

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Mgr. Lenka Zárubová

Asistent pedagoga na SŠ

Prohlašuji, že

- jsem vypracoval diplomovou práci včetně příloh samostatně a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu,

- jsem si vědoma, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č.121/2000 Sb., autorský zákon, zejména § 35 – využití díla v rámci občanských a náboženských obřadů, v rámci školních představení a využití díla školního a § 60 – školní dílo,

- beru na vědomí, že Univerzita Palackého v Olomouci (dále UP Olomouc) má právo nevydělečně, ke své vnitřní potřebě, diplomovou práci užívat (§ 35 odst. 3),

- souhlasím, aby jeden výtisk diplomové práce byl uložen v Knihovně UP k prezenčnímu nahlédnutí,

- souhlasím, že údaje o mé diplomové práci budou zveřejněny ve Studijním informačním systému UP,

- v případě zájmu UP Olomouc uzavřu licenční smlouvu s oprávněním užití výsledky a výstupy mé diplomové práce v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona,

- použít výsledky a výstupy mé diplomové práce nebo poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem UP Olomouc, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly UP Olomouc na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše).

V Olomouci:

Mgr. Lenka Zárubová

Poděkování

Na tomto místě bych moc ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce, Mgr. Kateřině Jeřábková, PhD. Poděkovat bych chtěla především za její odborné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala v průběhu psaní této diplomové práce.

Zároveň bych ráda poděkovala respondentům za jejich ochotu a čas. Bez nich by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	8
1.1 Inkluze	8
1.2 Inkluze ve vzdělávání	9
2 Legislativní dokumenty	13
2.1 Mezinárodní dokumenty	13
2.2 Legislativní dokumenty České republiky	15
3 Podpůrná opatření.....	19
3.1 Podpůrná opatření prvního stupně	20
3.2 Podpůrná opatření druhého stupně	20
3.3 Podpůrná opatření třetího stupně	21
3.4 Podpůrná opatření čtvrtého stupně	22
3.5 Podpůrná opatření pátého stupně.....	22
4 Asistent pedagoga.....	24
4.1 Historie vzniku pozice asistenta pedagoga	24
4.2 Požadavky na kvalifikace asistenta pedagoga	26
4.3 Náplň práce asistenta pedagoga.....	28
4.4 Předpoklady pro práci asistenta pedagoga.....	29
5 Poruchy autistického spektra.....	31
5.1 Co jsou poruchy autistického spektra	31
5.2 Výskyt a příčiny vzniku autismu	31
5.3 Charakteristické projevy autismu	32
5.4 Změny v chápání autismu dle MKN-11.....	33
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	35
6 Metodologie.....	35
6.1 Výzkumný problém	35
6.2 Výzkumná strategie	38
6.3 Cíle výzkumu, výzkumné otázky.....	38
6.4 Metody sběru dat	39
6.4.1 Polostrukturovaný rozhovor	39
6.4.2 Skupinový rozhovor	40
6.4.3 Dotazník	41

6.5	Výběr výzkumného vzorku.....	41
6.5.1	Popis výzkumného vzorku	42
6.6	Etika výzkumu	44
7	Metoda analýzy dat.....	45
8	Získaná data.....	46
8.1	Kategorie: popis práce	46
8.2	Kategorie: vztahy	47
8.3	Kategorie: komunikace	48
8.4	Kategorie: význam asistenta pedagoga.....	49
8.5	Kategorie: samostatnost.....	50
9	Výsledky výzkumu	51
10	Diskuse	54
11	Doporučení	56
	ZÁVĚR.....	58

ÚVOD

Profese asistenta pedagoga je v současné době velmi aktuálním a diskutovaným tématem. Tato diplomová práce se zabývá prací asistenta pedagoga na střední škole. Cílem práce je zjistit a popsat, co je náplní práce asistenta pedagoga na střední škole a jak probíhá spolupráce mezi učiteli a asistentem pedagoga.

Toto téma jsem si vybrala proto, že pracuji jako učitelka na střední škole a od září roku 2020 je na naší škole vzděláván žák s poruchou autistického spektra, k jehož vzdělávání je potřeba přítomnost asistenta pedagoga. Na naší škole dosud žádný asistent pedagoga nepůsobil. Pro většinu učitelů tak nastala velká změna, protože s působením asistenta pedagoga ve výuce neměli žádnou zkušenost.

Na škole současně vykonávám funkci výchovného poradce, a proto napsání diplomové práce na dané téma beru jako příležitost k rozšíření svých znalostí v oblasti spolupráce s asistentem pedagoga.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část práce se skládá ze pěti kapitol. První kapitola teoretické části uvádí různé přístupy k výkladu pojmů inkluze a inkluzivní vzdělávání. Druhá kapitola uvádí přehled mezinárodních dokumentů, z nichž inkluze vychází. Současně zde nalezneme informace, jak je inkluze zakotvena v právním řádu České republiky. V souvislosti s tím je zde uveden postupný vývoj pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí kapitola se věnuje podpůrným opatřením a podrobně popisuje jednotlivé stupně podpůrných opatření, které ke svému vzdělávání potřebují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Čtvrtá kapitola se z různých pohledů dívá na pojem „asistenta pedagoga“. Nalezneme v ní, jak je asistent pedagoga zakotven v legislativě, jaké kvalifikační požadavky musí splnit zájemce o toto povolání, co je náplní práce asistenta pedagoga a jaké osobnostní předpoklady by asistent pedagoga měl mít. Pátá kapitola se věnuje poruchám autistického spektra.

Cílem empirické části diplomové práce je popsat působení asistenta pedagoga na konkrétní střední škole. K naplnění tohoto cíle byl zvolen kvalitativní výzkum a byly položeny čtyři výzkumné otázky.

Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků. Následně byla provedena analýza získaných dat pomocí otevřeného kódování a poté kategorizací kódů dle

podobnosti. Na podkladě výsledků analýzy dat byly zodpovězeny výzkumné otázky. Výsledky výzkumu jsou diskutována a dále využity při stanovení doporučení pro ředitele škol, asistenty pedagoga, učitele a pro školská poradenská zařízení.

Získané informace mohou být využity k zefektivnění práce asistenta pedagoga nejen na střední škole, ale i na druhém stupni základních škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Inkluze je v České republice v posledním desetiletí velmi diskutovaný pojem, ke kterému se vyjadřují nejen odborníci, ale i laici. Přitom většina diskutujících nerozlišuje mezi pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání. Proto se tato kapitola věnuje zavedení obou pojmů.

1.1 Inkluze

Zilcher a Svoboda ve své publikaci „Inkluzivní vzdělávání“ vychází z pohledu mnoha českých i zahraničních autorů (Pančocha 2013; Tannenbergerová 2013, 2016; Ainscow, César, 2006; Ainscow et al., 2006) na inkluzi a dochází k závěru: „*Na inkluzi je nutno nahlížet jako na komplex, který lze vymezit jak z hlediska filozofického, sociologického, pedagogického, speciálně-pedagogického, lidsko-právního, etického, ekonomického, politického, didaktického, historického.*“.

Inkluze (z lat. *inclusio*) znamená zahrnutí nebo přijetí do nějakého celku. V sociologickém slovníku je označována inkluze za „*vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejich institucí*“ (Jandourek, 2007, s. 107). Dle Anderlik (2014, s. 42) inkluze je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Za normální se považuje rozmanitost, přítomnost větších či menších rozdílů. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013, s. 56) formuluje pojem inkluze jako „*zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti*“.

Slowík (2022 s. 45) ve své práci shrnuje názory více autorů (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Lombardi, 1999; Hájková, Strnadová, 2010; Bartoňová, Vítková a kol., 2016) na inkluzi, když uvádí: „*Za jeden z nejdůležitějších principů inkluze je považován respekt k odlišnosti a k právu každého jednotlivce na rovnocenné členství v komunitě a společnosti. Inkluze přímo předpokládá přirozenou společenskou heterogenitu (tedy pestrost vyvěrající z rozdílů mezi jednotlivci ve skupině), která je základní charakteristikou inkluzivní komunity.*“.

Inkluze souvisí s antidiskriminačním hnutím ve společnosti. Je to pojem, který se vztahuje k zajištění rovných příležitostí, podpory a účasti všech jedinců ve společnosti, bez ohledu na jejich pohlaví, věk, barvu pleti, etnický původ, postižení nebo jiné osobní

charakteristiky. Inkluze se snaží vytvořit prostředí, které respektuje rozmanitost a zohledňuje potřeby různých lidí (Slowík, 2014, s. 45). Požadavek rovnosti v přístupu k lidem se speciálními potřebami neznamena očekávání stejných výkonů, protože inkluzivní přístup předpokládá různost ve všem, tedy i ve výkonu. (Slowík, 2014, s. 47).

Braunsteiner a Mariano-Lapidus (2014) ve svém článku uvádí: „*chápeme inkluzi za základní právo všech dětí a dospělých plně se účastnit a přispívat ke všem aspektům života a kultury, bez omezení nebo hrozby marginalizace*“.

Inkluze není jen samotný cíl, ale i cesta, jak výstižně uvádí Slee a Allan (2001, in Slowík 2022 s. 61) slovy: „*Inkluze tedy není sama o sobě cílem, ke kterému by měla společnost směřovat, ale spíše zásadním důkazem existence opravdového humanismu a demokracie anebo také nástrojem k vytváření takové společnosti.*“.

Inkluzivní přístup se projevil i v revidovaném modelu mezinárodní klasifikace vztahující se k osobám s postižením a znevýhodněním. Světová zdravotnická organizace vydala v roce 2001 Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví – MKF (v originále International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), která nahradila dříve využívanou Mezinárodní klasifikaci vad, postižení a handicapů (v originále International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICIDH). Nová klasifikace MKF (2008) vychází z principu pozitivní diagnostiky, sleduje u lidí s postižením a znevýhodněním jejich nepoškozené funkce a tělesné struktury, všimá si jejich schopností a potenciálu k aktivitě a hodnotí možnosti jejich participace na životě běžné společnosti (MKF, 2008, s. 8; Slowík s. 35).

Shrneme-li výše uvedené, můžeme konstatovat, že inkluzí se společnost snaží vytvořit prostředí, které respektuje rozmanitost a zohledňuje potřeby lidí bez ohledu na jejich pohlaví, věk, rasu, etnický původ, postižení nebo jiné osobní charakteristiky. Inkluze se projevuje ve všech oblastech života společnosti. Podstatou inkluze je další rozvoj lidské společnosti.

1.2 Inkluze ve vzdělávání

Inkluze se projevuje v různých oblastech života společnosti, včetně vzdělávání. Inkluzí ve vzdělávání se zabývá mnoho autorů, nejen zahraničních, jako například Alan Dyson (1999, 2000, 2014), Tony Booth (1998, 2007), Mel Ainscow (2007), ale i českých jako například Marie Vítková (2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020), Bohumíra Lazarová (2015, 2016,

2017), Karel Pančocha (2014, 2015, 2017), Josef Slowík (2016, 2022), Ladislav Zilcher(2019) a další. Tito autoři se shodují, že inkluzivní vzdělávání je vnímáno jako prostředek k zajištění rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělávání všech jedinců.

Cíle inkluzivního vzdělávání se v průběhu let měnily. Zpočátku šlo jen o umístění všech dětí do škol hlavního proudu, později je zdůrazňována jejich plná účast ve všech oblastech týkajících se vzdělávání a zdůrazňuje se hlavní cíl inkluze – dosažení maximální účasti všech lidí na dění v místní i širší komunitě. (Slowík, 2022, s. 116)

Nejvýstižnější definici inkluzivního vzdělávání uvádí Spilková (2005, s. 7): *„Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací.“*

Podle Bootha a Ainscowa (2007, s. 8) je inkluze ve vzdělávání *„nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech žáků a studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého prakticky nikdy zcela nedosáhne“*.

Braunsteiner a Mariano-Lapidusve ve svém článku (2014) zdůrazňují, že inkluzivní vzdělávání by mělo být chápáno jako školní filozofie poskytování vzdělávání pro všechny.

Svoboda et al. (2015, s. 10) uvádí *„podstatou inkluzivního přístupu je akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech dětí a celkový prospěch všech dětí.“*

Dle Lechty (2016, s. 29) se *„...žáci v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a ty, které je nemají), ale jde o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozdílné individuální potřeby... všichni žáci bez ohledu na jazykové, kulturní, etnické rozdíly nebo rozdíly v ekonomickém statusu, pohlaví a schopnostech, mohou být vzděláváni se svými vrstevníky v běžných třídách, ve školách co nejbližší svému bydlišti.“*

Zilcher a Svoboda (2019, s. 56) se na inkluzivní vzdělávání dívají z několika úhlů pohledu, když konstatují: *„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“*

Dále Zilcher a Svoboda (2019, s. 184) ve své knize uvádí souhrn zásad pro tvorbu inkluzivního prostředí školy, které našli u zahraničních (např. Booth, Ainscow, 2002, 2011; Armstrong, Spandagou, 2010; Thompson, Timmons, 2016) i českých (např. Pančocha, 2013; Svoboda a kol., 2015; Tannenbergerová, 2016) autorů:

- *„Existuje jasná a všemi (pedagogickými i nepedagogickými) pracovníky sdílená vize školy zaměřující se na všechny její žáky.*
- *Všichni žáci jsou plnohodnotnými členy školy a školní komunity a jsou vzdělávání společně s ostatními.*
- *Je uplatňována rozsáhlá škála prvků podpory pro všechny žáky, ale také zaměstnance školy.*
- *Ve škole je uplatňován týmový přístup k řešení všech problémů.*
- *Škola efektivně využívá a hledá zdroje (personální i finanční).*
- *Škola pracuje s flexibilním kurikulem (vzdělávacím programem) a klade důraz na využívání efektivních didaktických metod a postupů, podložených příklady dobré praxe.*
- *Ve škole je poskytována silná podpora ze strany jejího vedení, která zahrnuje sdílení informací a možnost demokratického rozhodování o důležitých otázkách fungování školy.*
- *Ve škole je rozvíjena a realizována kontinuální a kvalitní podpora osobnostního a profesního rozvoje zaměstnanců.“*

Farell a kolektiv autorů (2007) ve svém článku diskutují výsledky studie financované Ministerstvem školství a dovedností (DfES), která zkoumala vztah mezi úspěchy a inkluzí v běžných školách v Anglii. Výsledky této studie uvádí, že i když existuje malý statistický vztah mezi inkluzí a akademickými výsledky, nemá to vliv na celkový výkon školy.

Význam inkluzivního vzdělávání zdůrazňují Braunsteiner a Mariano-Lapidus (2014), když ve svém článku shrnují závěry mnoha výzkumů na téma inkluze ve školství a konstatují, že bylo dokázáno, že začlenění žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) dosahují lepších studijních výsledků než žáci, kteří se vzdělávají ve speciálních třídách. Dále konstatují, že takto začlenění žáci mají lepší vztahy s vrstevníky a zvyšuje se jim sebevědomí. Účast v inkluzivních vzdělávacích programech přináší výsledky i po ukončení školní docházky, protože takto vzdělávaní žáci se SVP častěji pokračují v dalším studiu a snáze se

uplatní v zaměstnání. Současně také uvádí, že pro prosazení inkluzivního přístupu ve školství je potřebná rozmanitost učitelů a současně je nutná změna přípravy budoucích učitelů.

K nejvýznamnějším propagátorům rozvoje inkluze ve vzdělávání patří Tony Booth a Mel Ainscow. Jejich publikace „Ukazatel inkluze“ (2007) předkládá komplexní materiál, jak vytvořit inkluzivní vzdělávací prostředí na školách. V podstatě se jedná o konkrétní cyklické kroky, které vedou k posouzení aktuální situace ve škole, vypracování plánu inkluzivního rozvoje školy, realizace priorit, a opětovné posouzení situace ve škole. Autoři v textu uvádí, že proces inkluze začíná tím, že se připustíme jinakosti mezi žáky. Dalším krokem je respektování těchto odlišností. Žák nás musí zajímat z pohledu celé osobnosti. K tomu je třeba přestat myslet ve stereotypch. *„Pokud pracujeme na definování a odstraňování problémů jednoho studenta, můžeme své poznatky využít i ku prospěchu jiných studentů, kteří byli zpočátku vnímáni jako bezproblémoví.“* Při vypracování publikace autoři vycházeli ze svých znalostí a praktických zkušeností, které byly podpořeny několikaletými výzkumy.

Výše uvedený model vychází z anglické vzdělávací soustavy. Pro české prostředí ho upravil kolektiv autorů Zdeněk Svoboda, Ladislav Zilcher, Petra Morvayová a Jaroslav Říčan v rámci projektu „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“. Tento model byl popsán v materiálu „Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy“ (2015). V tomto modelu je k vytvoření inkluzivního prostředí ve škole nabízen větší počet kroků. Současně autoři poukazují na možnost využití „Ukazatele inkluze“.

Podrobný popis obou modelů lze uvádět ve své publikaci Zilcher a Svoboda (2019, s. 194–296).

Můžeme shrnout, že jestliže chceme vybudovat inkluzivní společnost, musíme začít s inkluzí ve vzdělávání. Podstatou inkluzivního přístupu ve vzdělání je akceptování individuálních potřeb každého žáka. V rámci inkluzivního vzdělávání pedagog pracuje s heterogenní skupinou žáků a diferencovaně reaguje na vzdělávací potřeby všech žáků.

2 Legislativní dokumenty

V této kapitole jsou uvedeny dokumenty, které se dotýkají vzdělávání a inkluze. V historickém kontextu se nejdříve jednalo o prosazení práva na vzdělání, teprve později šlo o rozšíření tohoto práva na vzdělání pro všechny.

2.1 Mezinárodní dokumenty¹

V této podkapitole jsou uvedeny jen nejdůležitější mezinárodní dokumenty, které se týkají vzdělávání a inkluze. Jsou zde uvedeny proto, že česká legislativa, nejen v oblasti vzdělávání a inkluze, vychází z obecných principů mnoha mezinárodních dokumentů.

Právo na vzdělání patří mezi jedno z tzv. lidských práv. Lidská práva byla definována ve Všeobecné deklaraci lidských práv (1948), dokumentu, který byl schválen Valným shromážděním Organizace spojených národů (dále OSN) 10. prosince 1948. Lidská práva vychází z předpokladu, že se všichni lidé rodí svobodní a jsou si navzájem rovní. Současně je zde zakotveno právo na zvláštní ochranu dětí. Právo na vzdělání je rozvedeno v článku 26, v němž je zakotveno, že společnost pomůže každému jedinci dosáhnout bezplatné základní vzdělání a zajistí rovný přístup k vyšším stupňům vzdělání.

Další dokument týkající se lidských práv je Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (1950), zkráceně Evropská úmluva o lidských právech. Tento dokument byl projednán Radou Evropy a byl podepsán 4. listopadu 1950. V Úmluvě je právo na vzdělání formulováno tak, že je zakázáno komukoliv odírat právo na vzdělání. Do právního rámce Československé federativní republiky byla zahrnuta sdělením federálního ministerstva zahraničních věcí č. 209/1992 Sb. m. s.

Právo na vzdělání je také popsáno v Deklaraci práv dítěte (1959), kterou přijalo Valné shromáždění OSN 20. listopadu 1959. V zásadě 7 Deklarace je uvedeno, že dítě má nárok na vzdělání, které má být v počátečních stupních bezplatné a povinné. Současně v zásadě 5 je uvedeno, že každé postižené dítě má právo na speciální péči. Tento zdánlivý rozpor vyřešila

¹Kapitola je založena na textu Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., & Pol, M. (2013) Inkluze ve vzdělávání optikou mezinárodních dokumentů. In M. Bartoňová, M. Vítková et al., Vzdělání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu (s. 15–30). Brno: Masarykova univerzita, 2016)

20. listopadu 1989 přijatá Úmluva o právech dítěte, která v článku 23 uvádí, že postiženému dítěti má být zabezpečen takový přístup ke vzdělání, který vede k dosažení co nejvyššího rozvoje jeho osobnosti. Tato Úmluva byla do právního rámce Československé federativní republiky zahrnuta sdělením federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb. m. s.

18. října 1961 byla v Turínu podepsána Evropská sociální charta (1961). V článku 10 je uvedeno, že se státy zavazují poskytovat nebo podporovat odbornou přípravu všech osob, včetně zdravotně postižených. Článek 15 Charty deklaruje právo tělesně či duševně postižených osob na odbornou přípravu k výkonu povolání, rehabilitaci a na profesní a sociální readaptaci. V Revidované Evropské sociální chartě, která byla schválena ve Štrasburku v roce 1996, je článek 15 pozměněn a deklaruje právo osob s postižením na nezávislost, sociální integraci a na účast v životě společnosti. Do právního rámce České republiky byla Charta zařazena sdělením ministerstva zahraničních věcí č. 14/2000 Sb. m. s.

Za první mezinárodní dokument zacílený na práva osob s postižením lze považovat Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením (2006). Tato Úmluva byla přijata 13. prosince 2006 Valným shromážděním OSN. V článku 7 této úmluvy je uvedeno: „*Při jakékoliv činnosti týkající se dětí se zdravotním postižením musí být předním hlediskem nejlepší zájem dítěte.*“. Přímou vzděláváním dětí se zdravotním postižením se zabývá článek 24. V něm je uvedeno, že smluvní státy zajistí, aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecně vzdělávací soustavy. Tyto děti mají nárok na bezplatné základní a střední vzdělávání v místě bydliště. Dětem se zdravotním postižením má být poskytnuta nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání. Úmluva byla do právního rámce České republiky zahrnuta sdělením ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb. m. s.

Vzděláním se také zabývá Listina základních práv a svobod Evropské unie (2012), která byla přijata 26. října 2012. Tato Listina zařazuje právo na vzdělání mezi jednu ze základních svobod občanů Evropské unie, když v článku 14 uvádí, že „*každý má právo na vzdělání a přístup k odbornému a dalšímu vzdělávání*“. Vzdělávání se dotýká i článek 21, ve kterém je uveden zákaz diskriminace z důvodu zdravotního postižení a článek 26, který přiznává osobám se zdravotním postižením „*právo na opatření, jejichž cílem je zajistit jejich nezávislost, sociální a profesní začlenění a jejich účast na životě společnosti*“.

2.2 Legislativní dokumenty České republiky

Základním zákonem České republiky je Ústava, zákon č. 1/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů. V ní je deklarováno, že Česká republika je svobodným, demokratickým státem, je založena na úctě k lidským právům a na zásadách občanské společnosti. Součástí ústavního pořádku je Listina základních práv a svobod, zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. a ústavního zákona č. 295/2021 Sb. Ve článku 3 odstavce 1 Listiny je uvedeno: „*Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*“. V článku 33 Listiny je pro všechny zaručeno právo na vzdělání, které má být na základních a středních školách bezplatné.

Také podle ustanovení § 2 odstavce 1 školského zákona č. 561/2004 Sb. je vzdělání založeno na rovném přístupu každého občana České republiky nebo Evropské unie bez jakékoliv diskriminace. Rovný přístup ke vzdělání a jeho poskytování je deklarován v § 1 zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací (tzv. antidiskriminační zákon).

Základ legislativy ve školství představuje tzv. školský zákon, jeho novelizace, související vyhlášky a prováděcí nařízení. První novelou „socialistického“ školského zákona – zákona č. 29/1984 Sb. po roce 1989 byla novela č. 171/1990 Sb., která kromě zkrácení povinné školní docházky na devět let a prodloužení docházky do základní školy na devět let, zavedla možnost diferenciací výuky podle schopností a zájmu dětí. V prováděcí vyhlášce č. 291/1991 Sb., o základní škole, pak byly uvedeny možnosti individualizace vzdělávání (přeřazení žáka do vyššího ročníku, zřizování tříd podle potřeb rozvoje žáků, zřizování specializovaných tříd pro žáky s postižením nebo vyrovnávacích tříd pro žáky, kteří nezvládají vstup do školy).

V roce 2002 byla zveřejněna Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.: 13 710/2001-24. V odstavci 1 článku 1 této Směrnice bylo uvedeno: „*dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ... se rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismu, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci*“. V odstavci 2 článku 1 této

Směrnice bylo uvedeno, že speciální vzdělávací potřeby těchto žáků jsou zajišťovány formou individuální či skupinové integrace, nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Současně byla v této směrnici uvedena možnost vzdělávání individuálně integrovaného žáka podle individuálního vzdělávacího programu.

Důležitou změnu přinesl zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon upravuje nejen oblast předškolního, základního a středního vzdělávání (jak vyplývá z jeho názvu), ale také vyššího odborného, zájmového, základního uměleckého a jazykového vzdělávání. Také v tomto zákoně byl definován pojem speciální vzdělávací potřeby, oproti předchozí Směrnici, došlo k rozšíření chápání tohoto pojmu.

V odstavci 1, paragrafu 16 školského zákona bylo původně uvedeno, že dítětem, žákem a studentem se SVP je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. V dalších odstavcích § 16 pak byly tyto pojmy dále vymezeny výčtem – zdravotním postižením se rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (odstavec 2); zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování (odstavec 3); sociálním znevýhodněním se rozumí rodinné prostředí ohrožené sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova či postavení azylanta (odstavec 4).

V odstavci 9, paragrafu 16 školského zákona bylo uvedeno, že ředitel školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává žák se SVP, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě, že se jedná o žáka se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním, je nezbytné vyjádření ŠPZ.

V § 18 školského zákona bylo původně uvedeno, že ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení (dále ŠPZ) povolit žákovi se SVP nebo s mimořádným nadáním vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP). Vzdělávání podle IVP umožní ředitel školy na žádost zletilého žáka či žádost zákonných zástupců nezletilého žáka.

Prováděcím předpisem této novely školského zákona se stala vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V odstavci 1, paragrafu 1 této vyhlášky bylo uvedeno, že

vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP (tzv. speciální vzdělávání) a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se uskutečňuje pomocí podpůrných opatření, která jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku v tzv. běžných školách. Tato vyhláška rozlišovala dva typy podpůrných opatření – podpůrná opatření při speciálním vzdělávání a podpůrná opatření při vzdělávání žáků mimořádně nadaných.

V odstavci 2 paragrafu 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb. bylo uvedeno, že podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

V odstavci 3 paragrafu 1 této vyhlášky bylo uvedeno, že podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání.

V § 2 této vyhlášky bylo uvedeno, že speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly SVP zjištěny na základě vyšetření ŠPZ. V § 3 vyhlášky je uvedeno, že speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno formou individuální či skupinové integrace, ve speciální škole, nebo kombinací těchto forem.

Dále bylo v této vyhlášce uvedeno, že IVP se stanoví pro žáka individuálně integrovaného, žáka s hlubokým mentálním postižením, pro žáka skupinově integrovaného, pro žáka speciální školy (dle § 6), nebo pro vzdělávání žáků mimořádně nadaných (§ 13).

V § 7 této vyhlášky bylo uvedeno, že při speciálním vzdělávání se může využít asistent pedagoga. Jeho hlavními činnostmi jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Platnost vyhlášky č. 73/2005 Sb. skončila 31. srpna 2016. Tato vyhláška byla nahrazena novou vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V roce 2015 proběhla další novela školského zákona. Tato novela je zde zmiňována, protože přinesla nový pohled na vzdělávání žáků se SVP. Plný název této novely je zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

V § 16 této novely už děti, žáci a studenti se SVP nejsou vymezováni prostřednictvím konkrétního handicapu. Dle odstavce 1 této novely *„dítětem, žákem a studentem se SVP se rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“*. Podpůrná opatření jsou v tomto paragrafu definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Podpůrným opatřením se věnuje následující kapitola práce.

3 Podpůrná opatření

V odstavci 2 paragrafu 16 novely školského zákona č. 82/2015 Sb. je uvedeno, že podpůrná opatření spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící.

V odstavci 3 paragrafu 16 školského zákona je uvedeno, že se podpůrná opatření dělí podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů. Začlenění podpůrných opatření do stupňů stanovuje prováděcí právní předpis. Dle odstavce 4 podpůrná opatření prvního stupně se poskytují i bez doporučení ŠPZ. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze poskytnout pouze s doporučením ŠPZ. Odstavec 5 stanovuje, že podmínkou pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně je předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonných zástupců nezletilého žáka.

Jak již bylo uvedeno výše, prováděcím předpisem novely školského zákona č. 82/2015 Sb. se stala vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších právních předpisů. V odstavci 5 paragrafu 2, této vyhlášky je uvedeno: „*Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 k této vyhlášce.*“. Na základě této přílohy je vypracovaná následující část této kapitoly.

3.1 Podpůrná opatření prvního stupně

Podpůrná opatření prvního stupně slouží k vyrovnání mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Úpravy ve vzdělávání žáka navrhují pedagogičtí pracovníci ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm, zletilým žákem nebo zákonnými zástupci nezletilého žáka.

Škola může (ale nemusí) vypracovat plán pedagogické podpory (dále PLPP). V PLPP se nastavují změny v organizaci vzdělávání, hodnocení žáka, metody a formy práce.

Volí se takové metody výuky, které aktivizují a motivují žáka a upevňují jeho pracovní návyky. Důraz je kladen na individualizaci výuky. Vybírají se takové formy práce, které umožní častější kontrolu a poskytování zpětné vazby a respektují pracovní tempo žáka. Tím se rozumí např. střídání forem a činností během výuky, změna zasedacího pořádku, diferenciací výuky, použití skupinové či kooperativní výuky. V případě potřeby může být žákovi poskytnuta pedagogická intervence.

Využívají se různé formy hodnocení, zejména ty, které podporují rozvoj dovedností a vědomostí žáka. Důraz je kladen na sebehodnocení žáka. Hodnocení slouží nejen k vyhodnocení úspěšnosti žákova učení, ale také k posílení jeho motivace k dalšímu učení.

Podpůrná opatření prvního stupně by měla být vyhodnocena nejpozději do tří měsíců započetí jeho poskytování. Dle odstavce 2 paragraphu 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších právních předpisů, v případě přetrvávajících obtíží žáka může škola navrhnout zletilému žákovi nebo zákonným zástupcům nezletilého žáka návštěvu ŠPZ, které může doporučit vyšší stupeň podpory.

3.2 Podpůrná opatření druhého stupně

Podpůrná opatření druhého stupně se použijí, jsou-li problémy žáka ve vzdělávání mírné a mohou být kompenzovány s využitím speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče.

Volí se takové metody výuky, které berou v úvahu potřeby žáka, zohledňují jeho učební styly a respektují míru nadání žáka. Podpůrným opatřením může být individuální vzdělávací plán (dále IVP), který navrhne ŠPZ a zpracuje škola. Vzor IVP je uveden v příloze č. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších právních předpisů.

V případě potřeby může být v IVP zahrnut předmět speciálně pedagogické péče, který je poskytován v rozsahu jedna hodina týdně. Tento předmět se zaměřuje na nápravy v oblasti logopedických obtíží, specifických poruch učení, rozvoj grafomotorických či vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy nebo na nácvik sociální komunikace. Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo psychology školy nebo ŠPZ.

Při hodnocení žáka se vybírají se taková kritéria, která jednak zohledňují omezení žáka, současně mu umožní sledování pokroku.

3.3 Podpůrná opatření třetího stupně

Podpůrná opatření třetího stupně se použijí, jestliže charakter SVP žáka vyžaduje znatelné úpravy metod práce, organizace a průběhu vzdělávání, úpravu školního vzdělávacího programu (dále ŠVP), hodnocení žáka nebo jeho podporu asistentem pedagoga, školního psychologa či speciálního pedagoga. V odůvodněných případech může také dojít k úpravě obsahu vzdělávání a výstupů ze vzdělávání. V případě potřeby je možné prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o jeden rok.

Používané metody výuky respektují potřeby žáka, podporují motivaci žáka a jeho zařazení do třídy. V případě potřeby může ŠPZ jako podpůrné opatření zvolit IVP. Do IVP může být zahrnut předmět speciálně pedagogické péče, který je poskytován v rozsahu dvě hodiny týdně. Tento předmět zahrnuje kromě předmětů speciálně pedagogické péče uvedených ve druhém stupni podpůrných opatření i další, např. zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, bazální stimulaci u žáků s mentálním postižením, logopedickou péči, rozvoj sluchového vnímání a odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku.

Při hodnocení žáka se využívá slovní, formativní i sumativní hodnocení, podporuje se sebehodnocení žáka tak, aby se zvyšovala motivace žáka k učení.

Výjimečně lze využívat speciální učebnice, speciální učební pomůcky nebo kompenzační pomůcky.

3.4 Podpůrná opatření čtvrtého stupně

Podpůrná opatření čtvrtého stupně se použijí, jestliže charakter SVP žáka vyžaduje významné úpravy metod práce, organizace a průběhu vzdělávání, úpravu ŠVP a hodnocení žáka. Může dojít k úpravě obsahu vzdělávání a výstupů ze vzdělávání.

Obvykle je třeba uzpůsobit prostředí vzdělávání tak, aby bylo dosaženo pokud možno co nejvyšších vzdělávacích pokroků žáka a jeho sociálního rozvoje. Práce s žákem může být ovlivněna režimovými opatřeními. Je možné zkracovat vyučovací jednotky, část výuky realizovat individuálně.

Do IVP může být v případě potřeby zahrnut předmět speciálně pedagogické péče, který je poskytován v rozsahu tři hodiny týdně. IVP může vymezit podmínky pro činnost dalšího pedagoga, asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, využívání alternativních a augmentativních forem komunikace. V IVP může být popsáno využití speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek a kompenzačních pomůcek.

Základem pro hodnocení je analýza učiva zaměřená na přístupnost učiva pro žákovo učení, jeho pozitivní motivaci k dalšímu vzdělávání a vytváření postojů.

U žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona je možné v případě potřeby prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o 2 roky.

3.5 Podpůrná opatření pátého stupně

Jak je uvedeno v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších právních předpisů, podpůrná opatření pátého stupně se použijí, jestliže *„charakter SVP žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Organizace vzdělávání žáka a volba metod výuky plně akceptuje zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají.“* Podpůrná opatření pátého stupně jsou výhradně určena žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení. *„Žáci jsou obvykle vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou.“*

Používané metody výuky musí respektovat limity a možnost žáků s cílem dosažení nejvyšší možné míry rozvoje žáků a podpory jejich motivace ke vzdělávání. Výuka vždy zahrnuje předmět speciálně pedagogické péče, který je poskytován v rozsahu čtyři hodiny týdně. Tento předmět je zaměřen na nápravy vyplývající z charakteru zdravotních a jiných obtíží žáků. Obsah učiva je obvykle upraven a výrazně redukován. V souvislosti s tím dochází i k úpravě výstupů ze vzdělávání.

Počet žáků ve třídě/skupině je čtyři, výjimečně šest. Individuální výuka může být zajištěna pedagogickým pracovníkem školy v domácím prostředí.

Při hodnocení žáka lze využít různé formy hodnocení. Vždy je třeba vycházet ze zdravotního stavu žáka a k možnosti vytváření náhledu na schopnost žáka dosahovat pokroku.

4 Asistent pedagoga

Jak bylo uvedeno výše, asistent pedagoga je jedním z podpůrných opatření. Služby asistenta pedagoga se uplatňují u žáků, kteří mají nejméně třetí stupeň podpůrných opatření.

Úloha asistenta pedagoga spočívá v personální podpoře pedagoga ve třídě. Tím je pedagog schopen individuálně naplňovat SVP žáka/žáků. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v odstavci 1 paragrafu 5 je uvedeno: „*Asistent pedagoga 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.*“ Náplň práce asistenta pedagoga pak upřesňuje odstavec 2 paragrafu 5: „*Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.*“

Michalík et al. (2015, s. 146) definují asistenta pedagoga jako „*pedagogického pracovníka, který se podílí na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v případě, že tito nejsou sami schopni efektivně naplňovat své vzdělávací potřeby*“. Dále (s. 147) je v publikaci uvedeno, že ačkoliv je asistent pedagoga určen k podpoře jednoho konkrétního žáka, je nezbytné, aby v týmu s učitelem přebíral úkoly ve vzdělávání i vůči jiným žákům se SVP, případně vůči žákům intaktním.

Můžeme shrnout, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož hlavní pracovní náplní je poskytování pomoci pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci s žáky a při spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

4.1 Historie vzniku pozice asistenta pedagoga

Téměř v každé publikaci, která se zabývá tematikou asistenta pedagoga, najdeme kapitolu, která se věnuje historii. Zdroje pro vypracování této kapitoly jsou Čadová (2012), Morávková Vejrochová (2015), Ďulíková (2020) a on-line Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů².

²<https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>

Asistenti pedagoga jsou do výuky žáků se SVP se v České republice zapojováni od 90. let minulého století. Nejdříve u žáků se sociálním znevýhodněním, později i u žáků se zdravotním postižením.

Na začátku 90. let minulého století bylo do zvláštních škol zařazeno přibližně 80 % romských dětí. V té době se začaly uplatňovat ve školství určité vyrovnávací prostředky, které se snažily přispívat k větší úspěšnosti romských dětí na školách. Jednalo se o zřízení nultých ročníků a zavádění funkce asistenta pedagoga. S touto myšlenkou přišel v roce 1991 PhDr. Vladimír Oláh. První, podle tehdejší terminologie, pedagogický asistent byl zaměstnán roku 1993 Mgr. Helenou Balabánovou na soukromé škole Přemysla Pittera v Ostravě. V té době se vzdělávání a financování tzv. „romských asistentů“ věnovaly neziskové organizace.

U žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách se asistenti začali objevovat s přijetím vyhlášky č.127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která stanovila, že ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, třídách pro žáky hluchoslepé, přípravných stupních a třídách pro žáky s více vadami zabezpečují vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. Zpočátku vykonávali práci asistentů ve speciálních školách zejména pracovníci tzv. „civilní služby“.

Od roku 1997 převzal zodpovědnost za zaměstnávání romských asistentů stát. V roce 2000 vydaný Metodický pokyn MŠMT ke zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním č.j.: 25 484/2000-22 zrušil spojitost asistentské profese na etnicitu a vedl k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. Tímto opatřením došlo k širšímu pojetí asistence, která začala být orientována na všechny sociálně znevýhodněné žáky bez ohledu na jejich etnickou příslušnost.

Jak již bylo uvedeno, později se legislativně zabýval zřízením funkce asistenta pedagoga odstavec 9 paragrafu 16 tzv. školského zákona č. 561/2004 Sb. Současně se o práci asistenta pedagoga zmiňuje i navazující vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Práci asistenta pedagoga se také zabývá zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

4.2 Požadavky na kvalifikace asistenta pedagoga

Text této kapitoly vychází z aktuálního znění zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který má platnost do 31. srpna 2023.

Zákon č. 563/2004 Sb. v §2definiuje, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a současně vyjmenovává jednotlivé pedagogické profese, mezi nimi i asistenta pedagoga. Paragraf 3 uvádí obecné požadavky na činnost pedagogického pracovníka. Je to způsobilost k právním úkonům, kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. V §20 tohoto zákona je uvedeno, že podle práce, kterou vykonává, můžeme rozlišit dva druhy asistentů pedagoga. S tím souvisí i požadavky na jejich kvalifikaci.

V odstavci 1 paragrafu 20je uvedeno, že asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se SVP, získá odbornou kvalifikaci ukončeným vysokoškolským studiem, ukončeným vyšším odborným vzděláváním či ukončeným středním vzděláváním s maturitní zkouškou. Pokud se jedná o pedagogický obor vzdělávání, tak je kvalifikace dostačující. Pokud se jedná o jiný než pedagogický obor vzdělávání, tak se kvalifikace musí doplnit studiem:

- v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na pedagogiku,
- pedagogiky,
- pro asistenty pedagoga.

V odstavci 2 paragrafu 20je uvedeno, že asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole nebo ve školském zařízení, může získat odbornou kvalifikaci stejným způsobem jako asistent pedagoga dle odstavce 1. Další možností získání odborné kvalifikace je ukončeným studiem středního vzdělávání s výučním listem a studiem pedagogiky; ukončeným středním vzděláváním se zaměřením na přípravu asistentů pedagoga; ukončeným středním vzděláváním a studiem pedagogiky či studiem pro asistenty pedagoga; základním vzděláváním a studiem pro asistenty pedagoga.

Obsah a rozsah tohoto studia pak určuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

- Studium v oblasti pedagogických věd uskutečněné v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole získává absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických, speciálně pedagogických nebo psychologických věd. Toto studium musí trvat nejméně 250 hodin a musí být zakončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí.
- Studium pedagogiky získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd. Studium pedagogiky pro asistenty pedagoga musí trvat nejméně 80 vyučovacích hodin a musí být zakončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí.
- Studium pro asistenty pedagoga získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd. Toto studium musí trvat nejméně 120 vyučovacích hodin a musí být zakončeno závěrečnou zkouškou před komisí.

Dne 23. června 2023 byla ve Sbírce zákonů vyhlášena novela zákona o pedagogických pracovnících, její účinnost je od 1. září 2023. Úplný název této novely je zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Změny této novely, které se týkají asistentů pedagoga, jsou minimální. Nově budou na pozici asistenta pedagoga také kvalifikováni vysokoškoláci, kteří vystudovali obor s psychologickým zaměřením a zájemci, kteří získali vyšší odborné vzdělání absolvováním studia na konzervatoři. Dále kurz „studium pro asistenty pedagoga“ bude vhodný jen pro uchazeče bez maturitního vzdělání, tedy pro ty asistenty pedagoga, jejichž přímá pedagogická činnost spočívá v pomocných výchovných pracích.

Větší dopad by měla mít novela školského zákona, která by měla od roku 2024 zrušit asistenta pedagoga jako podpůrné opatření a současně by měla parametrizovat financování asistentů pedagoga. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2013-2023)³ navrhuje v této novele financování asistentů pedagoga na základě maximální týdenní míry přímé pedagogické činnosti zabezpečované asistentem pedagoga (tzv. PHmax). Tato novela měla být projednána na zasedání vlády v polovině července 2023. Protože z připomínkového řízení vznikly rozpory, budou se tímto návrhem dále zabývat koaliční experti.

³<https://www.msmt.cz/zmena-financovani-asistentu-pedagoga>

4.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga určuje vyhláška č. 416/2017 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. Náplň práce asistenta pedagoga souvisí s jeho kvalifikací.

V odstavci 3 paragrafu 5 vyhlášky č. 416/2017 Sb. je uvedeno: „*Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odstavec 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:*

- 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.“*

V odstavci 4 paragrafu 5 je uvedeno: „*Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odstavec 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:*

- 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.“*

Ke konkrétní náplni práce asistenta pedagoga uvádí Němec et al. (2014, s. 52–53), že by měla vycházet z požadavků učitelů, měla by být konzultována s pracovníkem ŠPZ a měla by se skládat z přímé i nepřímé pedagogické činnosti.

Jak uvádí Růžička et al. (2019, s. 17) „*Zcela konkrétní náplň práce asistenta pedagoga pak stanovuje písemně ředitel školy, který vychází ze SVP žáka, jemuž je podpora poskytována, a z jeho aktuálního stavu. Dále z doporučení ŠPZ a podpůrných opatření popsanych v IVP.*“.

Morávková Vejrochová et al. (2015, s. 39) ve své publikaci uvádí, že při stanovení činnosti asistenta pedagoga v době nepřítomnosti žáka se SVP vychází ředitel školy ze skutečnosti, že se jedná o pedagogického pracovníka školy, asistent pedagoga plní přímou pedagogickou činnost v součinnosti s učitelem ve třídě.

4.4 Předpoklady pro práci asistenta pedagoga

Kromě odpovídající kvalifikace jsou u asistentů pedagoga důležité i jejich schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy. Jak vyplývá ze závěrů zahraničního výzkumu Grooma a Rose (2005; in Němec et al. 2014, s. 18) školy při výběru asistentů kladou důraz na „*schopnost týmové práce, ochotu učit se, adaptabilitu, trpělivost, smysl pro spravedlnost, vychovatelské dovednosti, schopnost naslouchání, schopnost samostatné práce, porozumění pro potřeby žáka*“.

Němec et al. (2014, s. 54) na základě vlastního výzkumu v českých školách uvádí, že asistent pedagoga by měl:

- mít pozitivní vztah k žákům,
- mít vzdělání a znalosti odpovídající činnostem, které od něj budou ve výkonu profese vyžadovány,
- být trpělivý
- být empatický
- být připraven se dále vzdělávat.

Morávková Vejrochová et al. (2015, s. 51) uvádí, že v osobnostní charakteristice asistenta pedagoga by měl být kladen důraz na:

- nenásilné, přirozené chování
- zaujetí pro svoji práci

- schopnost týmové práce
- samostatnost, tvůrčí přístup
- organizační schopnosti

Gabašová a Kosmik ve své publikaci (2019, s. 13) uvádí nejdůležitější osobnostní předpoklady pro práci asistenta pedagoga:

- *„klidná povaha,*
- *vstřícnost a laskavost v přístupu k dětem i dospělým,*
- *ochota naslouchat,*
- *psychická odolnost,*
- *nadhled a odstup,*
- *pozitivní myšlení,*
- *skvělé komunikační dovednosti.“*

5 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (případně autismus) jsou závažné vývojové poruchy, které ovlivňují celý život jedince s autismem. Přítomnost poruchy autistického spektra ovlivňuje chování dítěte a později i dospělého jedince v mnoha oblastech života. (Thorová, 2016, s. 31).

Nejvýstižnější charakteristiku autismu uvádí Yongsona (2000, in Vágnerová, 2004, s. 317): „*Autismus ... je nešťastný stav mysli, kdy postižený jedinec není schopen užívat lidského společenství a stahuje se do vlastního světa.*“.

5.1 Co jsou poruchy autistického spektra

Zdravotnictví v České republice dosud používá 10. revizi Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (zkráceně Mezinárodní klasifikace nemocí, MKN-10). Dle této revize jsou poruchy autistického spektra (dále PAS) označovány jako pervazivní vývojové poruchy a označovány kódem F84. (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992, str. 219).

Tato skupina se dále dělí na dětský autismus (F84.0), atypický autismus (F84.1), Rettův syndrom (F84.2), jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3), hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4), Aspergerův syndrom (F84.5), jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8), pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9).

Jak ve své publikaci vysvětluje Thorová (2016, s. 59): „*Slovo pervazivní znamená všepromikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické funkce, dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak.*“.

5.2 Výskyt a příčiny vzniku autismu

Jak shodně uvádí více zdrojů (Vágnerová, 2004, s. 317; Thorová, 2016, s. 228) četnost výskytu PAS v diagnosticky vyspělých zemích je 1–2 procenta. Častěji jsou postiženi chlapci než dívky, v literatuře je udáván poměr 4–5 : 1. (Harris, 1998; Köhler, 1999; Rahn

a Mahnkopf, 2000; Hrdlička, 2000; Piven, 2002 in Vágnerová, 2004, s. 318). Světovou odbornou veřejností je shodně přijímán fakt, že výskyt PAS roste.

Konkrétní, specifická příčina PAS není dosud známá. Autismus vzniká jako důsledek organického poškození mozku. Je pravděpodobné, že se může tvořit mnoha způsoby a na jeho vzniku se může podílet více faktorů. Jak uvádí Vágnerová (2004, s. 318–319), mezi tyto faktory patří:

- genetická podmíněnost
- exogenní, prenatálně působící vlivy (např. infekce)
- biologický základ – funkční či morfologická změna mozku či neurochemické odlišnosti centrální nervové soustavy
- vnější, sociální faktory (především chování rodičů k dítěti)

5.3 Charakteristické projevy autismu

V 70. letech minulého století vymezila britská psychiatřka Lorna Wingová společné problémové oblasti, které jsou klíčové pro diagnózu a nazvala je triádou poškození. Patří sem potíže v sociálním chování, komunikaci a představitosti. (Vágnerová, 2004, s. 59).

Projevy autismu popisují ve svých publikacích Vágnerová (2004, s. 319–327) i Thorová (2016, s. 63–175):

1. Poruchy socializace

Porucha sociální interakce souvisí s hloubkou postižení. Obecně lze konstatovat, že děti s PAS neprojevují zájem o sociální kontakt, chovají se, jako by ostatní lidé ani neexistovali. Přitom většina dětí s PAS o sociální kontakt stojí. Za zdánlivým nezájmem dítěte o sociální kontakt se často skrývá nejistota, jak kontakt navázat. Pro tyto děti je charakteristické:

- narušení vztahů k lidem – děti s PAS lidskou bytost chápou podobně jako neživý objekt; v důsledku toho si nevytváří obvyklou citovou vazbu s matkou, nechtějí se mazlit či chovat; nenavazují obvyklé vztahy k lidem, většinou nemají o kontakt zájem; podobně je to i s vrstevnickými vztahy.
- porucha sociální adaptace – děti s PAS nerozlišují jednotlivé sociální situace a nerozumějí jejich smyslu; mají neschopnost učit se nápodobou. V důsledku poruchy sociální adaptace bývá chování dětí s PAS nápadné, často je obtížné ho regulovat

2. Poruchy komunikace

Poruchy v komunikaci se u dětí s PAS především projevují v:

- kvalitativní odlišnosti neverbální komunikace – děti s PAS nereagují na oční kontakt, úsměv či mimiku obličeje; nejsou schopny rozlišit emoce jiných lidí, nejsou schopny empatie; oční kontakt ani gestikulaci neumí využít ke komunikaci
- narušeném vývoji řeči – děti s PAS nejsou schopny využívat řeč jako prostředek komunikace

3. Poruchy představivosti

Podstatou vývoje představivosti je rozvoj nápodoby. To způsobuje, že se u dětí s PAS nerozvíjí hra, dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které preferují mladší děti. Děti s PAS vyhledávají předvídatelnost v činnostech a upínají se na stereotypní činnosti.

Kromě toho, se u dětí s PAS objevují i nespecifické variabilní rysy. Autistické děti mívají problémy s orientací v okolním světě. Podněty okolí na ně často působí jinak, často nepříjemně. Odlišnosti se projevují ve vnímání i v uvažování. Také smyslové podněty zpracovávají jedinci s PAS jinak, než je obvyklé. To se projevuje zvýšenou či naopak sníženou citlivostí na některé běžné podněty – světelné, zvukové, chuťové či čichové. Reakce z přecitlivělosti se projeví jako úzkostná až panická reakce, vyhyčivé chování či záchvaty křiku či vzteku. Tyto přecitlivělé reakce se obvykle s věkem ztrácejí. Snížená citlivost je zmírňována různými pedagogickými nácviky.

Autistické děti trpí určitým kognitivním postižením, nerozvíjí se u nich symbolické myšlení, je zde patrná porucha fantazijní produkce, jejich hra nemá tvořivý charakter. Wingová (1997, in Vágnerová, 2004, s. 322) označuje tuto odchylku jako poruchu imaginace.

Děti s PAS se často zajímají o takové vlastnosti poznávaných objektů, nejsou schopné diferencovat mezi podstatnými a méně podstatnými znaky. Mívají problémy v oblasti exekutivních funkcí – nedovedou plánovat nebo odložit nějakou činnost a nedokážou anticipovat důsledky svých činů.

5.4 Změny v chápání autismu dle MKN-11

Světová zdravotnická organizace přijala v roce 2019 11. revizi MKN, která vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022. V současné době se pracuje na dokončení jejího překladu a dochází k testování správnosti a kompletnosti předložené verze.

MKN-11 přináší několik významných technických a obsahových změn. Mezi technické patří nové kódovací schéma, k obsahovým změnám patří doplnění položek do mnohem větší úrovně klinického detailu, přesuny v některých kapitolách, vytvoření nových kapitol.

MKN-11 koresponduje s 5. revizí klasifikaci dle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-V). Jak uvádí Thorová (2022 in Bazalová, 2023, s. 47), v MKN-11 kategorie Pervazivních vývojových poruch zanikla a byla nahrazena skupinou Duševních, behaviorálních a neurovývojových poruch (6A), kam spadají vývojové poruchy intelektu (6A00), vývojové poruchy řeči a jazyka (6A01), porucha autistického spektra (6A02), vývojová porucha učení (6A03), vývojová porucha motorické koordinace (6A04), porucha aktivity a pozornosti (6A05) a stereotypní pohybová porucha (6A06).

Dle vlastního překladu Bazalové (2023, s. 48): *„Porucha autistického spektra je charakterizována přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů a aktivit, které jsou jednoznačně netypické a nepřiměřené vzhledem k věku jedince a sociokulturnímu kontextu.“*

Shrneme-li výše uvedené, *„PAS je narušením komunikace a sociálního chování projevujícím se repetitivním chováním.“* PAS už není vymezena triádou diagnostických kritérií, ale pouze dyádou, protože komunikace a sociální chování byly sloučeny do jedné kategorie. (Bazalová, 2023, s. 49).

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Metodologie

6.1 Výzkumný problém

Před provedením vlastního výzkumného šetření byl proveden průzkum týkající se odborné literatury, odborných článků a diplomových prací zabývajících se tematikou asistenta pedagoga.

Za nejstarší informační zdroje pro tuto diplomovou práci lze považovat výstupy dvou projektů, jejichž nositelem byla Univerzita Palackého v Olomouci. Jedná se o projekt „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a dětí se zdravotním postižením“, který probíhal v letech 2010–2013. Mezi hlavní výstupy tohoto projektu lze považovat vytvoření „Katalogu posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ pro žáky se šesti základními zdravotními postiženími. Těmi se rozumí postižení tělesné, zrakové, mentální, sluchové, řečové a poruchy autistického spektra. Tento katalog slouží zejména pro pracovníky ŠPZ. Dále byly v rámci projektu vypracovány metodiky, určené pro učitele. Tyto metodiky popisují, jak pracovat s žáky s výše uvedenými základními zdravotními postiženími. V těchto metodikách se nachází i drobná zmínka týkající se spolupráce učitele s asistentem pedagoga.

Cennější pro vypracování této diplomové práce byly výstupy druhého projektu s názvem „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Zejména se jedná o „Standard práce asistenta pedagoga“, který zpracovala Monika Morávková Vejrochová a další autoři. V této publikaci autoři vymezují a legislativně zakotvují pozici asistenta pedagoga, uvádí požadavky na jeho kvalifikaci, popisují osobnost asistenta pedagoga a jeho spolupráci s dalšími aktéry procesu edukace. Závěrečná kapitola je pak věnována hodnocení a metodickému vedení asistenta pedagoga. Další publikací je „Metodika práce asistenta pedagoga“ autorky Ilony Horáčkové. Potřebné informace, i když některé legislativně zastaralé, v ní naleznou nejen asistenti pedagoga, ale i učitelé a vedení škol. Důležitou částí této knihy je Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učiteli a ukázky dobré praxe nejen ze základních, ale i středních škol. Dalším výstupem projektu bylo vypracování metodik pro práci asistenta pedagoga s žáky s různými, již výše uvedenými, typy SVP. V těchto metodikách jsou popsány nejen jednotlivé typy postižení, s nimiž se

asistent pedagoga může setkat, ale i rady, jak s těmito žáky pracovat. Bohužel, tato doporučení jsou vhodná převážně pro základní školu.

Z výzkumu autorů Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková (2014) vyplývá, že někteří asistenti vyjádřili potřebu lepší a intenzivnější spolupráce s pedagogy. Zazněly takové názory, že spolupráce by měla být běžnou praxí pro všechny pedagogy, avšak bohužel to není vždy realita a někdy se stane, že jsou asistenti odmítnuti. Asistenti by uvítali větší důvěru ze strany pedagogů a více partnerství ve vztahu s nimi. Zazněl i hlas, který vyjadřoval, že práce asistenta není dostatečně oceněna, zejména mezi pedagogy, a rádi by viděli, kdyby měla větší prestiž, důvěru a uznání. Nejčastěji by však změnili výši mzdy, protože čtvrtina dotazovaných je existenčně závislá na jiném zaměstnání. Zaměřovali se také na problematiku z pohledu pedagogů, kde mimo jiné téměř polovina dotazovaných uvedla, že by na práci asistenta pedagoga neměnili nic. Třetina dotazovaných pedagogů by uvítala vyšší úvazek asistenta.

Důležitým zdrojem, který se věnuje vztahu učitel – žák, je publikace „Učitel a asistent ve společném vzdělávání“, kterou napsal Michal Růžička s kolektivem autorů. Tato publikace vznikla v rámci projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci „Výzkum inkluze žáků a studentů se speciálními potřebami“. Jak uvádí její autoři, v publikaci *„přinášíme základní informace o vývoji existence pozice asistenta pedagoga v českém školství, o jejím legislativním ukotvení (s některými vývojovými přesahy) a zajištění. Text doplňujeme odkazy na k tématu relevantní (zejména) tuzemské zdroje a výzkumy“*. Tento výzkum se dotýkal učitelů a asistentů pedagoga, kteří působí na prvním stupni základních škol, i když některé závěry z diskuse jsou platné i pro působení asistenta pedagoga na střední škole.

Za základní literaturu, která se týká inkluzivního vzdělávání a práce asistenta pedagoga, lze považovat knihu autorky Jitky Kendíkové „Vademecum asistenta pedagoga“. Tato kniha je určena nejen pro asistenty pedagoga, ředitele škol a ostatní pracovníky ve školství, ale i pro rodiče dětí se SVP. Autorka se v ní věnuje práci asistenta pedagoga a začleňování žáků se SVP do běžných tříd. Vychází přitom ze své zkušenosti s inkluzivním vzděláváním na základní a střední škole. V jednotlivých kapitolách autorka charakterizuje jednotlivé typy asistentů, s nimiž se lze v českém školství setkat; uvádí předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga; jaké kvalifikační požadavky musí asistent pedagoga splnit a kde je může získat; popisuje právní rámec postavení asistenta pedagoga a podává informace

týkající se financování žáků se SVP. V knize také nalezneme znění etického kodexu asistenta pedagoga; kazuistiku žáka s Aspergerovým syndromem; podmínky pro odklad či naopak předčasné zahájení povinné školní docházky. Podrobně je zde popsána volba střední školy pro žáky se SVP; problematika přijímacího řízení na střední školy pro tyto žáky i uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky.

Další publikací je kniha, kterou napsala Anna Tomková a další spolupracovníci, s názvem „Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání“. Jak uvádí autoři, cílem publikace je propojit výsledky výzkumných šetření realizovaných s podporou projektu „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ s požadavky na teoreticko-praktické ukotvení poznatků o spolupráci mezi učiteli a dalšími odborníky ve škole. V první kapitole autoři uvádí, jak se společenské změny projeví ve školství a jak školství po roce 2016 ovlivnilo společné vzdělávání a zdůvodňují nutnost učitele spolupracovat s dalšími odborníky ve škole. Druhá kapitola popisuje zvolený výzkumný postup, který probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů. Tyto rozhovory jsou zpracované do případových studií a uvedeny jako příklady inspirativní praxe. Každá následující kapitola je věnována jiné skupině aktérů edukačního procesu, obvykle na základní škole, jen v jednom případě i na škole střední. Jedna z kapitol popisuje spolupráci učitelky a asistentky pedagoga na prvním a druhém stupni základní školy. Shrnutí celého výzkumu a doporučení pro praxi jsou uvedeny v závěrečné kapitole. V ní autoři uvádí, že nejdůležitější pro zajištění kvalitní výuky a podmínek pro učení všech žáků je spolupráce všech aktérů edukace. Aby tato spolupráce mohla probíhat, musí ji podpořit vedení škol – ne direktivně, ale vytvářením vhodných podmínek pro tuto spolupráci. Dále autoři konstatují, že proto, aby učitelé byli schopni se s těmito změnami vyrovnat, je nutné změnit i jejich vzdělávání.

Dále jsem se zabývala články v odborných časopisech. Zjistila jsem, že i když je inkluzi věnováno hodně článků, téma asistenta pedagoga se v nich vyskytuje sporadicky. Např. v odborném časopise Speciální pedagogika se od roku 1990 objevilo pět článků týkající se problematiky asistentů pedagoga; v posledních pěti let to byly tři články. Podobně v časopise Školní poradenství v praxi, který je vydáván od roku 2014, jsem celkem našla devět článků, z toho za posledních pěti let to bylo pět článků. V časopise Pedagogika za posledních pět let vyšel pouze jeden článek. V databázi Theses jsem našla 386 diplomových prací, které obsahovaly klíčové slovo „asistent pedagoga“, z toho 14 obsahovalo další klíčové slovo „střední škola“.

Shrneme-li výše uvedené, lze konstatovat, že téma asistent pedagoga není v literatuře příliš rozšířené. Navíc se většina zdrojů věnuje práci asistenta pedagoga obecně, případně se zaměřuje na jeho práci na prvním stupni základní školy. Avšak tyto poznatky nelze automaticky použít na druhém stupni základní školy či na škole střední, kdy dochází ke střídání učitelů na jednotlivé předměty a obvykle chybí blízký kontakt a předávání informací mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Tato diplomová práce by měla přispět k rozšíření poznatků o práci asistenta pedagoga na střední škole. Proto výzkumným problémem této diplomové práce bylo zvoleno působení asistenta pedagoga na střední škole.

6.2 Výzkumná strategie

Po prostudování zdrojů byl k provedení empirické části práce zvolen kvalitativní výzkum, neboť se jedná o detailnější popis sledovaného jevu a výsledky výzkumu nebudou dosaženy pomocí statistických metod či jiných způsobů kvantifikace (Corbinová a Strauss, 1999, in Miovský, 2006, s. 16). Dle Hendla (2005, s. 63) kvalitativní výzkum používá hloubkové studium jednotlivých případů a jeho cílem je získat popis jednotlivých případů. Kvalitativní výzkum je orientován na vyhledávání nových informací, dat a souvislostí.

6.3 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

V návaznosti na stanovení metodologického problému a výzkumné strategie byly stanoveny za cíle výzkumné části práce.

Hlavní cíl:

- popsat působení asistenta pedagoga na vybrané střední škole.

Dílčí cíle:

- popsat náplň práce asistenta pedagoga na vybrané střední škole,
- popsat, jak na vybrané střední škole probíhá spolupráce asistenta pedagoga s učiteli.

Pro naplnění cílů výzkumu byly položeny následující výzkumné otázky:

1. Jaká je úloha asistenta pedagoga na vybrané střední škole?
2. Jak probíhá spolupráce asistenta pedagoga s jednotlivými vyučujícími?

3. Jaké jsou vzájemné vztahy mezi jednotlivými aktéry edukačního procesu?
4. Jak hodnotí přínos asistenta pedagoga jednotliví aktéři edukačního procesu?

6.4 Metody sběru dat

Dle Hendla (2005, s. 164) „*hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí. Dotazování obecně zahrnuje různé typy rozhovorů, dotazníků, škál a testů*“.

Jako metoda sběru dat byly zvoleny polostrukturované rozhovory, skupinový rozhovor a dotazník:

- polostrukturovaný rozhovor proběhl s asistentkou pedagoga, třídní učitelkou a žákem se SVP,
- skupinového polostrukturovaného rozhovoru se zúčastnili spolužáci žáka se SVP,
- dotazník vyplnili učitelé podílející se na výuce žáka se SVP.

6.4.1 Polostrukturovaný rozhovor

Dle Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2015, s. 51) „*rozhovor je metoda dotazování, při níž dotazovaná osoba je vedena otázkami tazatele ke sdělování určitých informací*“.

Jak uvádí Hendl (2005, s. 166) „*... vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu*“. Dále Hendl (2005, s. 167) doporučuje věnovat zvláštní pozornost začátku a konci rozhovoru. „*Na začátku dotazování je nutné prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Také zakončení rozhovoru je jeho důležitou součástí. Právě na konci rozhovoru nebo při loučení můžeme ještě získat důležité informace. Kvalitativní rozhovor není pouze sběrem dat, ale může mít i intervenční charakter*“.

Dle Reichla (2009, s. 111) pro polostrukturovaný rozhovor je charakteristické, že je předem připraven soubor otázek, aniž je přesně určeno jejich pořadí. Jeho výhodou je flexibilita, možnost okamžité reakce na odpověď. Komunikace je snadnější a přirozená.

Pro kladení otázek doporučuje Hendl (2005, s. 168), aby rozhovor začínal otázkami, které se týkají neproblémových skutečností. V další fázi rozhovoru se snažíme získat

informace o interpretacích, názorech a pocitech, znalostech a dovednostech. Nejdříve klademe otázky zaměřené na přítomnost a teprve pak na budoucnost nebo minulost.

Na základě těchto informací byly před vlastními rozhovory vytvořeny tři sady otázek, pro každého výše uvedeného respondenta zvlášť. Sada otázek pro asistentku pedagoga je uvedena v příloze č. 1, sada otázek pro třídní učitelku je uvedena v příloze č. 2 a sada otázek pro žáka se SVP je uvedena v příloze č. 3. Při vlastním rozhovoru pak, kromě připravených otázek, byly pro objasnění či doplnění poskytnutých informací kladeny další doplňující otázky.

Všechny sady otázek měly společnou strukturu – počáteční otázky se týkaly životopisných dat a později sloužily k popisu výzkumného vzorku. Další otázky se týkaly popisu vzájemné spolupráce (asistentky pedagoga a třídní učitelky, asistentky pedagoga a žáka). V rozhovoru s asistentkou pedagoga i s třídní učitelkou se poslední část otázek týkala představy o ideální spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga.

6.4.2 Skupinový rozhovor

Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2007, s. 184): „*Skupinový rozhovor je metoda, při níž se provádí strukturované interview s více než třemi osobami najednou, přičemž se nepracuje se skupinovou interakcí a dodržuje se známý model otázka – odpověď.*“.

Dle Hendla (2005, s. 182-183) „*Skupinový interview představuje organizovanější typ skupinové diskuse a zároveň často používaný kvalitativní rozhovor s větším počtem jedinců. Interview se provádí najednou ve skupině šesti až osmi lidí s cílem probrat určité téma.*“.

Skupinový rozhovor umožní během krátké doby získat informace od skupiny lidí. Přitom lze jednoduše zjistit, kdy nastává ve skupině souhlas či nesouhlas s určitým tvrzením. Jeho nevýhodou je časová náročnost, abychom získali názory všech účastníků.

Připravené otázky pro skupinový rozhovor se spolužáky jsou uvedeny v příloze č. 4. Před vlastním rozhovorem byli žáci seznámeni se zásadami, které budou při rozhovoru dodržovány. Tyto zásady jsou přílohou č. 5. V první části skupinového rozhovoru otázky zjišťovaly, jakou mají žáci zkušenost s prací asistenta pedagoga na základní škole a daly prostor k srovnání práce asistenta pedagoga na základní a střední škole. Další otázky byly zaměřeny na práci asistenta pedagoga s žákem se SVP, spolupráci asistenta pedagoga s učitelem a vztah mezi asistentem pedagoga a třídou. V závěru rozhovoru měli žáci možnost se obecně vyjádřit k přínosu asistenta pedagoga ve třídě.

Pro zajištění přirozené interakce byly rozhovory s asistentkou pedagoga, třídní učitelkou a spolužáky nahrávány. Rozhovor s žákem se SVP byl pouze zapsán.

6.4.3 Dotazník

Dle Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2015, s. 43) „dotazník je metoda pro hromadné shromažďování dat pomocí písemně zadávaných otázek“. Dle Ferjenčíka (2010, s. 183) můžeme dotazník chápat jako standardizovaný rozhovor zadaný v písemné podobě. Jak uvádí Gavora (2000, s. 102) v dotazníku se vyskytují tyto typy otázek:

- uzavřené otázky – nabízí hotové alternativní odpovědi,
- otevřené otázky – umožňují velkou volnost při odpovědi, obtížněji se vyhodnocují,
- polouzavřené otázky – nejdříve nabízejí alternativní odpověď a potom ještě požadují vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky,
- škálované otázky.

Forma dotazníku byla zvolena pro snadné získání dat od všech učitelů dané třídy. V připraveném dotazníku se vyskytly uzavřené, otevřené i polouzavřené otázky. Uzavřené a polouzavřené otázky sloužily zejména k získání životopisných dat. Odpovědi na otevřené otázky popisovaly vztah, spolupráci a komunikaci učitele s asistentem pedagoga. Otázky dotazníku jsou uvedeny v příloze č. 6.

Dotazník byl vytvořen v prostředí Google Forms. Po vytvoření dotazníku dostaly žádost o jeho vyplnění tři kolegyně, které neučí ve třídě, v níž probíhalo výzkumné šetření. Cílem tohoto předvýzkumu bylo ověření porozumění otázkám a odstranění případných chyb. Teprve po tomto ověření byl jednotlivým učitelům dané třídy poslán e-mail s odkazem na dotazník a prosbou o jeho vyplnění.

6.5 Výběr výzkumného vzorku

Při výběru výzkumného vzorku byl použit záměrný výběr. Jak uvádí Mišovič (2019, s. 43) spočívá v tom, že bez uplatnění specifických metod či strategií vybíráme účastníky výzkumu, kteří splňují určité kritérium a souhlasí s účastí ve výzkumu.

Z časových i organizačních důvodů byla pro výzkum vybraná střední škola, na které autorka diplomové práce učí. Na této škole byla pro výzkum vybrána asistentka

pedagoga, který na škole působí nejdéle a která má zkušenosti s působením na jiných školách. Tento výběr pak určil konkrétního žáka se SVP, jeho třídní učitelku a spolužáky.

6.5.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkum probíhal na střední škole v bývalém okresním městě na severu Moravy. Škola v současné podobě vznikla v roce 2011 sloučením tří škol. Ve školním roce 2022/2023 měla škola přes 600 žáků, učilo na ní více než 60 učitelů. Na škole bylo téměř 30 žáků se SVP, z toho dva žáci měli podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga.

Výzkumu se účastnila asistentka pedagoga, žák se SVP, jeho třídní učitelka, vyučující dané třídy a vybraní spolužáci.

Asistentka pedagoga

Asistentkou pedagoga je žena ve věku 57 let. Vystudovala gymnázium, pak knihovnickou přípravu. Původně vlastnila knihkupectví, před 10 lety se rozhodla ukončit svou živnost a věnovat se práci v sociální oblasti. Nejdříve absolvovala kurs „Asistence handicapovaným od 0 do 99 let“, poté si doplnila vzdělání a vystudovala na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, bakalářský obor Pedagogické asistentství.

Práci asistenta pedagoga vykonávala na různých typech škol – ve speciální mateřské a základní škole, na běžné základní škole, na gymnáziu a na střední škole.

Třídní učitelka

Třídní učitelkou je žena ve věku 53 let. Po absolvování Vysoké školy technické v Liberci, začala učit na střední škole, a proto si rozšířila své vzdělání doplňkovým pedagogickým studiem na Ostravské univerzitě. Působí na druhé střední škole, nikdy neměla možnost spolupracovat s asistentem pedagoga.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žákem se SVP je chlapec ve věku 19 let s diagnózou poruchy autistického spektra. Měl odklad povinné školní docházky, od třetí třídy byl vzděláván s pomocí asistenta pedagoga. Navštěvoval tři základní školy, přitom se u něj vystřídaly dvě asistentky pedagoga. Ve školním roce 2020/2021 nastoupil na zkoumanou střední školu a začal studovat obor Informační technologie.

Učitelé

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 12 ze 14 učitelů, kteří v dané třídě vyučují. Návratnost dotazníků je 85,7%. Bližší charakteristika respondentů je uvedena v následujících tabulkách:

Tabulka č. 1: Rozdělení respondentů dle věkové kategorie:

Věková kategorie	Muži	Ženy
24–33	1	0
34–43	0	1
44–53	1	2
54–63	1	5
64 a více	0	1
celkem	3	9

Ve výuce konkrétního žáka převažují ženy, jejichž věk je vyšší než 44 let.

Tabulka č. 2: Titul

	Muži	Ženy
Ing.	1	3
Mgr.	2	6

Na výuce tohoto žáka se podílí převážně učitelé, kteří získali pedagogické vzdělání při svém vysokoškolském studiu.

Tabulka č. 3: Rok ukončení pedagogického studia

Do r. 1990	1991-2000	2001-2010	2011-2020
4	4	2	2

Na výuce konkrétního žáka se podílí učitelé, kteří mají dlouholeté pedagogické zkušenosti. Současně z toho vyplývá, že v době svého studia nezískali znalosti, jak spolupracovat s asistentem pedagoga.

Tabulka č. 4: Charakteristika pedagogů – žen

Délka pedagogické praxe	Mgr.	Ing.
1–5	0	0
6–10	0	0
11–20	2	1
21–30	1	2
31 a více	3	0

Tabulka č. 5: Charakteristika pedagogů – mužů

Délka pedagogické praxe	Mgr.	Ing.
1–5	0	0
6–10	2	0
11–20	0	0
21–30	0	0
31 a více	0	1

Jak ukazují poslední dvě tabulky, při výuce konkrétního žáka převažují učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí.

Spolužáci

Skupinového rozhovoru se zúčastnilo šest spolužáků žáka se SVP. Kritériem pro jejich výběr byla ochota věnovat svůj čas rozhovoru a dosažení věku 18 let.

6.6 Etika výzkumu

Před zahájením rozhovoru i dotazníkového šetření byli respondenti informováni, že poskytnuté údaje budou důvěrné, budou použity v anonymní podobě pouze pro potřeby této diplomové práce. Před zahájením rozhovoru jeho účastníci podepsali informovaný souhlas. Jeho znění je přílohou č. 7.

7 Metoda analýzy dat

Data získaná formou rozhovoru byla nejdříve přepsána ze zvukové do textové podoby. Poté byla provedena kontrola transkripce respondentem. Poté došlo k redukci prvního řádu – rozhovory byly očištěny od výpovědí, které se opakovaly; od výrazů, které narušovaly plynulost a nenesly žádnou informaci. Upravené rozhovory pak byly vytištěny. Současně byly vytištěny odpovědi na jednotlivé otázky dotazníku. Takto získaná data byla analyzována pomocí techniky otevřeného kódování.

Jak uvádí Miovský (2006, s. 219): „*Kódování je přiřazování klíčových slov či symbolů k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů snadněji pracovat s většími významovými celky.*“.

Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie, později začala být používána i v dalších kvalitativních výzkumech. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007 s. 160): „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“.

Prakticky to znamenalo, že k jednotlivým částem rozhovorů či odpovědím v dotazníku byly přiřazovány konkrétní kódy, tedy slova či slovní spojení, která co nejlépe vystihují danou část textu. Při tom byly, jak doporučuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 212), využívány otázky: „*Co?, Kdo?, Jak?, Kdy?, Jak dlouho?, Kde?, Jak moc?, Jak silně?, Proč?, Kvůli čemu?, Pomocí čeho?*“.

Dalším krokem byla tzv. kategorizace. Ta proběhla tak, že vytvořené kódy byly vypsány a vzájemně porovnány. Vzájemně související kódy byly spojeny do čtyř kategorií.

8 Získaná data

8.1 Kategorie: popis práce

Tato kategorie obsahuje kódy: skutečná práce, ideální práce.

Asistentka pedagoga při popisu své práce uvádí „*já ho nemůžu nic učit, to je střední škola*“. Podrobně pak popisuje: „*v průběhu výuky sedím úplně jinde... když vidím, že něco nestihá, tak se jdu zeptat, jdu to zkontrolovat*“. Asistentka pedagoga i žák se speciálními vzdělávacími potřebami se shodují, že hlavní náplní asistentky je zápis učiva z vyučovacích hodin, zaznamenání domácích úkolů, písemného i ústního zkoušení.

Většina vyučujících v uzavřené otázce dotazníku vybrala, že nejčastější náplní práce asistentky pedagoga je podpora znevýhodněného žáka a komunikace s jeho rodiči. Popis práce byl konkretizován v odpovědích na otevřené otázky. V nich učitelé shodně tvrdí, že hlavní náplní práce asistentky pedagoga je psaní zápisů učiva z hodin a další organizační záležitosti. Nejvýstižněji náplň práce asistentky pedagoga popisuje jeden z vyučujících slovy: „*Asistentka pořizuje zápisy z hodin, zaznamenává úkoly k opakování, upozorní mě, že příslušný studijní materiál nemám sdílený*“. Žák se SVP a vyučující jazyka českého shodně konstatují, že písemky z daného předmětu píše žák s asistentkou v kabinetě.

Spolužáci shodně zmiňují, že asistentka pedagoga učitelům příliš nepomáhá. Kriticky hodnotí skutečnost, že v některých hodinách asistentka pedagoga zápisy nedělá a pak si jde k vyučujícím nahrát prezentaci. Dále konstatují, že v počítačových předmětech mají všechny podklady v MS Teams a asistentka pedagoga žákovi se SVP znovu zbytečně posílá informace, kde dané učivo najde. Uvádí o tom, že „*asistentka občas dělá věci, které nedávají smysl*“.

O ideální spolupráci s asistentkou pedagoga se zmiňuje většina vyučujících. Shodují se na tom, že by očekávali větší aktivitu a pomoc asistentky pedagoga v hodinách. Nejlépe to vystihuje jedna z vyučujících slovy: „*Přivítala bych pomoc při práci v hodinách i s jinými slabšími žáky, případně i zasáhnout při vyrušování v hodině, taktéž pohlídat využívání komunikačních prostředků při písemných opakováních*“. Spolužáci při popisu ideální práce asistenta pedagoga uvádí „*asistent by měl pomáhat jednomu konkrétnímu žáku nebo celé třídě*“.

8.2 Kategorie: vztahy

Tato kategorie obsahuje kódy: spolupráce, vztah asistentka pedagoga-žák, vztah asistentka pedagoga-třídní učitelka, vztah asistentka pedagoga-učitelé.

Díky tomu, že asistentka pedagoga měla možnost vykonávat svou profesi na základní i střední škole, vnímá rozdílný přístup učitelů k asistentům pedagoga na obou typech škol. O učitelích na základní škole uvádí „*jsou rádi, že jim pomáháte*“, kdežto učitelé na střední škole „*si myslí, že jsem tam zbytečná*“.

Když asistentka pedagoga popisuje svou práci na zkoumané škole, uvádí, že zpočátku mnoho učitelů nepochopilo nutnost její přítomnosti, protože „*mají pocit, že je (žák) normální*“. Dále konstatuje, že s většinou učitelů se jí dobře spolupracuje, nicméně existují učitelé, se kterými vzájemná spolupráce nefunguje a kteří v hodinách pouze tolerují její přítomnost. Vyzvedla a jmenovala tři učitele, s nimiž je spolupráce perfektní a kteří ji „*berou skoro jako kolegu*“. O další vyučující pak uvedla, že „*má lidský přístup*“. Učitelé označují svůj vztah s asistentkou pedagoga jako korektní, bezproblémový.

Asistentka pedagoga i třídní učitelka se shodují, že navzájem nemají dobrý vztah. Třídní učitelka přiznává, že vzájemně nespolečně spolupracují, asistentka pedagoga je v jejich hodinách „*jenom přítomná, člověk navíc*“. Asistentka pedagoga vzájemný vztah popisuje slovy „*já si myslím, že jí vadím ... chybí mi ta vzájemná, normální, kolegiální spolupráce*“.

Asistentka si uvědomuje, že její spolupráce s třídní učitelkou i dalšími vyučujícími není úplně ideální a navrhuje i řešení: „*Myslím si, že by měli spolu, minimálně třídní a asistent daleko víc spolupracovat, říkat si věci, rozebírat to.*“.

Vztah s žákem se SVP popisuje asistentka pedagoga jako dobrý, založený na důvěře. Obecně zdůrazňuje, že je nutné, aby si asistent s žákem rozuměl i po lidské stránce, „*protože když není vzájemná důvěra, tak to nefunguje*“.

Spolužáci i třídní učitelka poukazují, že asistentka pedagoga dělá z žáka se SVP „*neschopného, nesvéprávného člověka*“ a přitom mají pocit, že Honza (jméno je změněno), až na neschopnost dělat si zápisy, je jako každý jiný student, který občas na něco zapomene nebo se něco nenaučí. Jako příklad uvádí, že i když Honza udělá malou chybu, tak to asistentka pedagoga zveličuje a hlasitě řeší před celou třídou. Shodně mají pocit, že některé reakce asistentky pedagoga, ať už k žákům či učitelům třídy jsou nepřiměřené a zbytečně vytváří ve třídě napětí.

Spolužáci mají pocit, že asistentka na Honzu nahlíží „*jako na kluka, který má problém zapadnout do kolektivu, tak ho uzemňuje ještě víc*“, o třídě pak tvrdí, že je celkem normální a Honzu se snaží podporovat a zapojovat do dění. Mají pocit, že „*ona sama chce o všem rozhodovat*“, a tím brání osamotňování žáka.

Třídní učitelka i spolužáci popisují případy, kdy došlo k nedorozumění mezi třídou a asistentkou pedagoga. Jako příklad uvádí situaci, kdy ve třídě na asistentku pedagoga zbyla rozbitá židle. Dle spolužáků „*asistentka pedagoga nejdříve po nás řvala a pak dotáhla vedení (školy)*“. Třídní učitelka při popisu vztahů mezi třídou a asistentkou pedagoga uvádí, že asistentka „*nemá vztah k dětem*“ nebo „*děcka zbytečně prudí*“. Současně tyto respondenti konstatují, že situace byla nejnáročnější v prvním ročníku, v současnosti už je lepší, ale stále není úplně ideální.

8.3 Kategorie: komunikace

Tato kategorie obsahuje kódy: komunikace asistentka pedagoga – žák, komunikace asistentka pedagoga – třídní učitelka, komunikace asistentka pedagoga – učitelé, komunikace asistentka pedagoga – rodiče.

Asistentka pedagoga uvádí, že ve vyučovacích hodinách s žákem se SVP komunikuje jen v případě, kdy má pocit, že ji žák potřebuje. Na konci dne předá zápisy z hodin žákovi, nebo je pošle mailem.

Jak uvádí asistentka pedagoga, její vzájemnou komunikaci s učiteli ovlivňuje jejich vzájemný vztah. Jen s některými učiteli je komunikace oboustranná. Pokud jí učitel nepředá potřebné informace, může je vyčíst z Bakalářů, nebo si je zjišťuje od žáků ve třídě. Přitom má pocit, že toto získávání informací od žáků snižuje její autoritu. Současně uvádí, že je důležité s učiteli „*nebyť vedle sebe, ale spolu, vzájemně komunikovat*“.

Třídní učitelka i asistentka pedagoga shodně uvádí, že v případě problému situaci spolu konzultují. Současně dodávají, že to nebývá příliš časté.

O komunikaci s rodiči asistentka pedagoga uvádí, že v podstatě neexistuje, i když podle počáteční dohody by jí rodiče měli jednou za týden zavolat. Intenzivnější komunikace byla pouze tehdy, když se rodiče žáka rozešli a projevil se to v chování žáka. Asistentka sama volá rodičům jen v nejnútnejších případech. Dále se asistentka pedagoga zmiňuje, že

nedávno volala matce a dozvěděla se, že rodiče jsou se všim spokojení, proto nemají důvod s ní komunikovat. Současně konstatuje, že jí chybí „*nějaká zpětná vazba, jestli to funguje*“.

8.4 Kategorie: význam asistenta pedagoga

Tato kategorie obsahuje kódy: důležitost, potřebnost, nepotřebnost, práce asistenta pedagoga na základní škole, práce asistenta pedagoga na střední škole.

Všichni dotázaní spolužáci se shodují, že přítomnost asistenta pedagoga ve škole je důležitá. Vnímají, že je podporou pro učitele, kteří se tak „*nemusí starat o všechny najednou*“, ale i pro žáka, „*pokud to ten žák opravdu potřebuje*“. Dále se žáci vyjádřili, že je zásadní, aby s nimi (asistenty pedagoga) učitelé uměli pracovat. Nelíbí se jim „*pokud je učitelé nevyužívají*“, pokud ve třídě asistent „*jen tak sedí*“, případně pokud „*pomáhají jenom tomu konkrétnímu žákovi*“. Naopak oceňují, když asistent pedagoga „*pracuje s celou třídou*“ a jako prospěšné cítí, pokud se asistent pedagoga „*zapojuje, komunikuje s celou třídou*“.

Žák se SVP o asistentce pedagoga uvádí „*jsem rád, že ji mám*“ a konstatuje, že asistentka pedagoga je pro něj nejdůležitější v jazyce českém, protože je pro něj nejhorší psaní. Naopak „*v odborných předmětech zápisy nedělá, tam jsou většinou na Teamsu*“. Dále uvádí, že na prvním stupni základní školy ho asistentka pedagoga sama učila, ale od druhého stupně základní školy a na střední škole mu dělá pouze zápisy.

Asistentka pedagoga na jedné straně uvádí, že je její přítomnost ve výuce nezbytná, protože žák se SVP „*... není schopný dělat zápisy, proto jsem tady... a když je ve stresu, tak se to stupňuje...*“. Současně cítí, že jsou i chvíle, kdy ji žák nepotřebuje. V rozhovoru uvedla, že pokud žáci pracují ve skupinách, žák se SVP její pomoc nepotřebuje, protože když „*pracovali po dvou, po třech, tak mu vždycky někdo poradil*“. Podobně se vyjádřila o odborných předmětech: „*V počítačových předmětech mají všechno v těch programech, to mu jde, tam pomoc nepotřebuje*“.

Někteří spolužáci si všímají rozdílu ve využívání asistentů na základní a střední škole. Jeden z nich se vyjádřil takto: „*Na základce (asistentka) tak nějak pracovala pro celou třídu. Ona nás spíš obcházela, byla mezi těmi žáky a snažila se jim poradit, když byli zaseklí. ... Na střední škole v podstatě dělá zápisy jednomu žákovi, připomíná mu, kdy jsou písemky a takové věci*“.

Také asistentka pedagoga vnímá rozdíly v práci asistenta pedagoga na základní a střední škole. Popsala intenzivnější práci s žákem se SVP na základní škole: „*děti se učí základní návyky ... asistent pedagoga pomáhá psát, počítat a tak...*“, kdežto na střední škole „*jde o to, aby měl všechny podklady ke studiu*“.

Řada učitelů, na rozdíl od spolužáků, vnímá asistenty pedagoga jako nepotřebné. Vyjadřovali se například: „*Já ji k práci třídního učitele nepotřebuji a nepotřebuji práci asistentky ani při výuce odborných předmětů.*“; případně „*Žák ji v mém předmětu nepotřebuje, ani ostatní žáci.*“. Někteří učitelé pak zdůrazňují, že asistentům pedagoga chybí odborné znalosti. Podobně se vyjádřil i další učitel, který dříve pracoval na pozici asistenta pedagoga na základní škole. Konstatuje: „*Na střední škole, aby se asistent pedagoga více zapojoval, musel by mít odborné znalosti, musela by se i změnit výuka.*“.

8.5 Kategorie: samostatnost

Tato kategorie obsahuje kódy – žák bez asistentky pedagoga ve škole, žák bez asistentky pedagoga na mimoškolních akcích.

O situaci, kdy asistentka pedagoga není přítomna ve vyučování, uvádí spolužáci žáka se SVP, že se Honza víc snaží. Oni mu také pomáhají, „*necháme mu zápisky ofotit*“. Podobně tuto situaci popisoval i žák se SVP.

Podobné je i vyjádření třídní učitelky, která říká, že když asistentka pedagoga není přítomná ve výuce, tak to Honza nepocituje, „*aspoň v odborných předmětech je úplně v pohodě*“.

Spolužáci mají pocit, že samostatnost Honzy vadí asistentce pedagoga. Popsali příklad, kdy žák se SVP jel s vyučujícím odborných předmětů a několika spolužáky ve svém volném čase na soutěž. Poté zažili, že asistentka pedagoga se třídou i učiteli řešila, že Honza někam jel a nikdo to s ní nekonzultoval. Jednou, to jsme jeli s Michalem na soutěž, tak prostě měla problém, že to s ní nekonzultovali. Chování asistentky pedagoga nechápou a komentují ho slovy: „*Je to jeho aktivita, tak to může vypadat i takové omezující, do toho mu nemá co dělat, jako co chce dělat ve svém volném čase.*“.

Podobně popisují i Honzův pobyt na turistickém kurzu, na kterém asistentka pedagoga nebyla přítomna. Uvádí, že dva dny byl takový zaražený, ale „*pak už s námi normálně komunikoval*“.

9 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou popsány v následujících odpovědích na výzkumné otázky.

1. Jaká je úloha asistenta pedagoga na vybrané střední škole?

Všichni respondenti se ve svých výpovědích shodují v tom, že asistentka pedagoga pracuje pouze pro žáka se SVP, vůbec nepracuje s ostatními žáky ve třídě.

Dále všichni respondenti potvrzují, že hlavní náplní práce asistentky pedagoga je zhotovování zápisů z výuky, zejména ve všeobecně vzdělávacích předmětech. Někdy však asistentka zápis neprovádí a podklady k danému tématu, nejčastěji prezentace, si vyžádá přímo od učitele. V odborných předmětech asistentka pedagoga pouze zapíše, kde žák dané učivo nalezne. V případě potřeby upozorní učitele, že plánovaná písemná práce či zkoušení není dosud zapsáno v Bakalářích.

Podobně vnímá svou úlohu i sama asistentka pedagoga, když uvádí, že jejím úkolem na střední škole není žáka učit, protože k tomu jí chybí odborné znalosti. Sama svou úlohu vidí v psaní zápisů a organizačních záležitostech.

Chybí koordinace spolupráce asistentky pedagoga s učiteli. To zejména ovlivnila skutečnost, že asistentka pedagoga a třídní učitelka si lidsky nesympaticky. Navíc třídní učitelka, která je současně učitelkou odborných předmětů, má pocit, že asistentku pedagoga vůbec nepotřebuje, a předpokládá, že totéž platí i pro ostatní učitele.

Výše uvedené ovlivnila i skutečnost, že se jedná o první asistentku pedagoga na této škole. Většina učitelů tak dosud neměla možnost s asistentem pedagoga spolupracovat. Učitelé sice ve svých odpovědích uvádí, že na přítomnost asistentky pedagoga byli dobře připraveni, ale prakticky neví, jak ji do výuky zapojit. Navíc učitelé odborných předmětů si myslí, že při jejich způsobu výuky nemají potřebu asistentku pedagoga využívat.

2. Jak probíhá spolupráce asistenta pedagoga s jednotlivými vyučujícími?

Vzájemná spolupráce i komunikace mezi asistentkou pedagoga a jednotlivými učiteli není příliš velká. Tuto spolupráci ovlivňuje zejména druh vyučovaného předmětu. S učiteli odborných předmětů asistentka pedagoga téměř vůbec nespolupracuje. S většinou

učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů je spolupráce minimální, obvykle se spolu domlouvají jen v nejnnutnějších případech. Pouze s několika učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů i odborných předmětů probíhá intenzivnější spolupráce. Týká se to především učitelů, kteří již měli možnost s asistentem pedagoga na předchozí škole pracovat.

Také spolupráce asistentky pedagoga s třídní učitelkou je malá, častější byla pouze v době rozchodu rodičů. Třídní učitelka komunikuje s rodiči všech žáků prostřednictvím Bakalářů. Nemá potřebu jiným způsobem, či intenzivněji komunikovat s rodiči žáka se SVP, a proto ani nechce asistentku pedagoga využívat pro třídnické práce.

3. Jaké jsou vzájemné vztahy mezi jednotlivými aktéry edukačního procesu?

Žák i asistentka pedagoga popisují svůj vzájemný vztah jako dobrý. Třídní učitelka i spolužáci vidí tento vztah jako ne zcela zdravý. Shodně uvádí, že asistentka pedagoga chce ovlivňovat vše, co se týká žáka, nepodporuje a neoceňuje jeho samostatnost.

Asistentka pedagoga i třídní učitelka hodnotí svůj vzájemný vztah negativně, konstatují, že obě jsou rozdílné. Jak již bylo uvedeno, to se projevuje i při jejich vzájemné komunikaci a spolupráci. Třídní učitelka ráda pracuje samostatně, nemá potřebu spolupráce s ostatními.

Asistenta pedagoga i učitelé označují své vzájemné vztahy za korektní. Současně přiznávají, že by je mohla vylepšit intenzivnější vzájemná komunikace.

Asistentka pedagoga i spolužáci se shodují na tom, že jejich vzájemné vztahy nejsou ideální, i když od prvního ročníku došlo k jejich mírnému zlepšení. Spolužáci a třídní učitelka vidí příčinu v tom, že asistentka pedagoga neumí pracovat s žáky jejich věkové kategorie. Asistentka pedagoga vidí příčinu ve špatné komunikaci s třídní učitelkou, která tím podryvá její autoritu ve třídě.

4. Jak hodnotí přínos asistenta pedagoga jednotliví aktéři edukačního procesu?

Žák oceňuje přítomnost asistentky pedagoga ve výuce, zejména oceňuje její pomoc při psaní zápisů učiva. Uvádí, že práce asistentky pedagoga na střední škole je stejná jako na druhém stupni základní školy. Současně si uvědomuje, že přítomnost asistentky pedagoga není nutná při výuce odborných předmětů.

Třídní učitelka nemá potřebu využívat práci asistentky pedagoga. Podle ní stačí pracovat se všemi žáky ve třídě stejně.

Učitelé odborných předmětů si myslí, že přítomnost asistentka pedagoga ve výuce je zbytečná, protože v těchto předmětech mají všichni žáci k dispozici elektronické učební materiály. Zdůrazňují, že asistentka pedagoga je humanitně zaměřená a chybí ji odborné vzdělání.

Učitelé všeobecných předmětů oceňují pomoc asistentky pedagoga při psaní zápisů, současně by přivítali její větší zapojení ve výuce a práci se všemi žáky třídy. Neuvědomují si, že to by mohla změnit lepší komunikace mezi asistentkou pedagoga a učiteli.

Spolužáci obecně oceňují přítomnost asistenta pedagoga ve výuce, přitom zdůrazňují, že je nutné, aby učitelé uměli s asistentem pedagoga pracovat. Vnímají, že není zcela využita. Uvádí, že by přivítali, kdyby asistentka pedagoga více spolupracovala s učiteli a věnovala se všem žákům ve třídě.

10 Diskuse

Autorka práce si je vědoma omezeností svých výsledků, protože výzkum byl uskutečněn na jedné střední škole, s jednou asistentkou pedagoga. Přesto výsledky práce se shodují se závěry jiných výzkumů.

Z výsledků výzkumné části práce vyplývá, že působení asistentky pedagoga u konkrétního žáka se SVP není zcela pozitivní. To má několik příčin (srovnej Němec et al. 2014, s. 58; Ďulíková 2020):

- třídní učitelka nepřistupuje pozitivně k inkluzi ve vzdělávání,
- třídní učitelka nevíta přítomnost a podporu asistenta pedagoga ve třídě,
- třídní učitelka ani asistentka pedagoga si nejsou zcela vědomi svých kompetencí a rolí.

To vše svědčí o nekoncepční personální práci vedení školy. Jak uvádí Horáčková (2015, s. 15): *„Ne každý učitel je připraven na to mít ve třídě integrovaného žáka a vůbec respektovat individualitu a jakékoliv potřeby, natož speciální. Stejně tak není připraven na přítomnost další dospělé osoby ve třídě.“*

Asistentka pedagoga i třídní učitelka shodně uvádí, že mezi sebou nemají dobrý vztah. To je základní příčina, která ovlivňuje jejich vzájemnou spolupráci. Přitom jak uvádí Horáčková (2015, s. 12): *„Efektivní komunikace a spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem/učiteli má své předpoklady již ve výběru uchazeče o pozici asistenta pedagoga a v personálním obsazení třídy nebo skupiny žáků.“* Potvrzují se tak také závěry z výzkumu Růžičky (2019, s. 82), z nichž vyplývá, že pokud *„se jedná o vztah problémový, učitelé neshledávají žádný smysl a význam přínosu asistenta pedagoga ve třídě“*.

Z výsledků výzkumné části práce vyplývá, že asistentka pedagoga se věnuje pouze žákovi se SVP. Tato skutečnost vadí i mnohým učitelům. Jak uvádí Němec et al. (2014, s. 55) je to častý problém českého školství. Podpora žáka se SVP se totiž nemusí uskutečnit jen formou přímé práce s tímto žákem, ale může být i formou přímé pedagogické činnosti s ostatními žáky třídy.

Výsledky výzkumné části práce ukazují, že náplní práce asistentky pedagoga na zkoumané střední škole je zejména pořizování zápisů z výuky. Z výpovědí asistentky pedagoga i učitelů vyplývá, že nemají jasnou představu o náplni práce asistenta pedagoga a o možnosti využití jeho přímé a nepřímé pracovní doby. Přitom jak uvádí v závěrech svého

výzkum Růžička et al. (2019, s. 53) pro optimální nastavení práce asistenta pedagoga je nutné „*formulovat náplň práce odpovídající potřebám učitele a žáků ... a nastavit adekvátní poměr mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností asistenta*“. To však není problém konkrétní střední školy, jasně stanovenou pracovní náplň a kompetence nemá mnoho dalších asistentů pedagoga (srovnej Němec et al., 2014b, s. 200).

Třídní učitelka nepůsobí jako koordinátor mezi asistentkou pedagoga a vyučujícími a to negativně ovlivňuje spolupráci asistentky pedagoga s dalšími vyučujícími. Přitom, jak uvádí Němec et al. (2014b, s. 202), pro zajištění kvalitní výuky a podmínek pro učení všech žáků je nutná spolupráce všech aktérů edukace. Vzájemné vztahy ovlivňují i komunikaci jednotlivých aktérů edukačního procesu. Efektivní komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga je základním předpokladem pro smysluplné využití asistentů pedagoga.

I když výsledky výzkumného šetření vyznívají negativně, vlastní šetření mělo u některých respondentů – učitelů i své pozitivní dopady. V odpovědích dotazníku obvykle uvedli, že byli připravení na spolupráci s asistentkou pedagoga, ale uvědomili si, že ve skutečnosti neví, jak s ní pracovat. Kontaktovali autorku práce i dalšího výchovného poradce a začali se zajímat, jak by probíhat jejich spolupráce s asistentkou pedagoga měla vypadat.

V době výzkumu na vybrané střední škole působila i druhá asistentka pedagoga, u žákyně se zrakovým postižením. V této třídě učí úplně jiná skupina učitelů. Bylo by zajímavé srovnat působení obou asistentek pedagoga.

Cíle práce byly splněny, výzkumné otázky byly zodpovězeny. Diplomová práce popisuje práci asistenta pedagoga na střední škole i jeho spolupráci s učiteli.

11 Doporučení

Výzkum probíhal na jedné konkrétní střední škole, přesto je možné z jeho výsledků vyslovit následující doporučení, která jsou většinou platná i na druhém stupni základních škol:

Pro ředitele škol/vedení školy

- V případě, že do prvního ročníku nastoupí žák s potřebou asistenta pedagoga, vedení školy by mělo promyslet, kdo bude třídním učitelem. Především by to měl být jedinec, který má zkušenost spolupráce s asistentem pedagoga. Pokud to není možné, pak by měl mít schopnost spolupracovat s ostatními a měl by být ochoten tento nelehký úkol přijmout.
- Budoucí třídní učitel by měl mít možnost zúčastnit se konkurzního řízení pro obsazení pozice asistenta pedagoga. Vedení školy by mělo brát ohled na jeho názor, s kým se mu bude co nejlépe spolupracovat.
- Ředitel školy by měl určit osobu zodpovědnou za metodické vedení asistenta pedagoga. Tato osoba by v případě potřeby měla radit i učitelům, jak co nejúčinněji s asistentem pedagoga spolupracovat.
- Ředitel by měl vyžadovat, aby se konaly pravidelné schůzky, kterých se zúčastní asistent pedagoga, třídní učitel a osoba zodpovědná za metodické vedení. V případě potřeby, zejména při nastavování vzájemné spolupráce, by se těchto schůzek měl účastnit i zákonný zástupce žáka se SVP.

Pro učitele

- Učitelé by neměli pohlížet na asistenta pedagoga jako na vetřelce ve výuce, ale naopak by ho chápali jako svého pomocníka.
- Učitelé by si měli uvědomit, že základem jakéhokoliv vztahu je komunikace. Měli by se s asistentem pedagoga domlouvat na účinné spolupráci. Současně by měli brát v úvahu ty návrhy asistenta pedagoga, které se dotýkají žáka se SVP.
- Učitelé by si měli uvědomit, že i když je asistent pedagoga přiřazen k jednomu žákovi, má pomáhat učitelům. Neměl by pracovat jen s jedním žákem, ale se všemi žáky ve třídě, kteří jeho pomoc v daném okamžiku potřebují.
- Pokud učitel neví, jak využívat asistenta pedagoga ve svých hodinách, měl by se jít poradit s osobou určenou za metodické vedení asistenta pedagoga.

Pro asistenty pedagoga

- Asistent pedagoga by měl projevit maximální úsilí o navázání týmové spolupráce s jednotlivými učiteli. Měl by aktivně komunikovat se všemi učiteli, domlouvat se na vzájemné spolupráci.
- Asistent pedagoga by se měl pravidelně scházet s osobou zodpovědnou za jeho metodické vedení.
- Asistent pedagoga by neměl pracovat pouze s žákem se SVP, ale se všemi žáky třídy dle pokynů učitele.
- Asistent pedagoga by měl mít dobré vztahy s žáky třídy.

Pro pracovníky ŠPZ

- V případě střední školy by měli pracovníci ŠPZ zvážit, zda není výhodnější místo podpůrné opatření asistenta pedagoga navrhnout podpůrné opatření další pedagogický pracovník.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit a popsat, co je náplní práce asistenta pedagoga na střední škole a jak probíhá spolupráce mezi učiteli a asistentem pedagoga.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části byly uvedeny a porovnány názory mnoha autorů na pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání. V druhé kapitole byly uvedeny informace o mezinárodních dokumentech, z nichž inkluze vychází. Současně zde byly podány informace o zakotvení inkluze v právním řádu České republiky. Třetí kapitola se zabývá podpůrnými opatřeními a podrobně popisuje jejich jednotlivé stupně. Ve čtvrté kapitole nalezneme, jak je asistent pedagoga zakotven v české legislativě, jaké kvalifikační požadavky musí splnit zájemce o toto povolání, co je náplní práce asistenta pedagoga a jaké jsou předpoklady pro vykonávání profese asistent pedagoga.

Cílem empirické části diplomové práce bylo popsat působení asistenta pedagoga na konkrétní střední škole. K naplnění tohoto cíle byl zvolen kvalitativní výzkum a byly položeny čtyři výzkumné otázky. Pomocí nich bylo zjišťováno, jak probíhá spolupráce a komunikace mezi asistentem pedagoga dalšími aktéry edukačního procesu, tedy učiteli, žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáky. Současně bylo zjišťováno, co je hlavní pracovní náplní asistenta pedagoga.

Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků. Následně byla provedena analýza dat pomocí otevřeného kódování a poté kategorizací kódů dle podobnosti. Na podkladě výsledků analýzy dat byly zodpovězeny výzkumné otázky. Výsledky výzkumu byly diskutovány a využity při stanovení doporučení pro ředitele škol, asistenty pedagoga, učitele a pro školská poradenská zařízení.

Získané doporučení mohou být využity k zefektivnění práce asistenta pedagoga nejen na střední škole, ale i na druhém stupni základních škol.

SEZNAM ZKRATEK

MKF	Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
OSN	Organizace spojených národů
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SVP	speciální vzdělávací potřeby
IVP	individuální vzdělávací plán
ŠPZ	školské poradenské zařízení
PLPP	plán pedagogické podpory
ŠVP	školní vzdělávací program
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BAZALOVÁ, Barbora. *Psychopedie*. Praha: Grada, 2023. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3725-1.

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.

BRAUNSTEINER, Maria-Luise a Susan MARIANO-LAPIDUS (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*. 1(1), 32-43. ISSN 2325-663X

ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3

ĎULÍKOVÁ, Lenka. Geneze a současné postavení profese asistenta pedagoga v podmínkách českého školství. *Pedagogická orientace*. 2020, 30(3), 375-395. ISSN 1211-4669.

FARRELL, Peter, Alan DYSON, Filiz POLAT, Greame HUTCHESON a Frances GALLANNAUGH. SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2007, 7(3), 172-178. ISSN 1471-3802.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vydání 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého, Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

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

MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN:978-80-7290-712-0.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Co změnit na práci asistentů pedagoga? *Pedagogika*. 2014, **64**(2), 200-211. ISSN 0031-3815.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 8024730065.

RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.

SLOWÍK, Josef. *Paidagogos*. 2014, **2014**(1), 111-129. ISSN 1213-3809.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

TOMKOVÁ, Anna, Helena HEJLOVÁ, Miroslav PROCHÁZKA a Marie NAJMONOVÁ. *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2020. Pedagogica et psychologica. ISBN 978-80-7394-842-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

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

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1587-2.

Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10: kapesní formát. Praha: ÚZIS, 1992

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

On-line prameny:

Listina základních práv Evropské unie [online]. 2010-2023: AION CS [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/pravoEU/dokument?celex=12012P%2FTXT&date=0>

Evropská sociální charta [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020 [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mpsv.cz/documents/20142/372805/esch.pdf/96495972-1d92-b528-a308-4a6b3791ecec>

Zákon č. 183/2023 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. *Zákony pro lidi* [online]. 2010-2023: AION CS [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183/zneni-20230901>

Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s. Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením [online]. 2010-2023: AION CS [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10>

Sdělení č. 209/1992 Sb. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a Protokolů na tuto Úmluvu navazujících [online]. 2010-2023: AION CS [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-209>

Sdělení č. 104/1991 Sb. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte [online]. 2010-2023: AION CS [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Vyhláška č. 416/2017 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. [online]. 2010-2023: AION CS [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-416>

Směrnice č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002. Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2004 [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/112760933-Smernice-ministerstva-skolstvi-mladeze->

a-telovychovy-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni.html

ANOTACE

Jméno a přímení:	Mgr. Lenka Zárubová
Pracoviště:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název diplomové práce:	Asistent pedagoga na SŠ
Název diplomové práce v anglickém jazyce:	Assistant teacher in high school
Anotace diplomové práce:	<p>Předložená diplomová práce se zabývá působením asistenta pedagoga na střední škole. Jejím cílem je zjistit a popsat, co je náplní práce asistenta pedagoga na střední škole a jak probíhá spolupráce mezi učiteli a asistentem pedagoga. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou na podkladě odborných zdrojů a školské legislativy vymezeny pojmy inkluze, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, asistent pedagoga a poruchy autistického spektra. V empirické části je představen výzkum, jehož cílem bylo popsat působení asistenta pedagoga na konkrétní střední škole. Tento výzkum probíhal na vybrané střední škole na jaře 2023. Sběr dat byl zajištěn metodou rozhovorů a dotazníků. Získaná data byla zpracována pomocí otevřeného kódování. Získané výsledky slouží k zodpovězení výzkumných otázek. Výsledky jsou diskutovány a jsou uvedena doporučení pro praxi.</p>
Klíčová slova:	asistent pedagoga, inkluze, podpůrná opatření, střední škola
Anotace v angličtině:	Thesis explores the teaching assistant role at a high school. Its aim is to determine and describe the teaching assistant job at a high school and how the cooperation between teachers and teaching

	<p>assistants takes place. Thesis is divided into a theoretical and practical part. In the theoretical section, concepts of inclusion, inclusive education, support measures, teaching assistants and autism spectrum disorders are defined based on professional sources and educational legislation. The practical part introduces a research study whose objective was to describe the teaching assistant work at a specific secondary school. This research took place at a selected secondary school in the spring of 2023. Data collection was conducted through interviews and questionnaires. The collected data was processed using open coding. The results obtained were used to answer the research questions. The results are discussed, and recommendations for practice are provided.</p>
Klíčová slova v angličtině:	teaching assistant, inclusion, support measures, secondary school, autism spectrum disorders
Přílohy vázané v práci:	7
Rozsah práce:	58 stran
Jazyk práce:	Čeština

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky pro asistentku pedagoga

Příloha č. 2: Otázky pro třídní učitelku

Příloha č. 3: Otázky pro žáka se SVP

Příloha č. 4: Otázky pro spolužáky

Příloha č. 5: Zásady skupinového rozhovoru

Příloha č. 6: Dotazník

Příloha č. 7: Informovaný souhlas

Příloha č. 1: Otázky pro asistentku pedagoga

1. Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga?
2. Co bylo vaší motivací pro vykonávání profese asistenta pedagoga?
3. Jakým školením jste prošla, abyste mohla pracovat na pozici asistenta pedagoga?
4. Měla jste možnost rozšířit si své vzdělání na pozici asistenta pedagoga dalšími kurzy či školeními?
5. Na kolika školách jste v pozici asistenta pedagoga působila?
6. Zkuste se zamyslet, jaké vlastnosti by měl mít asistent pedagoga?
7. Cítíte se spokojena na pozici asistenta pedagoga?
8. Vadí vám něco na práci asistenta pedagoga?
9. Jak jste se dozvěděla o volném místě asistenta pedagoga na této škole?
10. Jak probíhala první schůzka s ředitelem školy, třídní učitelkou?
11. Jak proběhlo seznámení s žákem a jeho rodiči?
12. Jaká je náplň vašeho pracovního dne?
13. Jak probíhá vaše spolupráce s žákem v průběhu výuky?
14. Co je důležité pro práci s žákem?
15. Co děláte, v případě, že žák ve výuce není přítomen?
16. Jak konkrétně probíhá vaše spolupráce s jednotlivými vyučujícími?
17. Jak hodnotíte vztahy, spolupráci a komunikaci s jednotlivými vyučujícími?
18. Pokud byste měla možnost cokoliv změnit v oblasti spolupráce s vyučujícími, co by to bylo?

Příloha č. 2: Otázky pro třídní učitelku

1. Jaké je vaše vzdělání?
2. Jak dlouho pracujete jako pedagog?
3. V průběhu vašeho pedagogického vzdělání, byla jste seznámena jak pracovat se žáky se SVP?
4. V průběhu své praxe už jste spolupracovala s asistentem pedagoga?
5. Jaké vlastnosti by měl mít asistent pedagoga?
6. Kdy a jak jste se dozvěděla, že ve vaší třídě bude působit asistent pedagoga?
7. Myslíte si, že jste byla na spolupráci s asistentem pedagoga připravena?
8. Jak proběhla první schůzka s rodiči žáka, který potřebuje asistenta pedagoga?
9. Jak proběhlo vaše seznámení s asistentem pedagoga?
10. Jak proběhlo představení asistentem pedagoga ve třídě?
11. Jak probíhá vaše spolupráce třídního učitele s asistentem pedagoga?

Příloha č. 3: Otázky pro žáka se SVP

1. Vzpomeneš si na svého prvního asistenta pedagoga?
2. Kolik osob se u tebe na pozici asistenta pedagoga vystříдалo?
3. Jak ti asistentka pedagoga pomáhá?
4. Ve kterých předmětech má pro tebe přítomnost asistenta pedagoga největší přínos?
5. Co děláš, jestliže asistent pedagoga není přítomen?
6. Liší se v tvém případě pomoc asistenta pedagoga na základní a střední škole?

Příloha č. 4: Otázky pro spolužáky

1. Setkali jste se s asistentem pedagoga na základní škole? (pokud odpoví ano, otázka č. 2, jinak otázka č. 3)
2. Můžete porovnat práci asistenta pedagoga na základní a střední škole?
3. Myslíte si obecně, že je funkce asistenta pedagoga důležitá?
4. Kdy a jak jste byli seznámeni se skutečností, že ve třídě bude působit asistent pedagoga?
5. Vnímáte působení asistenta pedagoga ve třídě?
6. Jaké způsoby práce asistent pedagoga používá?
7. Liší se práce asistenta pedagoga v jednotlivých předmětech?
8. Jak funguje Honza, když asistentka pedagoga není přítomna?

Příloha č. 5: Zásady skupinového rozhovoru

- hovoří vždy pouze jedna osoba
- diskuse se účastní všichni přítomní účastníci
- nikdo nemá dominantní roli
- každý má právo říct svůj názor
- každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, ale nemá právo jej odsuzovat
- každý má právo odmítnout odpověď
- každý má právo zastavit svou odpověď, nechce-li pokračovat

Příloha č. 6: Dotazník

Jste: muž žena

Uveďte svůj věk: 24-33 34-43 44-53 54-63 64 a více

Jaký je váš titul? Mgr. Ing. jiný

Jak jste získal/a pedagogické vzdělání?

při vysokoškolském studiu při celoživotním vzdělávání jinak

V kterém roce jste ukončil/a pedagogické studium?

Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

1-5 6-10 11-20 21-30 více než 30

Byl/a jste v rámci svého pedagogického studia připraven/a na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? ano ne

Jak hodnotíte myšlenku společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků bez těchto potřeb? (zdůvodněte)

Vyberte typy žáků se SVP, o nichž si myslíte, že byste s nimi mohli pracovat bez podpory asistenta pedagoga (výběr z více možností): žák s poruchami učení; chování; tělesně postižený; sluchově postižený; zrakově postižený; nadaný; sociálně znevýhodněný; jiný (specifikujte). Chcete přidat komentář?

Měl/a jste v průběhu své pedagogické praxe možnost spolupracovat s asistentem pedagoga?
 ano ne

Jaká je Vaše osobní zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga?

Vyberte, co je náplní práce asistenta pedagoga ve Vašich hodinách (výběr z více možností): podpora znevýhodněného žáka; podpora pedagoga; výměna rolí; podpora dalších žáků ve třídě; individuální práce se skupinkou žáků; komunikace s rodiči znevýhodněného žáka.

Chtěl/a byste něco na spolupráci s asistentkou pedagoga něco změnit? ano ne
(pokud ano, uveďte co)

Jakou náplň práce byste jako pedagog ocenili od asistenta pedagoga

Chtěli byste něco k tématu dotazníku dodat? ano ne (pokud ano, uveďte co)

Příloha č. 7: Informovaný souhlas

**Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím
pro účely diplomové práce „Asistent pedagoga na SŠ“**

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Lenky Zárubové s názvem „Asistent pedagoga na SŠ“.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor probíhat a jaký bude mít průběh. Byl/a jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části rozhovoru citované přímo v textu diplomové práce, která bude volně dostupná online.
- Byl/a jsem obeznámen/a, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky nimž bych mohl/a být identifikován/a.

Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce, a některé části v ní může citovat; zvuková nahrávka bude po ukončení výzkumu vymazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka: