- **ANO je lepší než NE a NESMÍŠ** – uvědomit si jak často je vůči žákům využito příkazů a zákazů, které pozitivní klima nebudují.
- **Asistent pedagoga – ten kdo doprovází – je tlumočnick kontextu** – dávat tolik samostatnosti, kolik je žák schopen zvládnout. Činit svět a život pro žáky přehlednější a srozumitelnější.
- **Problém není dítě, problém je problém** – za problémovým chováním je často úzkost a nuda – s rizikovým chováním, jeho prevencí a odstraňováním se pracuje lépe, pokud je odděleno od osobnosti dítěte.⁸⁰

⁸⁰GABAŠOVÁ, J. VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy* s. 33.

*Člověk musí mít důvod žít,
a tím nejlepším důvodem je druhý člověk.*
Chaim Potok

Empirická část

4 Projekt výzkumu

4.1 Cíle a zaměření výzkumu

Jak je řečeno v úvodu, cílem této práce je přinést základní přehled o konceptu inkluzivního vzdělávání a především sestavit komplexní přehled o reálném výkonu profese asistenta pedagoga v prostředí běžné základní školy.

V předešlé části práce byla popsána celá řada teoretických poznatků z obou zmíněných oblastí. Meritem empirické části práce bude vybraná zásadní fakta a poznatky ověřit v praxi pomocí vhodného sociálně – pedagogického šetření.

Není žádným tajemstvím, že se výkon praxe, napříč lidským konáním, může s různou četností a rozsahem lišit od stanoveného teoretického obsahu. Bylo by naivní myslet si, že v případě přímého výkonu praxe asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání, tomu bude jinak. Je tedy bezesporu logickým krokem, pro někoho, kdo má snahu zpracovat komplexní přehled o konkrétní problematice, nabídnout vedle teoretických faktů, také jasný obraz reálné situace.

Ambicí tohoto výzkumu je mimo jiné přesně popsat způsob výkonu praxe asistenta pedagoga, reálně poznat jeho práci, vyhodnotit výsledky a následně zjištěná fakta komparovat s teoretickými skutečnostmi. Věřím, že nejen mně, ale každému čtenáři, tento výzkum přinese řadu nových informací a poznatků, které mohou pomoci mimo jiné k přehodnocení, nebo naopak potvrzení vlastních názorů.

4.2 Výzkumný problém

Reálná praxe výkonu profese asistenta pedagoga v prostředí běžné základní školy.

4.3 Výzkumné otázky

Švaříček a Šed'ová ohledně výzkumných otázek mimo jiné uvádějí, že „poměrně běžným uspořádáním je volba jedné základní a velmi obecné otázky, která je dále rozložena na několik otázek specifických, jež jsou přesněji zaostřeny.“⁸¹ Výzkumné otázky proto formuluji následujícím způsobem:

Jak vypadá skutečný výkon profese asistenta pedagoga v systému inkluzivního vzdělávání na běžné základní škole, a jak se takový výkon případně liší či shoduje s teoretickými fakty?

- Jaké mají asistenti nejvyšší dosažené vzdělání, jak dlouhá je jejich průměrná praxe, z jakých profesí asistenti do svého oboru přicházejí a jakým způsobem vypadá jejich odporná příprava?

⁸¹ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* s. 69.

- Proč si asistenti pedagoga volí své zaměstnání, jak je profese naplňuje, jakým způsobem ji chápou a čeho chtějí ve své profesi dosáhnout?
- Jak asistenti pedagoga nahlíží na myšlenku společného vzdělávání?
- Názor pedagogů na profesi asistentů a na školní inkluzi jako celek. Jak probíhá jejich vzájemná spolupráce v průběhu i mimo vyučování?
- Jak jsou asistenti pedagoga ohodnoceni, v čem cítí pozitiva a negativa své profese?
- Jaké jsou nejčastější druhy pracovních úvazků asistentů, jakým způsobem je realizováno financování asistentských pracovních míst?

4.4 Volba výzkumné strategie

Podstatou výzkumu je zjistit nová konkrétní fakta a informace. Nejedná se o ověřování předem stanovených hypotéz. Z tohoto důvodu lze označit použitou výzkumnou strategii jako kvalitativní.

Tento můj úsudek potvrzují i Švaříček a Šed'ová, když říkají, že: „kvalitativní výzkumnou strategii lze definovat podle použité metody sběru dat, podle metody usuzování, podle typů dat, případně podle způsobu analýzy dat z čehož vyplývá, že kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů. Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřeny sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy. Jde o to do hloubky prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Základním důvodem pro výběr výzkumného přístupu by měl být výzkumný problém a způsob, jakým k němu badatel přistupuje.“⁸² S ohledem na výše napsané, na strukturu výzkumného problému a následně výzkumných otázek, je zvolena právě kvalitativní výzkumná strategie.

4.5 Vzorek

S ohledem na výzkumný problém a výzkumné otázky budou tvořit základní vzorek vybraní pedagogové a asistenti pedagoga z prvního stupně běžné základní školy, kde jsem realizoval svou studijní praxi. V dalším průběhu výzkumu bude využito pravidla graduální konstrukce vzorku, jak ho popisují Švaříček a Šed'ová⁸³ a pomocí metody sněhové koule budou osloveni další případní respondenti.

4.6 Techniky sběru dat

Ve svém výzkumu chci použít polostrukturovaný rozhovor. Zejména pro sestavení kvalitních hlavních otázek je třeba precizní nastudování teoretických faktů z daného oboru a v mém případě také obsáhlejší studium metodologické literatury. Ostatně jak uvádí odborná literatura: „pro kvalitu získaných dat není nic horšího, než se na rozhovor nepřipravit.“⁸⁴

⁸²ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* s. 25.

⁸³tamtéž s. 73.

⁸⁴tamtéž

Struktura rozhovorů odpovídá rozsahu výzkumných otázek tak, aby s jejich pomocí bylo dosaženo co možná nejpřesnějšího výsledku. Během realizace samotného výzkumu, budou základní prvně stanovené rozhovorové otázky, v případě potřeby, doplněny dalšími otázkami doplňujícími.

4.6.1 Otázky pro rozhovor

Jak uvádím výše, pro sestavení kompletní soustavy rozhovorových otázek je třeba náležitá teoretická příprava. Realizace tohoto výzkumu, představuje pro mě osobně, krok do neznáma. Především z tohoto důvodu, se budu při sestavování otázek pro rozhovory řídit strukturou výzkumných otázek. Obsah rozhovorů bude rozdělen do několika částí, v případě potřeby v průběhu výzkumu upravovaných.

Částečná osobní znalost prostředí a respondentů ze základní množiny výzkumného vzorku mi, jak doufám, umožní uplatnit částečně otevřenější osobní přístup ke každému respondentovi. Od takového přístupu si slibuji vytěžení maximálního objemu validních informací. Základní struktura jednotlivých rozhovorů bude rozdílná pro asistenty pedagoga a pro pedagogy samotné s tím, že rozsah otázek odpovídá obsahu a cílům diplomové práce jako celku.

Otázky pro asistenta pedagoga

- Věk a pohlaví respondenta.
- Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jak dlouho působíte na vaší současné pozici?
- Jaké zaměstnání bylo vaše předchozí?
- Jakým způsobem (pokud vůbec) bylo ve vašem případě nutné, získat či doplnit si požadované vědomosti?
- Vzděláváte se stále? Jakou formou?
- Co je v současnosti obsahem vaší práce?
- Proč děláte právě toto zaměstnání, máte svoji práci rád (a)?
- V čem vidíte největší smysl své práce?
- Jaký je váš názor na inkluzivní vzdělávání?
- Co vás na vaší práci nejvíce těší, a opačně, co vás ni nejvíce trápí?
- Jaký je váš profesní cíl pro dalších pět let?
- Jak vypadá vaše spolu práce s ostatními pedagogickými pracovníky?
- Jaký máte pracovní úvazek? Cítíte se dobře ohodnocen (a) za svoji práci?

Otázky pro pedagoga

- Věk, pohlaví, délka pedagogické praxe.
- Jaký je váš názor na inkluzivní vzdělávání?
- Jakým způsobem vnímáte profesi asistenta pedagoga?
- Jak se vám s asistentem spolupracuje, v čem spatřujete negativa a pozitiva asistentské profese?

Všechny otázky a jejich okruhy budou v průběhu výzkumu v případě potřeby upravovány, doplňovány, přehodnocovány nebo odstraňovány podle aktuální situace, k dosažení co možná nejvyšší validity výzkumného šetření.

4.7 Informovaný souhlas

Dotaz na participaci k výzkumu budu od respondentů žádat ústní. Postup zvolím tak, jak ho popisují Švaříček a Šed'ová,⁸⁵ tedy nejprve požádám o souhlas se spoluprací ve výzkumu a o povolení rozhovor nahrávat mimo záznam. Následně oba dotazy položím znovu a i s odpověďmi zaznamenám.

⁸⁵ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* s. 46.

5 Podrobná analýza výsledků výzkumu

Celkový vzorek výzkumného šetření, utvořily s použitím technik popsanych v kapitole 4.5 čtyři asistentky pedagoga a čtyři pedagožky působící jako třídní učitelky na prvním stupni běžné základní školy (dále jen respondentky). Se všemi byl proveden polostrukturovaný rozhovor sledující zadání podle projektu výzkumu.

V následujících kapitolách budou podrobně analyzovány odpovědi každé respondentky a pomocí zjištěných výsledků budou posloupně zodpovězeny jednotlivé výzkumné otázky.

5.1 Analýza rozhovorů s asistentkami pedagoga

Odpovědi na otázku č. 1

První otázka zjišťuje pohlaví a věk respondentky. Odpovědi jsou zaneseny v tabulce č. 3:

tabulka č. 3

	Pohlaví	Věk
Respondentka č. 1	žena	46 let
Respondentka č. 2	žena	39 let
Respondentka č. 3	žena	29 let
Respondentka č. 4	žena	43 let

Odpovědi na otázku č. 2

Otázka č. 2 je zaměřena na nejvyšší dosažené vzdělání a dobu působení na pozici asistenta pedagoga (AP). Odpovědi zpracovává tabulka č. 4:

tabulka č. 4

	Vzdělání	Délka praxe na pozici AP
Respondentka č. 1	vyšší odborné	5 let
Respondentka č. 2	vysokoškolské Mgr.	0,5 roku, dříve 13 let učitelka AJ
Respondentka č. 3	vysokoškolské Bc.	2 roky
Respondentka č. 4	SŠ – maturita	5 let

Odpovědi na otázku č. 3

Účelem této otázky je zjistit, z jakého pracovního prostředí asistenti pedagoga přicházejí.

Otázka č. 3 *Jaké zaměstnání bylo vaše předchozí?*

- Respondentka č. 1 – odborný referent na úřadu práce.
- Respondentka č. 2 – učitelka anglického jazyka.
- Respondentka č. 3 – asistentka ředitelky baletní školy v Praze.
- Respondentka č. 4 – asistentka ředitele.

Odpovědi na otázku č. 4

Tato otázka zjišťuje způsob nabytí vědomostí a kompetencí pro výkon povolání asistenta pedagoga.

Otázka č. 4 – *Jakým způsobem (pokud vůbec) bylo ve vašem případě nutné, získat či doplnit si požadované vědomosti?*

- Respondentka č. 1 – asistentský kurz.
- Respondentka č. 2 – na pozici asistenta stačilo dosažené vzdělání a praxe.
- Respondentka č. 3 – na pozici asistenta stačilo dosažené vzdělání.
- Respondentka č. 4 – kurz asistenta pedagoga na diakonické akademii, kurz vychovatelství na VŠ

Odpovědi na otázku č. 5

Zde se zjišťuje kvantita a kvalita dalšího profesního vzdělávání.

Otázka č. 5 – *Vzděláváte se stále? Jakou formou?*

Respondentka č. 1 uvádí, že v rámci své praxe žádné další organizované vzdělávání neabsolvuje, pouze sama, z vlastní iniciativy, realizuje internetové kurzy.

Další dotazovaná na položenou otázku shodně uvádí, že žádné další organizované či soukromé vzdělání neabsolvuje.

Třetí respondentka shodně s oběma předchozími odpovídá, že žádné další vzdělávání pro asistenty pedagogů neabsolvuje. Soukromě se chystá doplnit si vysokoškolské vzdělání na Filozofické fakultě UK, ve studijním programu učitelství českého jazyka a dějepisu pro střední školy.

Poslední odpovídající se vzdělává pouze samostatně z odborné literatury a internetových serverů.

Odpovědi na otázku č. 6

Otázka má za cíl přesně popsat současný obsah práce každé respondentky.

Otázka č. 6 – *Co je v současnosti obsahem vaší práce?*

Respondentka č. 1 se v době prováděného rozhovoru věnuje žákovi páté třídy, který má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Vedle toho se respondentka věnuje pomoci při vzdělávání ostatním žákům ve třídě a organizačním pracím ve třídě.

Stejně jako v prvním případě má i druhá odpovídající svěřeného žáka s diagnostikovaným ADHD.

Dotazovaná č. 3 má ve své péči žákyni se zdravotním postižením fyzického charakteru.

Náplní práce čtvrté respondentky je asistence žákovi s diagnostikovanými PAS a ADHD.

Odpovědi na otázku č. 7

Na tomto místě se zjišťuje motivace respondentek pro volbu profese asistenta a vztah k této profesi.

Otázka č. 7 – Proč děláte právě toto zaměstnání, máte svoji práci rád (a)?

Práce asistentky pedagoga mě zajímá. Mám ji ráda a přináší mi pocit naplnění, odpovídá na položenou otázku respondentka č. 1.

Druhá respondentka uvádí jako zásadní motivaci pro volbu profese asistenta pedagoga možnost práce ve zkráceném úvazku s ohledem na rodinné potřeby. Svou práci hodnotí velmi pozitivně, ale v budoucnu by se ráda vrátila k práci pedagoga.

Další odpovídající vidí svou současnou pozici jako předstupeň v kariéře pedagoga. Práce asistentky ji podle vlastních slov naplňuje a přináší vedle pocitu užitečnosti také celou řadu cenných zkušeností pro další profesní rozvoj.

Velmi podobná je i odpověď poslední z dotázaných, která říká, že ji práce asistentky naplňuje uspokojením a velmi pozitivně hodnotí zpětnou vazbu a bezprostřední reakce svěřených žáků.

Odpovědi na otázku č. 8

Smyslem této otázky je zjistit, v čem, a jestli vůbec, vidí respondentky smysl své profese.

Otázka č. 8 – V čem vidíte největší smysl své práce?

Respondentka č. 1 říká, že největší smysl spatřuje v hmatatelných výsledcích své práce, kdy jsou jasně patrné pokroky ve vzdělávání a znalostech svěřeného žáka. Dalším pozitivem je dle jejích slov také spokojenost všech dětí ve třídě a kvalitní spolupráce s paní učitelkou.

Největší smysl a naplnění v rámci svého poslání, spatřuje druhá odpovídající podobně jako první oslovená ve skutečné hmatatelné pomoci potřebnému dítěti. Pravý smysl práce asistenta pedagoga se podle ní odráží právě konkrétním progresu svěřeného žáka.

Další respondentka vyzdvihuje vedle konkrétní pomoci dětem, také snahu učit žáky vzájemnému respektu, toleranci a respektu k odlišnosti.

Čtvrtá dotázaná vidí největší smysl, podobně jako v předchozích případech, v pomoci dětem, která prokazatelně funguje.

Odpovědi na otázku č. 9

Názor na inkluzivní vzdělávání respondentek mapuje **otázka č. 9** – *Jaký je váš názor na inkluzivní vzdělávání?*

Podle první respondentky je forma inkluzivního vzdělávání prospěšná. Největší přínos spatřuje ve vzájemném poznávání i tvorbě vztahů a vzájemného respektu mezi dětmi se SVP a „běžnými“ žáky.

Respondentka č. 2 vidí inkluzivní vzdělávání jako věc prospěšnou a smysluplnou. Jedním dechem ale podotýká, že zdaleka není vhodná pro všechny žáky se SVP, zejména těch s mentálním problémem. Zařazování takových žáků do běžných tříd „silou“, označuje jako problematické.

Třetí odpovídající podle svých slov s inkluzivním vzděláváním souhlasí a podporuje ho. Není podle jejího názoru správné umisťovat děti do speciálních škol jen kvůli vyšší časové a materiální náročnosti na jejich vzdělávání. Současně se však vyjadřuje kriticky k samotnému provádění inkluze v českém vzdělávacím systému, kdy hlavní příčinu tohoto stavu vidí v nedostatečné přípravě ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Dále vidí jako velký problém občasná protěžování žáků se SVP na úkor žáků bez těchto potřeb.

Poslední dotázaná spatřuje v inkluzivním vzdělávání ušlechtilou myšlenku, která však v praxi stále nefunguje tak, jak by měla. Největší důraz klade na skutečnost, že velmi často zařazení žáka se SVP do běžné třídy znemožňuje ostatním žákům účastnit se plnohodnotné výuky a potřeby žáka se SVP bývají nadřazovány potřebám celého kolektivu.

Odpovědi na otázku č. 10

Vnímání pozitivních aspektů své práce v kontrastu s negativními je úkolem následující otázky.

Otázka č. 10 – *Co vás na vaší práci nejvíce těší, a opačně, co vás ni nejvíce trápí?*

Respondentku č. 1 podle jejích slov nejvíce těší doložitelné pokroky svěřeného žáka, jdoucí ruku v ruce s kvalitní spoluprací s jeho rodiči. Negativní složku si nevybavuje.

Žádné záporné aspekty svého povolání nedokáže určit ani druhá dotázaná. Přednosti své práce spatřuje primárně v možnosti nastavení časové náročnosti a na druhém místě opakovaně zmiňuje přímo viditelnou, konkrétní pomoc, kterou poskytuje svěřeným dětem.

Stejně jako v předchozích případech, spatřuje další respondentka největší radost ze své práce v pocitu smyslu a v pozitivních výsledcích odměněných upřímnou radostí dítěte z úspěchu. Negativně vnímá časté vztahové problémy v rodinách žáků, které se špatně odráží na psychice a tedy na celkových výkonech dětí.

Úspěch a třeba jen malý pokrok dítěte, jsou nejsilněji vnímané pozitivní aspekty, které zmiňuje čtvrtá odpovídající. Jako negativní vnímá každoroční nejistotu, jestli bude asistent pedagoga k dítěti vyžadován i v dalším školním roce.

Odpovědi na otázku č. 11

Osobní ambice a profesní cíle pro další období zjišťuje **otázka č. 11** – *Jaký je váš profesní cíl pro dalších pět let?*

Dál vykonávat kvalitně svoji práci odpovídá první z respondentek.

Druhá z dotazovaných by podle svých slov ještě několik let ráda zůstala na současném místě a později by se chtěla vrátit k práci pedagoga.

Další respondentka by v budoucnu ráda pracovala jako učitelka na základní či střední škole, nebo jako sociální pracovníce v sociálních službách.

Poslední z asistentek by ráda pokračovala ve své práci a v případě nepotřeby by přestoupila jako vychovatelka do školní družiny.

Odpovědi na otázku č. 12

Následující otázka monitoruje kvalitu vztahů mezi asistentem a pedagogem.

Otázka č. 12 – *Jak vypadá vaše spolu práce s ostatními pedagogickými pracovníky?*

Respondentka č. 1 hodnotí svůj profesní vztah s kolegy velmi pozitivně. Vyzdvihuje vzájemný respekt, schopnost vypomáhat si ve všech oblastech a navzájem se zastupovat.

Odpovídající č. 2. nejvíce vyzdvihuje výraznou pomoc pedagoga v prvních týdnech výkonu své profese, které pro ni, jak sama říká, byly poměrně složité. Respondentka dále uvádí, že to byla právě třídní učitelka, která ji po nástupu do práce prakticky jako jediná zaškolila a výrazným způsobem jí pomohla se zapracovat.

Třetí respondentka popisuje svoji spolupráci s třídní učitelkou velmi pozitivně. Zmiňuje každodenní krátkou poradou, kde si společně plánují plán výuky a připravují materiály. Dále hovoří o častém kontaktu s jinými asistenty, kde probíhá výměna informací a zkušeností.

Za elementární označuje poslední dotázaná otevřenou komunikaci mezi asistentem a pedagogem. Důležité jsou podle jejího názoru i pravidelné, případně nahodilé schůzky s ostatními asistenty.

Odpovědi na otázku č. 13

Zjistit formu pracovního úvazku a míru spokojenosti s vlastním ohodnocením je úkolem poslední otázky.

Otázka č. 13 – *Jaký máte pracovní úvazek? Cítíte se dobře ohodnocen (a) za svoji práci?*

Pracovní úvazek první z dotazovaných respondentek činí 30 hodin týdně. Ohodnocena za svou práci se cítí dostatečně.

Druhá asistentka má týdenní úvazek 20 hodin, což jí, jak sama říká, velmi vyhovuje, a ohodnocena se cítí v rámci poměrů ve školství adekvátně, v rámci poměru životních nákladů je to údajně těžší.

Další dotazovaná uvádí, že její úvazek činí 30 hodin týdně, sama by chtěla plný, ale to není možné z důvodu omezených prostředků školy. S ohodnocením spokojená není, proto plánuje profesní postup.

Čtvrtá respondentka pracuje na úvazek 30 hodin za týden. Dle jejího vyjádření je vzhledem k velikosti úvazku spokojena.

5.2 Analýza rozhovorů s pedagogy

Odpovědi na otázku č. 1

První z otázek je zaměřena na věk, pohlaví a délku pedagogické praxe respondentek. Odpovědi jsou zaneseny v tabulce č. 5:

tabulka č. 5

	Věk	Pohlaví	Délka pedagogické praxe
Respondentka č. 1	30 let	žena	1,5 roku
Respondentka č. 2	62 let	žena	39 let
Respondentka č. 3	47 let	žena	vychovatelka 10 let učitelka 4 roky
Respondentka č. 3	64 let	žena	38 let

Odpovědi na otázku č. 2

Druhá otázka zjišťuje osobní názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání.

Otázka č. 2 – Jaký je váš názor na inkluzivní vzdělávání?

Respondentka č. 1 říká, že inkluzivní vzdělávání je podle jejího názoru přínosné pouze do určité velikosti rozdílu mezi žáky. Největší výhodu vidí v motivaci slabších žáků přiblížit se ostatním. Naproti tomu, by měli mít žáci se silnějším druhem znevýhodnění, přizpůsobenou výuku svým možnostem v odpovídajícím kolektivu.

Druhá dotazovaná projevila k inkluzivnímu vzdělávání výrazně negativní postoj. Ve své odpovědi říká, že speciální školy daly dětem dostatečné vzdělání, že vše bylo propracované a smysluplné. Inkluze byla z jejího pohledu vnucená, jako reakce na domnělou diskriminaci. Zejména žáci s výraznějšími duševními poruchami mají velmi negativní vliv na ostatní žáky.

Podle v pořadí třetí respondentky má inkluzivní vzdělávání svůj smysl, nicméně nese řadu problémů, na které není české školství připraveno. Jako hlavní problém zmiňuje počet žáků ve třídách.

Poslední odpovídající vidí v inkluzivním vzdělávání jistý smysl, bylo by ale, podle jejích slov, vhodné zařazovat do běžných tříd pouze žáky s lehčím znevýhodněním, protože jinak dochází k výraznému narušování vyučování, což má výrazný vliv na celkovou kvalitu vzdělávání.

Odpovědi na otázku č. 3

Pomocí této otázky zkoumáme, jakým způsobem pohlíží pedagogové na profesi asistenta pedagoga.

Otázka č. 3 – *Jakým způsobem vnímáte profesi asistenta pedagoga?*

Jako nezbytnou součást inkluzivního vzdělávání vnímá profesi asistenta první respondentka. Dále uvádí, že její zkušenosti nejsou velké, ale že velmi záleží na kvalitě asistenta při zvládnání stejného učiva žákem se SVP jako „obyčejnými“ žáky.

Respondentka č. 2 vnímá „svou“ asistentku převážně jako pomocnici. Protože se jedná o cizinku s nedokonalou znalostí Českého jazyka, je vzájemná komunikace složitější.

Zajímavý pohled přináší odpověď třetí dotazované, která vnímá pozici asistenta pedagoga jako velmi potřebnou při výchovné a vzdělávací činnosti, bez ohledu na inkluzivní vzdělávání.

Čtvrtá respondentka je toho názoru, že asistent pedagoga by měl mít pedagogické vzdělání. Práce s nezkušeným asistentem, podle jejího vyjádření, negativně ovlivňuje průběh vyučování. *Asistent musí být pro učitele pomocí*, říká.

Odpovědi na otázku č. 4

Poslední otázka je zaměřena na profesionální vztah mezi pedagogem a asistentem.

Otázka č. 4 – *Jak se vám s asistentem spolupracuje, v čem spatřujete negativa a pozitiva asistentské profese?*

První dotázaná k této otázce uvedla, že asistent ji pomáhá k dosažení stejného přístupu ke všem žákům, zároveň však asistent může být i rušivý element během vyučování.

Druhá respondentka podle svých zkušeností prakticky opakuje vyjádření z předchozí otázky. Dále hovoří o skutečnosti, že přes veškerou snahu asistentky je

třeba, aby ji učila prakticky všem věcem. Přítomnost asistentky vnímá jako rušivý prvek ve vyučování. Svoji odpověď shrnuje vyjádřením, že mimo osobních asistentů pro tělesně postižené děti školní inkluzi neuznává. Pro žáky s vážnějšími mentálními poruchami by měly být přizpůsobené speciální školy jako v minulosti.

Třetí odpovídající jasně říká, že velmi záleží na osobním nastavení obou kolegů. Mezi pozitivními faktory zmiňuje pomoc při komunikaci pedagoga s žáky během vyučování. Negativa podle respondentky vyplívají ze samotné přítomnosti asistenta, který dostatečně nevnímá klima třídy a působení pedagoga.

Poslední respondentka ve své odpovědi navazuje na své odpovědi předchozí. Hovoří o tom, že spolupráce s nezkušeným asistentem bez vhodného vzdělání výrazně zdržuje práci ve třídě, což má za následek znatelný pokles úrovně výuky.

5.3 Zodpovězení výzkumných otázek

V projektu výzkumu byla definována základní výzkumná otázka, která je pro snazší a podrobnější zodpovězení rozdělena na 6 dílčích otázek. Rozbor každé z nich je realizován na dalších řádcích.

Otázka č. 1 – Jaké mají asistenti nejvyšší dosažené vzdělání, jak dlouhá je jejich průměrná praxe, z jakých profesí asistenti do svého oboru přicházejí a jakým způsobem vypadá jejich odporná příprava?

Z odpovědí pořízených v rámci výzkumného šetření vyplývá, že asistenti pedagoga mají ve většině případů vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání. Délka jejich praxe na pozici asistenta není velká a pohybuje se do 5 let.

Asistenti pedagoga nejčastěji přicházejí z administrativních či pomáhajících profesí, silným motivem zdá se být volba velikosti pracovního úvazku. Odborná příprava asistentů probíhá přímo v rámci jejich studia, případně absolvováním odborných asistentkých kurzů.

Otázka č. 2 – Proč si asistenti pedagoga volí své zaměstnání, jak je profese naplňuje, jakým způsobem ji chápou a čeho chtějí ve své profesi dosáhnout?

Volba profese asistenta pedagoga, podle dostupných odpovědí, vychází převážně z konkrétní životní nutnosti. Hlavním motivem respondentek pro volbu této práce je časová flexibilita a místní dostupnost.

Výrazným pozitivem je skutečnost, že samotný výkon asistentké praxe má ambici člověka vnitřně naplňovat, díky čemuž si ho řada původně „sezonních“ pracovníků vybere za svůj profesní cíl a smysl. Převážně pozitivní reference také výrazným způsobem zvyšují prestiž oboru v povědomí lidí a na trhu práce.

Všichni účastníci výzkumného šetření z řad asistentů pedagoga shodně odpověděli, že jim konkrétní viditelné výsledky jejich práce přinášejí radost a pozitivní motivaci. Z výsledků výzkumu je také patrné, že přímá pozitivní zpětná vazba, kterou asistent pedagoga dostává od svěřených dětí, jejich rodičů, případně pedagogických pracovníků, znamená nejhodnotnější nehmotný benefit, který má ambici, při správné interpretaci, oslovit řadu kvalitních lidí, pro práci asistenta pedagoga tolik potřebných.

V současné době je k práci asistenta pedagoga ze strany zájemců o tuto profesi přistupováno spíše z pohledu snadnějšího zaměstnání ve volném režimu, případně jako

k určité „přestupní stanici“ mezi jinými profesemi. Potenciál a hodnotu asistentské profese objevují lidé velmi často až v průběhu výkonu své praxe.

Otázka č. 3 – Jak asistenti pedagoga nahlíží na myšlenku společného vzdělávání?

Oslovení asistenti pedagoga, kteří se zúčastnili výzkumu, do jednoho vnímají myšlenku inkluzivního jako vznešenou, smysluplnou a potřebnou. Idea školy pro všechny děti se v jejich očích jeví jako naprosto zásadní pro tvorbu společnosti, kde hlavními hodnotami budou respekt a úcta ke všem lidem, vzájemná tolerance a pochopení odlišností. Zejména nižší ročníky základní školy, jsou podle názoru respondentů, přesně tím místem, kde by se taková možnost vnímání světa měla v rámci výchovy nabídnout. Výše popsané lze jednoduše shrnout – inkluzivní vzdělávání rozhodně ano.

Drtivá většina odpovídajících má ale k současné podobě školní inkluze realizované ve vzdělávacím systému ČR řadu výhrad. Ta nejobecnější je, že vzdělávací systém v naší zemi není dostatečně připraven a nastaven tak, jak by taková zásadní změna dlouholetých zvyklostí zasluhovala.

Mezi nejvýraznější problémy, podle zjištěných skutečností, patří zejména nedostatečné financování, projevující se především na personální stránce, kdy jsou ve velké míře asistenti zaměstnávání nesystémově, zdánlivě tak, aby se „pouze“ splnil konkrétní požadavek s nejistou kvalitou výsledku. Toto tvrzení dokládá i zjištěná absolutní absence organizovaného dalšího vzdělávání a případné zvyšování odbornosti a osobnostních kompetencí je ponecháno pouze na vůli každého jednotlivého asistenta. Také nejednotnost při posuzování odbornosti a kvality jednotlivých asistentů přijímaných na své pozice dokládá, že úroveň inkluzivního vzdělávání bývá v rámci jednotlivých škol, tříd, případně i jednotlivých žáků se SVP velmi rozdílná.

Další nejčastěji a poměrně emotivně zmiňovaný problém praktické inkluze spočívá podle názoru většiny z dotázaných v určitém „silovém“ prosazování inkluzivní myšlenky ze strany státních i nadnárodních institucí. Z dostupných informací vyplývá, že realizace inkluzivního vzdělávání, založeného na myšlence přizpůsobení systému pro všechny, často naráží na velkou náročnost při edukaci vážněji mentálně znevýhodněných žáků. Náročnost práce s takovým žákem má nezřídka za následek výrazné narušování klimatu vyučování, čímž se výrazně snižuje kvalita vzdělávacího procesu pro všechny žáky.

Z dostupných odpovědí je tedy patrné, že i přes nespornou ušlechtilost a potřebnost inkluzivního vzdělávání, je potřeba k tomuto přistupovat s rozumem a soudností tak, aby vzdělání bylo nejen dostupné, ale také kvalitní.

Otázka č. 4 – Názor pedagogů na profesi asistentů a na školní inkluzi jako celek. Jak probíhá jejich vzájemná spolupráce v průběhu i mimo vyučování?

Odpovědi, které mají za cíl zodpovědět položenou otázku, se mezi sebou výrazně liší v závislosti na věku a délce pedagogické praxe jednotlivých respondentů.

Z nasbíraných dat je naprosto jednoznačně patrné, že pedagogové (pedagožky v našem případě) s vyšším datem narození, kteří mají za sebou dlouholetou praxi, inkluzivní vzdělávání prakticky odmítají, nebo minimálně velmi výrazně kritizují a od tohoto postoje se odvíjí i jejich přístup k asistentům. Přestože ve svých odpovědích, připouštějí určitý smysl, který školní inkluze má, velmi emotivně kritizují nefunkčnost celého systému, popisují jej jako pokus neodborně „naroubovaný“ na zaběhlý funkční

system, přinášející nepoměrně více negativních aspektů ve srovnání s pozitivy. Na tomto místě mi nepřísluší subjektivně hodnotit, co může být příčinnou takového postoje, nicméně k zamyšlení se nabízejí možnosti jako určitá profesní setrvačnost, případně neochota měnit léty zaběhlé zvyklosti.

Mladší účastnice výzkumného šetření s krátkou praxí se staví k realizaci inkluzivního vzdělávání o poznání otevřeněji. Z jejich reakcí je patrné, že už v průběhu studia byly na praktickou inkluzi připravovány a je tedy z jejich pohledu naprosto přirozená.

Tento rozdíl je následně patrný i ve vzájemné spolupráci s asistentem pedagoga. Začínající pedagožky s minimální praxí vnímají asistenty více jako partnery, se kterými koordinují způsob práce ve třídě i přípravu na vyučování. Jejich spolupráce bývá harmonická, navzájem se doplňují a inspirují. Učitelky, s letitou praxí a zaběhlými zvyklostmi popisují asistenty jako někoho, komu musí většinou věnovat speciální péči, zaškolovat ho, případně přímo koordinovat jeho činnost. Dá se říci, že ve větší míře uplatňují jistou formu formální autority, vycházející z jejich zkušeností. Tyto skutečnosti následně vyhodnocují jako další s faktorů, kterým je negativně ovlivněna kvalita vyučování.

Prakticky bez výjimky panuje shoda v názoru na šíři inkluzivního vzdělávání ve smyslu zařazování žáků s vážnějším mentálním znevýhodněním do tříd škol hlavního vzdělávacího proudu. Stejně jako v případě dotazovaných asistentek, se i všechny odpovídající pedagožky shodují v názoru, že práce s žákem, trpícím vážnější duševní či kognitivní poruchou bývá často velmi náročná. Asistence takovému dítěti vyžaduje řadu kompetencí, které jsou popsány v teoretické části práce, problémem však je, že opravdu zkušených asistentů, nemluvě o případné specializaci, je na trhu práce nedostatek. V rámci všech dostupných odpovědí, ty nejradikálnější hovoří o tom, že takto postižení žáci do běžné školy prostě nepatří. Jejich přítomnost ve třídě výrazně snižuje úroveň a kvalitu vzdělávání a pro jejich edukaci jsou vhodné školy speciální.

Otázka č. 5 – Jak jsou asistenti pedagoga ohodnoceni, v čem cítí pozitiva a negativa své profese?

Ohodnocení asistentů pedagoga je jasně dáno tarifními platy a jejich vnímání je u jednotlivce každého čistě subjektivní. u asistentů pohlížejících na svoji profesi více jako na určitou formu příjmu je výše jejich odměňování přijímána s pochopením. Asistenti, kteří si svou profesi vybrali jako dlouhodobější kariéru, výši svých platů sice akceptují, ale ta je podle jejich názoru neadekvátní. Na tomto místě je nutno podotknout, že školy dostávají na asistenty prostředky podle stanovení rozsahu podpůrného opatření a je pro ně tedy prakticky nemožné výrazným způsobem práci asistentů objektivně ohodnotit. Zde se dostáváme znovu na problematiku financování, jež ve velké míře činí z profese asistentů pedagoga „sezónní práci“ na úrovni průměrně placené brigády. Okrajově, nikoliv však zanedbatelně, respondenti zmiňují občasnou problematickou komunikaci s rodiči žáků, jejíž příčinu spatřují převážně ve špatných vztazích uvnitř jednotlivých rodin.

Tuto negativně vnímanou skutečnost naštěstí do velké části smazává pocit smysluplné a naplňující práce, jak ji všichni dotazovaní asistenti do jednoho popisují. Každý jinak, ale všichni shodně popisují silné pocity uspokojení při pozorování výsledků své práce, projevující se v úspěších a pokrocích svěřených dětí, jejich velmi často naprosto přirozené radosti a vděčnosti. Drtivá většina uvádí i velmi kladou

zpětnou vazbu ze strany rodičů svěřených žáků, což je další s pozitivně působících faktorů asistentské profese.

Otázka č. 6 – Jaké jsou nejčastěji druhy pracovních úvazků asistentů, jakým způsobem je realizováno financování asistentských pracovních míst?

Všichni asistenti pedagoga, kteří byli účastni výzkumu, jsou zaměstnáni na pracovní úvazek v délce od dvaceti do třiceti hodin týdně. Podle zjištěných informací delší pracovní úvazek není možný, ani v případě zájmu, z důvodu omezených přidělených prostředků, kterými škola disponuje. Podle dostupných informací jsou úvazky rozděleny na přímou a nepřímou pedagogickou činnost podle platné legislativy, ve skutečnosti ale přímá činnost vyplňuje prakticky celou výši konkrétního úvazku.

Přidělení asistenta pro žáka se SVP je podle platných předpisů „pouze“ jedno z podpůrných opatření, které lze v rámci školní inkluze realizovat. Tento fakt poměrně jasně dokládá, v rámci výzkumného šetření pozorovanou skutečnost, tedy že profese asistenta pedagoga často nedosahuje takové úrovně a uznání, které by zasluhovala a které s ohledem na svou důležitost také potřebuje.

6 Shrnutí empirické části

Primárním úkolem této diplomové práce je přinést základní představu o konceptu inkluzivního vzdělávání a sestavit komplexní přehled o reálném výkonu profese asistenta pedagoga pomocí prezentace a komparace teoretických a praktických dat získaných studiem materiálů a realizací sociálně-pedagogického výzkumu. Porovnání teorie a praxe inkluzivního vzdělávání a asistentsko-pedagogické práce bude předmětem následujících odstavců.

V první kapitole diplomové práce se mimo jiné dočteme, že meritem inkluzivního vzdělávání je vytvoření systému vzdělávání, který bude mít schopnost učit v každé škole všechny děti bez rozdílu. V porovnání s integrací je inkluze popisována jako přizpůsobení systému lidem, nikoliv jako začlenění člověka do systému. V této teoretické rovině hovoří drtivá většina dostupných pramenů.

Reálná podoba inkluzivního vzdělávání, jak jsem ji pomocí svého výzkumu stačil poznat, však nese právě znaky jakési „přívětivější“ integrace. Z dostupných dat je zřejmé, že v současné době převažují snahy (podle mého názoru ne záměrně, ale z nutnosti) nikoliv nastavovat systém vzdělávání tak, aby vyhovoval všem dětem, ale stále se více méně jedná o pomoc začlenit je do systému stávajícího. Toto úsilí je samozřejmě oficiálně podporováno, je v drtivé většině prováděno profesionálně s velkým nasazením a pozitivními výsledky, stále se však podle mého názoru jedná o formu jakési „vyšší“ integrace. Na základě výsledků svého výzkumu jsem nabyl dojmu, že vzdělávacímu systému v ČR (ať už je zastupován kýmkoliv) se do složitějších a jistě z počátku nekomfortních změn nijak výrazně nechce. Tato, na první pohled kritická slova, však pozorným čtenáři přinášejí nadějný a do jisté míry logický náhled na věc. V první kapitole této práce jsme se totiž dočetli, že inkluze představuje cíl a integrace cestu jak cíle postupně dosáhnout,⁸⁶ pokud je toto tvrzení pravdivé, jde vlastně vše tak, jak má.

Výše napsané do jisté míry potvrzuje i provedeným výzkumem zjištěná skutečnost totiž, že myšlenka inkluzivního vzdělávání, je zejména u mladších představitelů základního školství, které jsem měl možnost poznat, stále více a hlouběji zakořeněna, což bezesporu také k postupným transformacím systému směřuje.

Starší pedagogové, případně vedoucí pracovníci se ke školní inkluzi staví o poznání zdrženlivěji. To je s ohledem na dlouholetou praxi a vybudování osobních zvyklostí v určitém systému pochopitelné. Pochopitelné jsou i argumenty, o kvalitě „starého“ způsobu vzdělávání v porovnání s výsledky vzdělávacího procesu v současnosti. Nezanedbatelná část pracovníků ve školství vnímá inkluzi v její současné podobě jako něco rušivého, co má negativní vliv na kvalitu vzdělávání jako celku.

Poměrně jednotní jsou všichni dotazovaní, ať už z řad asistentů, nebo pedagogů v názoru, že velmi negativně ovlivňuje kvalitu vzdělávání určitá forma „vynucené inkluze“, jak jsem si ji dovolil z pozice autora pojmenovat. Taková forma inkluzivního vzdělávání znamená, že do ještě výrazně nepřipraveného systému jsou zařazováni i žáci převážně s vážnějším mentálním znevýhodněním, jejichž přítomnost ve třídě a velmi výrazná potřeba individuální péče, významně narušuje proces vyučování. To má za následek silně negativní přístup k inkluzi ze strany žáků, rodičů ale i celé řady pedagogů.

Jako jednu z možných příčin, která ve velké míře způsobuje jakýsi „status quo“ spočívající v realizaci inkluzivního vzdělávání pomocí kvalitní a poměrně propracované

⁸⁶Srov. LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika* s. 37.

integrace, vidím nevhodné přerozdělování prostředků dostupných na vzdělávání, což je ale bohužel v ČR stále neblahým pravidlem. S trochou nadsázky lze tedy konstatovat, že inkluzivní vzdělávání v českém základním školství probíhá a funguje úměrně způsobu funkce státní správy v místě a čase obvyklém.

Nejvýraznější změnou, která se v rámci zavedení způsobu inkluzivního vzdělávání v českém školství projevuje je, podle mého dlouhodobého názoru, zřízení profese asistenta pedagoga fungujícího v běžných školách, jako jedno z podpůrných opatření pro žáky se SVP. Je to právě činnost asistenta pedagoga, která má podle mých zkušeností velmi výrazný vliv na kvalitu realizace inkluzivního vzdělávání a podle sebraných informací také na kvalitu vzdělávání obecně. Přítomnost asistentů ve třídách výrazně mění dlouhé roky zažitě klima vyučování a jejich odbornost a kvalita přímo souvisí s kvalitou školní inkluze, jak ji vnímá okolí.

Samotná profese asistenta pedagoga, její zřizování a financování, je zajištěno v současné době platnou legislativou a v praxi zpravidla probíhá vše tak, jak je psáno.

Podle nashromážděných informací, je ale paradoxně právě dodržování platné legislativy zdrojem většiny problémů, které se následně odráží v kvalitě asistentské práce i v kvalitě inkluzivního vzdělávání jako celku. Při komparaci výzkumem zjištěných dat s teoretickým rámcem vyplývá, že v oblastech jako jsou potřebné kompetence a vzdělání asistentů, nebo jejich osobnostní dispozice a motivace, tedy ve faktorech, které si subjektivně přináší každý asistent z větší míry sám, panuje velká shoda se skutečnostmi, které jsou popsány v odborné literatuře. Přestože si asistenti ve velké míře volí svoji profesi primárně kvůli jiným osobním potřebám (časová flexibilita, krátké úvazky) hlásí se a jsou vybíráni na konkrétní místa lidé, kteří kompetenční požadavky pro práci asistenta pedagoga v drtivé většině splňují.

Výraznějším negativem vnímaným především ze strany pedagogů, bývá absence pedagogického vzdělání u asistenta. Tato skutečnost mívá, podle názorů účastníků výzkumu, za následek občasné narušování průběhu výuky a koncentrace žáků. Respondenti se shodně vyjadřovali v tom smyslu, že v případě, kdy asistent pedagoga nemá pedagogické vzdělání, je pro něj zejména v prvních letech jeho kariéry asistenta (která bohužel často bývá velmi krátká) značně obtížné efektivně pomáhat se zvládnutím obsahu vyučované látky svěřenému žákovi. V takových případech jsou nutné častější zásahy ze strany učitelů, což vede k narušování klimatu a soustředění ve třídách.

Částečným problémem, jak mohu konstatovat, je také určitá profesionální stagnace a odborný růst jednotlivých asistentů. Ze své podstaty podpůrného opatření, které je navrhováno pro konkrétního žáka na konkrétní dobu, se ve velké míře přistupuje k profesi asistenta pedagoga jako k určité „sezónní práci“ v krajním případě jako k „brigádě“. Vyjma speciálních škol, je asistentské místo financováno konkrétními dotacemi na přesně stanovenou velikost úvazku a časové období. Velká část asistentů tedy nebuduje svou kariéru kontinuálně pod záštitou konkrétní organizace, ale jejich působení připomíná spíše řadu jednotlivých „kšeftů“ jako v případě seriálového herce. i tak může být, a také skutečně je, práce odvedená asistentem velmi kvalitní a prospěšná.

V průběhu svého výzkumu jsem se ani z doslechu nesetkal s asistentem, který by se účastnil odborného dalšího vzdělávání organizovaného, nebo alespoň doporučeného zaměstnavatelem. Ti, kteří ve své profesi spatřují dlouhodobější smysl, vyhledávají způsob rozšiřování své odbornosti samostatně, z vlastní iniciativy.

Výše uvedené negativní aspekty práce asistentů pedagoga, pramení ve většině ze současného nastavení systému. Toto tvrzení lze snadno podpořit jednoduchými, na sebe

navazujícími argumenty: pokud je cílem vytvoření kvalitního systému inkluzivního vzdělávání, je nutné, aby takový systém byl tvořen kvalitními a kompetentními lidmi. Kvalitní a kompetentní člověk to zpravidla o sobě ví, a i přes své vnitřní nastavení, díky kterému směřuje svůj profesní život mezi pomáhající profese, zná svou cenu a chce vést důstojný a šťastný život. Takový člověk tedy vyžaduje určitou úroveň jistoty a ohodnocení. Následně má spokojený, kvalitní a kompetentní člověk velký potenciál budovat a podporovat školní inkluzi, protože je právem přesvědčený, že systém inkluzivního vzdělávání je správnou cestou. Profese asistenta pedagoga totiž sama o sobě, jak popisují výsledky výzkumu, dokáže přinést člověku výrazný smysl, pocit užitečnosti a dobře odvedené práce s hmatatelnými výsledky.

V teoretické části této diplomové práce najdeme široce popsání požadavky na osobnostní, profesní, odborné vlastnosti a kompetence asistentů pedagoga včetně dalšího vzdělávání. V současném systému je profesní, kontinuální spolupráce s asistenty pedagogů ze strany zaměstnavatelů či jiných institucí velmi slabá, nebo úplně chybí. Zde je patrný největší rozdíl mezi teoretickým rámcem a reálným výkonem asistentovi profese. Z titulu podpůrného opatření je na asistenty nahlíženo převážně jako na občasně pomocníky, z čehož vyplívá i jejich ohodnocení. To má za následek, že asistenti na svých pozicích působí často pouze přechodně, nebo že jsou na místa asistentů přijímáni i lidé, jejichž odbornost, kompetence a osobnostní nastavení nedosahují potřebných hodnot.

Závěrem lze odpovědně konstatovat, že přes všechny často i výrazné nedostatky, které přímý výkon profese asistenta pedagoga přináší, nepřevažují nad neoddiskutovatelnými pozitivy a hmatatelnými výsledky této práce. Z provedeného výzkumu lze vyvodit, že profese asistenta pedagoga je vnímána převážně pozitivně, kdy zejména sami asistenti svoji práci popisují s radostí a spokojeností.

Závěr

Zavedení inkluzivního vzdělávání do školského systému v ČR v roce 2009, po ratifikaci Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, znamenalo celou řadu zásadních změn, které, podle mých zjištění, i po více než dvanácti letech, veřejnost zaznamenává jen velmi pomalu a často pouze okrajově. Vedle samotné přítomnosti žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu, je bezesporu nejsilněji vnímanou změnou, jak ze strany žáků, tak i z pohledu pedagogů a rodičů, přítomnost asistentů pedagogů ve vyučování.

Klima třídy, kde aktivně působí asistent pedagoga, jako jedno z podpůrných opatření pro žáka se SVP, je do značné míry odlišné od vyučování, jak si ho pamatují dnešní mladí rodiče školou povinných dětí. Řada z těchto rodičů je po nástupu svých ratolestí do školy velmi překvapena formou, která je dnes pro výuku zejména v základních školách běžná. Toto nepochopení a neznalost bývají následně možnou příčinou celé řady zbytečných stížností a konfliktů.

I já jsem byl donedávna jedním z těchto lidí a zejména z tohoto důvodu jsem si jako cíl své diplomové práce zvolil téma, které nejen mně, ale každému čtenáři z řad laické i odborné veřejnosti může přinést a přináší, komplexní přehled o smyslu školní inkluze a především o profesi asistenta pedagoga, která velmi výrazným způsobem bezprostředně ovlivňuje klima současných tříd a tedy i vzdělání našich dětí, převážně ve věku, kdy je pro jejich následný rozvoj velmi důležité prozření a poohlédnutí směrem ke světu světa a poznání.

Meritorním cílem této práce bylo přinést základní přehled o konceptu inkluzivního vzdělávání a především sestavit komplexní přehled o reálném výkonu profese asistenta pedagoga v prostředí běžné základní školy v České republice (ČR).

Na základě v úvodu stanoveného postupu, je tedy v teoretické části postupně představeno inkluzivní vzdělávání jako celek. Z důvodu snazší orientace zejména laických čtenářů, jsou na začátku objasněny základní pojmy: historie inkluze, její základní náležitosti a principy, právní úprava, funkce ve vzdělávacím systému české republiky a přístup k inkluzivnímu vzdělávání v Evropské unii.

V pořadí třetí kapitola je věnována samotné podstatě diplomové práce, tedy profesi asistenta pedagoga. Kapitola podrobně představuje profesi asistenta pedagoga z hlediska historie a způsobů zakotvení asistenta pedagoga v právním řádu a ve vzdělávacím systému ČR. Následně jsou pomocí odborných textů podrobně popsány náležitosti profesní způsobilosti a potřebných osobnostních charakteristik asistenta pedagoga a způsob přímého výkonu asistentské profese. V závěru kapitola přináší komparaci základních faktů asistentské práce se sousedními státy.

V rámci empirické části práce jsou, pomocí výzkumného šetření definovaného ve čtvrté kapitole, nashromážděna předem určená data, jejichž výběr je založen na rozboru teoretických faktů z předcházejících kapitol. Následně jsou nashromážděná data vyhodnocena a komparována s odbornou teorií.

Z podrobného srovnání, realizovaného v poslední šesté kapitole je zřejmé, že reálná podoba školní inkluze, v rámci zkoumaného prostředí, zdaleka nedosahuje úrovně, jaká je popisována v odborné literatuře. Z výzkumného šetření vyplývá, že systém školní inkluze je do způsobu vzdělávání v základním školství v ČR zaváděn velmi pomalu, prostřednictvím stále více propracovanější integrace. Nejsilnější příčiny tohoto stavu lze pojmenovat jako nedostatečnou podporu ze strany odpovědných institucí a neochotu zejména starších pracovníků ve školství přijímat často nekomfortní změny.

Pomocí kvalitní integrace, se v rámci ČR školní inkluze postupně stává systémovou. Pokud má ale podoba systému inkluzivního vzdělávání odpovídat zejména Evropským požadavkům, jak jsou popisovány v druhé kapitole práce, je z výsledků šetření zřejmé, že k cíli vede ještě dlouhá a bolestivá cesta.

Podstatnější část výzkumného šetření, zaměřená na reálný výkon praxe asistentů pedagoga, přináší také mnoho zajímavých výsledků. Podrobná komparace jednotlivých stanovených faktorů, je podobně jako v předchozím případě provedena v předcházející kapitole. Výzkum byl zaměřen na věk, vzdělání a odbornou způsobilost asistentů, na jejich motivaci, způsob práce, administrativní okolnosti a míru ohodnocení. Dále byl zjišťován názor asistentů na inkluzivní vzdělávání, jejich zkušenosti a pocity. Z druhé strany byl prostřednictvím dotazování pedagogů mapován systém inkluzivního školství z jejich pohledu a zároveň byl pomocí jejich odpovědí, sestaven i profesionální názor na asistentskou profesi.

V rámci teorie, popisující způsob administrace asistentských míst, způsob ohodnocení a legislativní roviny, nebyly v porovnání s výzkumem zjištěnými skutečnostmi, zaznamenány výrazné rozdíly. Podstatné odlišnosti od skutečností popsaných v odborných publikacích a článcích, jsou patrné převážně v rámci způsobu manažerské práce s asistenty a v oblasti jejich odborného vzdělávání. Popisované požadavky na profesionální odbornost a kompetence asistentů, velmi často nedosahují potřebné úrovně, a to ani v případech dostatečného odborného vzdělání jednotlivce a vysoké míry motivace.

Z provedeného výzkumu a následného porovnání dat je v souhrnu patrné, že inkluzivní vzdělávání v rámci běžné základní školy v ČR, nedosahuje v současné době úrovně, která je definována a vyžadována. Profese asistenta pedagoga, která ve vysoké míře určuje kvalitu a úroveň školní inkluze, bohužel také v podstatných záležitostech požadovaných atributů nedosahuje. Lidé nastupující na místo asistenta jsou většinou motivováni jinými podněty než možnostmi perspektivní práce. Přestože po určité době asistenti nabývají převážně pozitivních zkušeností a emocí, nezůstávají ve své práci dostatečně dlouho, aby se mohly projevit požadované vlastnosti pramenící převážně z praktických zkušeností. Profese asistenta, je nejen z vnějšku vnímána stále spíše jako pomocná, dočasná a nedosahující potřebné vážnosti. Tento stav, podle dostupných informací, není převážně zapříčiněn lidským faktorem. Vysoký podíl na popisovaném problému nese nastavení systému a v něm zakotvený způsob asistentské práce. Výše popsané má často za následek také velmi silně odměřený přístup, zejména starších pedagogů, k práci asistenta a k myšlence inkluzivního vzdělávání jako celku. Působení nezkušeného asistenta pedagoga ve třídě, je v drtivé většině hodnoceno jako rušivé s negativním vlivem na kvalitu výuky.

Z hlediska předem stanovených cílů lze konstatovat, že diplomová práce přináší ve všech svých částech, přesně to, co se od ní očekává. Pomocí výše popsaných metod, byl vytvořen přehled o fungování školní inkluze z teoretického i praktického hlediska. Detailně byla představena profese asistenta pedagoga z pohledu všech popsaných a požadovaných skutečností a následně byl dopodrobna zmapován praktický rámec asistentovi práce. Porovnáním všech dat bylo docíleno vytvoření přehledu o konceptu inkluzivního vzdělávání a sestaven komplexní přehled o reálném výkonu profese asistenta pedagoga v prostředí běžné základní školy v České republice (ČR).

Já sám jsem velkým příznivcem jedné z Komenského ušlechtilých myšlenek, tedy, že škola má za úkol nejen učit žáky vědomostem a dovednostem, ale že je úkolem školy a jejích pracovníků také vzbudit v každém mladém člověku lásku a touhu po vzdělání, které budou jeho „motorem“ v dalším životě a v jeho možné cestě

k opravdovému lidství. Osobně jsem přesvědčen, že i právě můj život je svědectvím těchto slov, kdy jsem byl díky vnitřnímu impulzu a motivaci, které byly v mém nitru podle mého názoru zasety v období mladšího školního věku, schopen se po dlouhých letech životní stagnace dostat až na samotný konec magisterského studia.

Systém inkluzivního vzdělávání v ČR, jehož nejvýraznější součástí je práce asistentů pedagogů ve školách a který je stále ještě ve stádiu vývoje prostřednictvím více či méně zdařilé integrace, má naprosto zásadní význam pro životy našich a zejména nastupujících generací. V závěru své diplomové práce si proto dovoluji apelovat na každého, kdo se trpělivě dostal až k těmto řádkům, aby jakýmkoliv možným dílem, přispěl ke vzniku úspěšného a především skutečně funkčního a prospěšného systému školní inkluze nejen v ČR, ale všude, kde je to možné.

Poslední věty této DP sepišuji v době, kdy přes hranice ČR každým dnem proudí tisíce nešťastných lidí, zejména žen a dětí, z válkou postižené Ukrajiny. Nejen z titulu své profese si dovoluji tvrdit, že je více než jasné, že velké procento těchto lidí bude potřebovat, dlouhodobou, ne-li trvalou pomoc a podporu ze strany našeho státu a především od nás samotných.

Jedním z dílů této pomoci, bude poskytnout především přichozím dětem řádné vzdělání. České inkluzivní vzdělávání tak stojí, na svých nohách podobajících se právě narozenému hříběti, před úkolem, který nemá v moderní historii naší země obdoby. Je proto podle mého názoru naprosto nezbytné, aby zejména kompetentní instituce, přistoupily k tomuto faktu jako k příležitosti. Tato situace s sebou přináší vedle spousty práce, také řadu příležitostí.

V kontextu této DP je na místě zmínit, bezesporu velké počty takto přichozích lidí, kteří díky svému vzdělání a praxi budou schopni po odstranění dílčích problémů, kvalitně zastávat například právě funkce asistentů pedagogů. Díky této situaci tak máme možnost společně dotáhnout vybudování skutečně inkluzivního školství, tedy školství, které bude schopné zajistit nejen dostupné, ale také kvalitní vzdělání pro všechny, do řádného konce. V opačném případě totiž českému školství reálně hrozí minimálně stagnace ve stavu jakési mrtvolné strnulosti, jejíž největší obětí budou ti nejzranitelnější, naše děti.

Toto konstatování potvrzuje například skutečnost, že z nutných příčin je zvažováno navýšení maximálního počtu žáků ve třídách,⁸⁷ které jsou už nyní, podle provedeného výzkumu, z hlediska kvality vzdělávání, přeplněné.

V závěru popsané skutečnosti, jasně definují úkoly, které leží na bedrech českého školství, aby bylo schopno poskytovat plnohodnotné vzdělání všem. Naprosto bezprecedentní situace způsobená přílivem válečných uprchlíků, bude pro systém obrovskou zkouškou. Jakým způsobem bude české školství reagovat, a jaký bude reálný dopad na kvalitu vzdělávání v ČR to jsou otázky, na které může případně odpovědět autor studie, hledající inspiraci v této mojí DP.

Jsou to právě asistenti pedagoga, na jejichž bedrech leží značná část odpovědnosti za správné pochopení školní inkluze ze strany veřejnosti a tím i její správná funkce.

Profese asistenta není jednoduchá, ale umí člověka odměnit a obohatit. Práci asistentů pedagoga si vybírají lidé, kteří v drtivé většině vidí se smyslu své práce pomoc druhému. Aby tito lidé dělali svou práci dobře, přesněji ještě lépe, musí se v ní dobře cítit, a právě to, zdá se být největším úkolem pro budoucnost.

Tvorba této diplomové práce mi přinesla mnoho nových cenných poznatků a informací. Četbu potřebné literatury, pátrání po informacích v prostředí internetu

⁸⁷EURO ZPRÁVY. *Školy zřejmě budou moci navýšit kapacity tříd kvůli dětem z Ukrajiny* [online]. Praha, [cit. 2022-03-17].

a zejména realizaci výzkumného šetření osobně považuji za velmi obohacující. Doufám, že minimálně stejný prospěch a radost jako mně, přinese i všem dalším čtenářům.

Použité zdroje

Tištěné zdroje:

ADAMUS, P. et al. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7464-884-7.

BELKOVÁ, V. et al. *Pedagogický asistent v praxi*. Bánská Bystrica: Univerzitya Mateja Bela, 2020. ISBN 978-80-557-1793-7.

ČADILOVÁ, V. et al. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.

GABAŠOVÁ, J. et al. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-922-4.

LECHTA, V. (ed.) *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MINISTERSTVO PRÁCE a SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. ISBN 978-80-7421-037-2.

PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.

PRŮCHA, J et al. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SOMR, M. *Jan Amos Komenský: (pravý člověk v (ne)pravém světě)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. ISBN 978-80-7394-435-3.

ŠVAŘÍČEK, R et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

Legislativní zdroje:

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 13. 3. 2022.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění platném k 13. 3. 2022.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění platném k 13. 3. 2022.

Zákon 138/2019 Sb., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ve znění platném k 13. 3. 2022.

Internetové zdroje:

ASISTENT PEDAGOGA. *Asistent pedagoga: Historie* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-06]. Dostupné z: <<https://asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>>

ASISTENT PEDAGOGA. *Asistent pedagoga: Zákony a vyhlášky* [online]. Praha, 2013 [cit. 2021-12-08]. Dostupné z: <<https://asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/zrizeni-mista-asidenta-pedagoga-ve-skole>>

ASISTENT PEDAGOGA. *Asistent pedagoga: Kvalifikační předpoklady* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <<https://asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady>>

ASISTENT PEDAGOGA. *Asistent pedagoga: Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-21]. Dostupné z: <<https://asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/prima-neprima-cinnost-asidenta-pedagoga>>

ASISTENT PEDAGOGA. *Asistent pedagoga: Práce asistenta* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-21]. Dostupné z: <<https://asistentpedagoga.cz/prace-asidenta/spoluprace-s-pedagogem>>

ASISTENT PEDAGOGA. *Asistent pedagoga: Práce asistenta* [online]. Praha, 2013, [cit. 2021-12-27]. Dostupné z: <<https://asistentpedagoga.cz/prace-asidenta/spoluprace-s-rodinou-zaka>>

EURO ZPRÁVY. *Školy zřejmě budou moci navýšit kapacity tříd kvůli dětem z Ukrajiny* [online]. Praha, [cit. 2022-03-17]. Dostupné z <<https://eurozpravy.cz/domaci/skolstvi/skoly-zrejme-budou-moci-navysit-kapacity-trid-kvuli-detem-z-ukrajiny.b81ba25f/>>

EVROPSKÁ AGENTURA PRO SPECIÁLNÍ a INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, [online]. Brusel, [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: <<https://www.european-agency.org>>

EVROPSKÁ KOMISE,[online]. Brusel, [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: <<https://ec.europa.eu>>

HALLOVÁ R. In The Guardian: *Školy v Anglii byly nuceny omezit podporu žákům se speciálními potřebami* [online]. Londýn, [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: <<https://www.theguardian.com/education/2021/sep/08/schools-in-england-forced-to-cut-support-for-special-needs-pupils>>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Podpurná opatření* [online]. Praha, 2011, [cit. 2021-11-05]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>>

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze: Integrace* [online]. Praha, 2012, [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/16169/SPECI-ALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>>

Seznam zkratk

SVP – speciální vzdělávací prostředky

IVP – individuální vzdělávací plán

EU – Evropská unie

ČR – Česká republika

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

PAS – porucha autistického spektra

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

DP – diplomová práce

AP – asistent pedagoga

Seznam příloh

Příloha I. – Ukázka rozhovoru s asistentem pedagoga

Příloha II. – Ukázka rozhovoru s pedagogem

Příloha I. – Ukázka rozhovoru s asistentem pedagoga pedagogem

Tazatel – Filip Hušek.

Respondentka – asistentka pedagoga působící na běžné ZŠ, 29 let, praxe: 2 roky

Praha 2022

Jako první dovolte, abych se zeptal na váš věk a délku vaší praxe na pozici asistentky pedagoga.

V pořádku je mi 29 let a na pozici asistentky pedagoga působím dva roky.

Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a jaká byla vaše práce před nástupem na současnou profesi?

Mám vysokoškolské bakalářské vzdělání. Vystudovala jsem obor Specializace v pedagogice – český jazyk a dějepis se zaměřením na vzdělávání. Před nástupem na místo asistentky pedagoga jsem byla na mateřské a před tím jsem pracovala jako asistentka ředitelky baletní školy v Praze. Měla jsem na starost kompletní vedení administrativní agendy, řešila jsem organizační záležitosti a podílela jsem se na realizaci akcí školy. Byla to ale spíše taková brigáda. Vzhledem k mému vzdělání bych ráda pracovala ve školství.

Bylo ve vašem případě, před nástupem na současnou místo, potřeba doplnit si potřebné znalosti či dovednosti? a jakým způsobem, případně.

Vystudovala jsem pedagogický obor na vysoké škole, tudíž jsem splňovala kvalifikační požadavky na pozici asistenta pedagoga a nemusela jsem si vzdělání doplňovat.

Zdá se vám to dostačující?

Ve své práci žádné nedostatky kvůli vzdělání necítím.

Účastníte se v rámci svého povolání nějaké formy dalšího vzdělávání, nebo rozšiřujete si nějak svoji odbornost?

V rámci své současné práce žádné další vzdělávání neabsolvuji. Co se týká rozšiřování odbornosti, tak v průběhu dubna 2022 absolvuji akreditovaný kvalifikační kurz pro pracovníky v sociálních službách, díky kterému získám kvalifikaci pro výkon profese pracovníka v sociálních službách, a mohu pracovat v terénních, ambulantních nebo pobytových sociálních službách. Ráda bych také získala magisterské vzdělání v oboru učitelství. Mám podanou přihlášku na Filozofickou fakultu UK, studijní program učitelství českého jazyka a dějepisu pro střední školy. To je klasické dvouleté navazující magisterské studium.

Co je v současné době obsahem vaší práce?

V tomto školním roce mám v péči chlapce, páťáka s ADHD. Vedle toho se snažím, pokud je to možné pomáhat i ostatním dětem ve třídě. Hlavně s přípravou pomůcek a tak podobně.

Proč jste si vybrala právě tuhle práci? Máte ji ráda?

Nebyla jsem si jistá, jestli se chci věnovat učitelské profesi, proto jsem se rozhodla pracovat nejdříve jako asistentka pedagoga, abych se rozkoukala, seznámila se s fungováním ve škole a poznala, co všechno práce pedagoga obnáší. Svoji práci mám velmi ráda a baví mě, hlavně proto, že má smysl a přináší dobré výsledky. Za ty dva roky co jsem asistentka, jsem se ale rozhodla, že chci zkusit učit a hlavně dodělat si tu školu.

V čem vidíte největší smysl své práce?

Pomáhat dětem, které by bez individuální podpory byly ztracené. To jednoznačně. Díky individuální péči dělají pokroky, mění se jejich negativní postoj ke škole, jsou sebejistější a mohou zažívat úspěch, což je pro děti na prvním stupni velmi důležité. Snažím se děti učit vzájemnému respektu a toleranci, nechci, aby tyto děti byly ostrakizované, ale naopak aby je třída brala takové, jaké jsou, a respektovala jejich odlišnost.

Jaký máte vlastně názor na inkluzi jako celek?

S inkluzivním vzděláváním souhlasím a podporuji ho, protože děti, které by dříve končily ve speciálních třídách či školách jen proto, že na ně ve výuce nikdo „nemá čas“ a nemůže jim poskytovat individuální péči, mohou navštěvovat běžnou školu a vzdělávat se na odpovídající úrovni. Současně ale odmítám, aby na tom byly normální děti bity, jinými slovy nesouhlasím s tím, aby byly ve výuce neustále upřednostňovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami na úkor dětí bez těchto potřeb, což se občas děje a tato skutečnost slouží jako oprávněný argument kritiků inkluze. Myslím, že ministerstvo nejen že odbylo přípravy tohoto modelu vzdělávání, ale zejména značně podcenilo náročnost realizace na českých školách. Řekla bych, že bude ještě nějakou dobu trvat, než naše školství najde v oblasti inkluze „zlatou střední cestu“. Ale celkově říkám inkluzi jasně ano. To bez debat.

Jak byste popsala negativa a pozitiva vaší práce? Co vás na ni práci nejvíce těší a co trápí?

Obecně mě jakákoli práce s dětmi baví, a kdybych to měla říct jednoduše, nejvíce mě těšilo, že moje práce měla smysl a přinášela výsledky. Největší odměnou pro mě je úspěch dítěte a jeho upřímná radost, že se mu něco povedlo. Naopak nejvíce mě trápí, že se některé děti musí dlouhodobě potýkat s problémy, kterým nerozumí, nevědí si s nimi rady a vše se pak projevuje v jejich chování i prospěchu. Nejvíce asi rodinné problémy jako rozvody, vleklé rozepře rodičů, komplikované soužití s novým partnerem rodiče i jeho dětmi, zanedbávání péče o dítě a tak.

Jaké máte vztahy s ostatními kolegy hlavně s pedagogy? Jak vypadá vaše spolupráce?

Vzhledem k tomu, že asistuji ve třídě na prvním stupni, úzce spolupracuji především s třídní učitelkou, která vyučuje naprostou většinu předmětů. Každé ráno před vyučováním máme krátkou poradu, obeznám mě s plánem učiva pro daný den, domluvíme se, jak bude výuka probíhat, pomohu jí s přípravou výukových materiálů apod. Průběžně spolu diskutujeme nejen studijní výsledky jednotlivých žáků, ale též celkovou situaci ve třídě, a pokud se vyskytne jakýkoli problém, okamžitě ho řešíme, čímž účinně předcházíme např. šikaně. Pravidelně jsem v kontaktu s některými asistentkami. Říkáme si „zážitky“ z výuky a vyměňujeme si zkušenosti. S ostatními pedagogickými pracovníky přímo nespolečně pracuji, nicméně veškeré jejich informace nebo pokyny mi vždy zprostředkovává třídní učitelka.

Na závěr mi prosím řekněte, jaký je váš pracovní úvazek a jestli se cítíte dobře ohodnocena. Také by mě zajímaly vaše profesní plány na příštích pět let.

Mám tříčtvrtěční pracovní úvazek. Do téhle práce jsem nastoupila po rodičovské dovolené, mám doma dvě malé dcery, takže mi současné nastavení vyhovuje. Sama jsem to tak chtěla. Navýšení na plný úvazek nebylo možné, protože škola na to nemá přidělené finanční prostředky. S ohodnocením nejsem spokojená, mám vzhledem k dnešní drahotě nízký plat, což je ovšem dáno platovými tabulkami. V první řadě chci dodělat tu školu. Potom bych ráda pracovala buď jako učitelka na základní či střední škole, nebo jako sociální pracovníce v sociálních službách. Uvidíme.

Pokračovat v práci asistentky nechcete?

To asi ne. Vzhledem k platu to asi není práce na budování kariéry, ale rozhodně to nevylučuji.

Příloha II. – Ukázka rozhovoru s pedagogem

Tazatel – Filip Hušek.

Respondentka – pedagožka působící na běžné ZŠ, 62 let, praxe: 39 let.

Praha 2022

Úvodem by se rád zeptal na váš věk a délku pedagogické praxe.

Je mi 62 a učím 39 let. Zasloužilá pracovnice (smích).

Zajímá mě, jaký máte názor na systém inkluzivního vzdělávání?

To mám velice záporný. Speciální školy daly dětem dostatečné vzdělání, nechali jsme si vnutit, že to byla diskriminace. Vše bylo propracované a smysluplné, Dneska jsou chudáci děti, co musejí snášet spolužáky, kteří by měli být jinde. Chudáci jsou dospělí, kteří v daném počtu žáků nemůžou dělat nic, chudáci jsou i daní žáci, kteří by potřebovali speciální péči. Školství není na nějakou inkluzi vůbec připraveno. Už jenom ty počty žáků ve třídách absolutně neumožňují učitelůvi individuální přístup k jednotlivým žákům v plném rozsahu. Ani asistenti, kteří se snaží dětem pomáhat, tomu nijak extra nepomůžou. Pro mě je inkluze špatná.

Tím se dostáváme k asistentům pedagogů. Jaký je váš názor na jejich práci a jak se vám s asistentem spolupracuje?

Bohužel moje současná asistentka je velmi nezkušená a vše jí učím já. Neumí šeptat a jsou dost rušivým elementem. Já jsem pro osobní asistenty u tělesně postižených dětí. u jiných jsem proti. Tyhle děti by potřebovali jinou školu, s jiným počtem žáků a jiným učivem.

A vaše vztahy s asistentkou?

Vždy je to osobním nastavení obou kolegů, zažila jsem i asistentku, která byla fakt dobrá. Učitelka po mateřský, s tou nebyl žádný problém. Znala látku, uměla vysvětlovat a chovat se ve třídě. Pomáhala mi i s přípravou. i písemky opravila. To ty asistenty na kurzech nenaučí.

Bibliografický odkaz, klíčová slova a abstrakt

HUŠEK, F. *Asistent pedagoga – teorie a praxe*. České Budějovice 2022. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Klíčová slova: asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, pedagog, edukace, integrace, škola, vzdělávací systém.

Abstrakt

Tématem diplomové práce je zpracování obrazu povolání asistenta pedagoga v systému inkluzivního vzdělávání v ČR, zaměření na vybranou problematiku, přehled dle dostupné literatury, průzkumů apod. V empirické části bude pomocí vhodného výzkumu zjišťována reálná práce asistenta pedagoga a následně budou výsledky tohoto šetření komparovány s teorií. Díky tomu, vznikne v závěru ucelený obraz profese asistenta pedagoga v současnosti, který bude mít ambici sloužit mimo jiné jako určitý manuál k dané profesi, schopný přinést komplexní představu a konkrétní odpovědi týkající se práce asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga je v současné době bezesporu nedílnou součástí vyučování. Cílem práce bude přinést ucelený přehled o dané profesi všem možným budoucím asistentům, žákům, rodičům a každému z řad laické veřejnosti se zájmem o vzdělávání a školství jako celek.

ABSTRACT

Teaching assistant - theory and practice

Key words: teaching assistant, inclusive education, pedagogue, education, integration, school, educational system.

The topic of the diploma thesis is the image of the teaching assistant profession in the system of inclusive education in the Czech Republic, focusing on selected issues, overview according to available literature, surveys, etc. In the empirical part . As a result, a comprehensive picture of the teaching assistant profession will emerge at the end, which will have the ambition to serve, among other things, as a manual for the profession, able to provide a comprehensive idea and concrete answers regarding the work of a teaching assistant.

The teaching assistant is currently undoubtedly an integral part of teaching. The aim of the work will be to bring a comprehensive overview of the profession to all possible future assistants, students, parents and each of the lay public with an interest in education and schooling as a whole.