

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Role asistenta v inkluzivním vzdělávání

Bc. Lucie Adamcová

Diplomová práce

2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Adamcová**
Osobní číslo: **H16394**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **ROLE ASISTENTA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Stručná osnova:

Teoretická část

- vysvětlení pojmů (žáci se speciálními potřebami, se zdravotním postižením/znevýhodněním, integrace, inkluze)
- profese učitele (kompetence, role učitele)
- asistent pedagoga (funkce asistenta, náplň, předpoklady, vzdělání, kompetence)
- integrace (podmínky, vyhlášky, individuální vzdělávací plán)
- inkluze
- legislativa

Praktická část

- charakteristika výzkumného prostředí
- charakteristika výzkumného problému
- výzkumný soubor (několik žáků, kteří mají asistenta, asistenti, učitelé)
- kvalitativní výzkum případové studie (kasuistika), pozorování, analýza rozhovorů, studie dokumentů
- interpretace údajů

Cíl výzkumu

- cílem bude zjistit, jakou roli hraje asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Jak se projevuje změna po novele zákona, jak byli na novelu připraveni učitelé i asistenti, jak se role učitele a asistenta vzájemně vnímají, jaká je mezi nimi spolupráce, jak danou situaci vnímají žáci ve třídě, jaký na ně má dopad

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

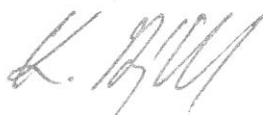
Seznam odborné literatury:

- **BARTOŇOVÁ, M. VÍTKOVÁ. M., Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-802-1053-830.**
- **HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ. I., Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 216 s. ISBN 978-802-4730-707.**
- **LAZAROVÁ, B. HLOUŠKOVÁ. L. TRNKOVÁ, K. POL. M. LUKAS. J., Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.**
- **OSLER, A. STARKEY. H., Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education. 1.vyd. McGraw-Hill Education, 2005, 229 s. ISBN 978-033-521-181-4.**
- **TEPLÁ, M. ŠMEJKALOVÁ. H., Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.1. vyd. Praha : IPPS ČR, 2007. 32 s. ISBN 978-80-86856-35-3.**
- **VÍTKOVÁ, M. (ed.). Integrativní školní (speciální) pedagogika : základy, teorie, praxe. 1 vyd. Brno : MSD, 2003. 248 s. ISBN 80-214-2359-5.**

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2017**

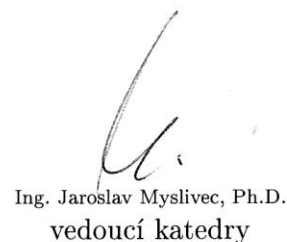
Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2018**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 26. 3. 2018

Lucie Adamcová

Poděkování:

Především bych chtěla poděkovat svému vedoucímu mé diplomové práce prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za jeho drahocenný čas, rady, připomínky a pomoc při vedení práce. Také děkuji všem učitelům a asistentům, kteří mi pomohli s rozhovory. Díky nim jsem tak mohla vypracovat praktickou část.

V neposlední řadě také děkuji své rodině a přátelům za jejich podporu, dodání sil, cenné rady a pomoc při psaní diplomové práce.

ANOTACE

Studentka v teoretické části charakterizuje pojmy jako inkluze, integrace a inkluzivní vzdělávání obecně. Bude se zabývat charakteristikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se bude zabývat rolí asistenta pedagoga ve vyučování. Objasní jeho kvalifikační předpoklady, kompetence a náplň práce. Bude se snažit přiblížit problematiku inkluzivního vzdělávání z hlediska legislativního ukotvení. V praktické části studentka charakterizuje výzkumný problém, který bude zkoumat pomocí kvalitativního výzkumu, pomocí rozhovorů, které bude provádět s asistenty pedagoga a učiteli. Výzkumné šetření obohatí svými poznatky z pozorování. Pro celkovou přehlednost práce vytvoří případové studie. Cílem bude zjištění, jakou roli hraje asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání, jaké změny přinesla ve vyučování novela školského zákona.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluze, integrace, asistent, pedagog, žák

TITLE

The role of assistant in inclusive education

ANNOTATION

The theoretical part of the thesis focuses on terms such as inclusion, integration and inclusive education. Characterizations of the students with specific educational needs will be closely examined. It also describes the role of a pedagogical assistant in the process of teaching, his or her qualification, competence and the description of the job. Special attention will be paid to problematics of the inclusive education from the legislative point of view. The analytical part of the thesis characterizes the research problem described with the help of qualitative research, interviews with pedagogical assistants and teachers. Comments will be added by the researcher based on experiences gained through observations. Cohesion of the thesis will be ensured by case studies. The main goal of the thesis is a description of the role of a pedagogical assistant in inclusive education and what changes the novelization of the Educational Act has brought to the educational process.

KEYWORDS

inclusion, integration, assistant, teacher, student

Obsah

Úvod.....	11
1 Teoretická východiska inkluzivního vzdělávání.....	12
1.1 Pohled na inkluzivní vzdělávání od 20. století po současnost.....	14
1.2 Integrace versus inkluze.....	17
2 Legislativní ukotvení	20
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	22
2.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání	23
3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	24
3.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	25
3.1.1 Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním.....	25
3.1.2 Žáci se sociálním znevýhodněním.....	27
3.1.3 Žáci mimořádně nadaní	28
3.2 Formy vzdělávání žáků se SVP	29
4 Podmínky inkluzivního vzdělávání	30
4.1 Podmínky škol pro zajištění inkluzivního vzdělávání	30
4.2 Pedagogičtí pracovníci a školská poradenská zařízení	31
4.3 Asistent pedagoga	33
4.3.1 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga	34
4.3.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	35
4.3.3 Náplň práce asistenta pedagoga.....	36
4.4 Osobní asistent.....	37
4.5 Individuální vzdělávací plán.....	37
4.6 Přípravná třída.....	38
4.7 Vyrovnávací a podpůrná opatření.....	39
5 Shrnutí teoretické části.....	41
6 Praktická část	42
6.1 Charakteristika výzkumného problému	42
6.2 Cíle výzkumu	42
6.3 Výzkumné otázky	43
6.4 Metoda výzkumu	43
6.5 Výzkumný soubor.....	44
6.6 Realizace výzkumného šetření.....	45

6.7 Případové studie.....	45
6.8 Interpretace a vyhodnocení získaných údajů	53
6.9 Vlastní pozorování	64
7 Závěr výzkumného šetření.....	69
8 Diskuze	75
9 Závěr	78
10 Seznam použité literatury	79
11 Seznam příloh	83

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK

Obrázek 1 <i>Základní školy versus speciální základní školy</i>	24
Obrázek 2 <i>Děti s poruchami a vadami</i>	28
Obrázek 3 <i>Poskytování podpůrných opatření</i>	40
Tabulka 1 <i>Podpůrná opatření - podíl škol v %</i>	40

SEZNAM ZKRATEK

ZŠ - Základní škola

SVP - Speciální vzdělávací potřeby

OSN - Organizace spojených národů

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NAPIV - Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP ZV - Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

ČR - Česká republika

PPP - Pedagogicko - psychologická poradna

SPC - Speciálně pedagogické centrum

SVP - Středisko výchovné péče

SŠ - Střední školy

VOŠ - Vyšší odborné školy

VŠ - Vysoké školy

IVP - Individuální vzdělávací plán

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Úvod

Otázka začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do vyučování je neustále řešeným tématem českého školství.

Jedná se o proces označovaný pojmem integrace, nyní již spíše inkluze, jehož cílem by měla být možnost vzdělávat každé dítě v takovém prostředí, které vzhledem k jeho schopnostem a dovednostem potřebuje.

Je velmi důležité, že základní vzdělávání prochází změnami a reformami, které navazují hlavně na změnu přístupu společnosti k dětem s určitými projevy odlišnosti, ale musíme se také zamyslet nad otázkou, zda je tato snaha začlenit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu tím nejlepším řešením. Skutečně daná inkluze prospívá všem účastníkům?

Téma diplomové práce jsem si vybrala z důvodu, že v poslední době velmi často slyším diskuse na danou problematiku a některá vyjádření mě občas dokáží překvapit a nutí mě o odpovědích dlouho přemýšlet. K výběru mě také inspirovala skutečnost, že je to již téměř rok a půl po zavedení novely školského zákona a těch skutečných výsledků, jak novela funguje v praxi, moc není.

Rozhodla jsem se tedy zabývat otázkou role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání na základních školách. Mým cílem bylo zjistit, jakou roli hraje asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání po zavedení novely zákona do praxe. Jak spolupracuje s třídním učitelem, žákem či žáky a ostatními učiteli. Jak tuto problematiku skutečně vidí hlavní aktéři, kterých se inkluze týká.

Teoretická část mé diplomové práce je zaměřena na problematiku inkluzivního vzdělávání. Práce charakterizuje základní pojmy, které se inkluze týkají, vymezuje rozdíly v inkluzi a integraci. Upřesňuje legislativní ukotvení základního vzdělávání a charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedna z kapitol se zabývá podmínkami inkluzivního vzdělávání, kam lze zařadit podpůrná opatření. Zvláštní kapitolou je role asistenta pedagoga, která pojednává o jeho kvalifikačních předpokladech, náplni práce a jeho kompetencích.

V praktické části je použit kvalitativní výzkum, konkrétně případové studie, pozorování a rozhovory s šesti respondenty, třemi asistenty pedagoga a třemi třídními učiteli, s kterými asistenti spolupracují. Cílem praktické části je přiblížit roli asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání na ZŠ a zjistit, zda nastaly nějaké změny po zavedení novely školského zákona.

1 Teoretická východiska inkluzivního vzdělávání

Již ve Všeobecné deklaraci lidských práv, je od roku 1948, v článku 26, uzákoněno právo každého člověka na vzdělání. „Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem dle schopností.“¹
„V českém právním řádu je právo na vzdělání zaručeno Listinou základních práv a svobod, kde je v článku 33 zaručeno právo každého člověka na vzdělání.“²

Inkluzivní vzdělávání představuje dlouhodobý trend, který má za úkol umožnit každému člověku plnohodnotný přístup ke vzdělání. Má jít o naplnění filozofické myšlenky úplného přijetí každého dítěte, tj. i dítěte s různým postižením, ohrožením či narušením. V neposlední řadě nesmíme opomenout ani dítě s výjimečnými schopnostmi. Jestliže se historickou čarou vrátíme zpět, můžeme se posunout do dob, kdy takoví jedinci byli ze společnosti vyloučeni a nebylo jim umožněno vzdělání. Jejich osobní život byl odkázán na systém ústavní péče a uplatnit se v běžném životě bylo pro ně velice obtížné.

V České a Slovenské republice fungoval do roku 1989 jednotný systém vzdělávání. Jednalo se hlavně o děti s různými postiženími či narušeními a realizoval se především formou segregované výchovy. Tato forma vyučování probíhala ve speciálních školách, které se dělily podle jednotlivých typů postižení.

Cílem školní inkluze je začlenění jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) do běžného vyučování. Toto začlenění s sebou přináší i velké riziko. Škola nemusí být na inkluzi dostatečně připravená, učitelé mohou odmítat práci s dětmi, které by měly o inkluzivní vzdělávání zájem.

Každé dítě je výjimečné a jedinečné, proto se ke každému dítěti musí přistupovat individuálně. Rozdíly jsou pochopitelně i v jejich rodinách. Velkou roli zde hraje nejen materiální a sociální zabezpečení, ale také mentalita rodičů a výchovný přístup k dítěti.

Pro inkluzivní vzdělávání je velmi důležitá komunikace a soudržnost mezi rodiči a učiteli. Podstatnou roli také hraje rodinné zázemí dítěte. „Socializace dětí, včetně dětí s postižením, začíná, pochopitelně, v rodině. Složitější jsou v současnosti podmínky socializace dětí s rozličným stupněm a druhem postižení. Pro to, aby se mohly plnohodnotně

¹ OSN. *Všeobecná deklarace lidských práv*. Copyright UNIC Praha [online]. © 2015 [cit. 10. 9. 2017]. Dostupné z: http://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf

² ADAMUS, P.; FRANÍOK, P.; KALEJA, M.; ZEŽULKOVÁ, E. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. 1. vyd., Ostravská univerzita: Oftis Ostrava, 2016. str. 9

socializovat, je důležité, aby hodnoty rodiny, školy a společnosti byly kompatibilní. Toho je možno dosáhnout cestou koordinovaného působení školy a rodiny v procesu socializace žáků.”³ Na tyto zásady společné soudržnosti mezi subjekty se klade v inkluzivním vzdělávání velký důraz a myslím si, že je to i jedna z podmínek úspěšné inkluze.

Škola, která přijme inkluzi, tak s odlišnostmi počítá, respektuje je a především ji vnímá jako dobrou zkušenost. Žákům přináší poznání něčeho odlišného. Učí je respektu k sobě i ostatním, toleranci, empatii, ohleduplnosti. Děti si vzájemně pomáhají a uvědomují si potřeby ostatních. Já si ale kladu otázku: „Lze tento stav, vzájemné ohleduplnosti, spolupráce a tolerance, považovat za stav ideální?” Stejně jako handicapované děti nemohou za to, že mají nějaké postižení, tak ani zdravé děti nemohou za to, že jsou zdravé. Proč by se tedy v rámci vzdělávání měly přizpůsobovat „pomalejším” žákům? Proč by měly brát ohled na někoho, kdo má úplně jiné tempo výuky, speciální vzdělávací metody a omezení? Je to vůči žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb spravedlivé?

Za školní rok 2016/2017 se již objevily první zkušenosti z nepodařené inkluze, kdy chlapec s mentálním postižením šikanoval spolužáky, protože je chtěl převýšit alespoň fyzicky. Další neunesl svou evidentní nedostačivost a skončil na psychiatrii. Bohužel i nad těmito riziky je důležité přemýšlet a myslet na to, že ne vždy je inkluze tím správným řešením.

Nejen žáci hrají velkou roli v inkluzivním vzdělávání, ale i učitelé. Hlavními předpoklady pro učitelskou práci je nejen respekt k odlišnostem jednotlivých žáků (handicapovaní, problémoví, talentovaní), ale pochopitelně i aspekty, které se týkají stylu učení, tempa práce, potřeb, zájmů. „*Trend inkluze nemá za cíl likvidovat speciální školy a speciálně pedagogická zařízení. Cílem tohoto procesu je vytvořit mnohem pružnější a průchodnější výchovně-vzdělávací systém pro jednotlivé žáky. Rodiče dítěte se speciálními výchovně - vzdělávacími potřebami by si měli vybrat takový typ školy, speciální školu nebo běžný typ školy, jaká dítěti lépe vyhovuje, kde budou lépe uspokojovány jeho edukační potřeby.*”⁴ Jak ale rodič pozná, která škola je pro jeho dítě nejlepší? Spousta škol nabízí rodičům informace o vzdělávání žáků na svých školách, ale uplatňují se tyto teoretické informace i ve skutečné praxi? Třeba ani samo dítě se SVP se nechce vzdělávat v běžné třídě. Ve speciální třídě by mu bylo lépe, učitelé by mu věnovali tolik času, kolik sám potřebuje a vidělo by kolem sebe spolužáky s podobnými problémy.

³ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd., Praha: Portál, 2010. str. 79

⁴ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd., Praha: Portál, 2010. str. 51

1.1 Pohled na inkluzivní vzdělávání od 20. století po současnost

Inkluzivní vzdělávání je pro spoustu lidí novým pojmem, o kterém dosud neslyšeli a vůbec netuší, že není zdaleka takovou novinkou, jak by se mohlo dle ohlasů v poslední době zdát.

Inkluzivní vzdělávání se začalo vyvíjet již v šedesátých letech minulého století, zejména v USA, Kanadě a Velké Británii. Ideální tendence o inkluzivním vzdělávání mají však ještě hlubší kořeny sahající k liberálním a progresivním myšlenkám.

V novodobé historii českého školství se s inkluzivním vzděláváním začalo před padesáti lety, kdy se otvíraly speciální třídy v běžných školách. Je to několik let, co se tyto školy musely zrušit, hlavně z nedostatku finančních prostředků.

Na konci 80. let 20. století se již dalo mluvit o určitém druhu inkluzivního vzdělávání. Handicapované děti se musely vzdělávat ve speciálních školách a pro některé rodiče toto vyučování bylo nežádoucí, protože se obávali, že dětem bude poskytnuto horší vzdělání. Nevedla tato povinnost k izolaci jedinců, když neměly na výběr jinou možnost?

Podle Úmluvy práv dítěte, Úmluvy proti diskriminaci ve vzdělávání, či OSN, bylo zařazení dětí do speciálních škol chápáno jako porušování práv dětí, kdy nemají stejné šance na vzdělávání jako zdravé děti.

Do roku 1989 byl u nás v České republice typický segregovaný model školství. Zdravé děti se vzdělávaly v běžných školách, děti se SVP v institucích mimo hlavní vzdělávací proud. Během posledních dvaceti let se začaly objevovat snahy o začleňování jedince se SVP, místo striktního oddělování. Důvodem k tomuto jednání bylo nejen měnící se pojetí školství, ale celková změna poměrů v České republice a rozvoj demokracie. Po vzoru ostatních vyspělých evropských zemí se u nás začalo postupně přecházet k tendencím integračním, později inkluzivním.

Od září roku 2016 byla zavedena do praxe **novela předpisu č. 561/2004 Sb.**, zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tato novela s sebou přináší v rámci inkluzivního vzdělávání zásadní změny. Mezi hlavní změnu patří možnost nárokového a bezplatného využití podpůrných opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Změna se týká § 16 školského zákona, kdy *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění*

svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.”⁵

Podpůrná opatření spočívají například v:

- *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení*
- *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky*
- *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálního učebních pomůcek*
- *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*
- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených”⁶*

O inkluzivním vzdělávání se u nás mluví jako o vzdělávání, u kterého vzdělávací proces pozměníme a upravíme tak, aby byl kvalitní a přístupný všem žákům bez výjimek. Strnadová a Hájková vnímají inkluzivní vzdělávání jako: *„Vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci.”⁷*

Inkluzivní vzdělávání se u nás stále postupně rozvíjí. Obavy, které z inkluze mají pedagogové i rodiče, pramení často z představy, že se ze dne na den zruší všechny školy, které jsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a běžné školy se tak zaplní žáky, se kterými si pedagogové ani škola nedokáží poradit. Na druhou stranu, pokud škola nebude dostatečně připravená (ze stránky legislativy, personálně, organizačně, materiálně), tak může nastat nevhodná inkluze, která bude mít negativní dopad na všechny zainteresované strany. *„Učitel, který o práci s žáky s lehkým mentálním postižením nic neví, dostane najednou dva žáky: krom toho s lehkým mentálním postižením ještě asistenta, který toho neví o nic víc než*

⁵ ADAMUS, P.; FRANIOK, P.; KALEJA, M.; ZEŽULKOVÁ, E. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. 1. vyd., Ostravská univerzita: Oftis Ostrava, 2016. str. 9

⁶ ADAMUS, P.; FRANIOK, P.; KALEJA, M.; ZEŽULKOVÁ, E. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. 1. vyd., Ostravská univerzita: Oftis Ostrava, 2016. str. 9, 10

⁷ HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd., Praha:Grada, 2010. str. 13

kantor sám. Druhého pak má naučit, jak s tím prvním pracovat. Asi stejně logické, jako kdyby měl nevidomý vysvětlovat neslyšícímu, jak naučit vozíčkáře skákat o tyči....,”⁸ říká speciální pedagog Martin Odehnal.

Nemohu opomenout ani dostatek finanční podpory. Pro školní rok 2016/2017 šly na podporu inkluze dvě miliardy korun. Nejvíce se zaplatilo za asistenty pedagogů a učitelé, kteří doučovali slabé žáky. Za letošní školní rok 2017/2018, stát na inkluzi poskytl pět miliard korun, z nichž ministerstvo školství přerozdělí tuto částku na asistenty pedagogů a nákup pomůcek. Ministr školství Robert Plaga tvrdí, že ministerstvo posílá peníze na asistenty dle předepsané normy, ale v praxi je jim stále vypláceno méně. Proč tomu tak je?

Nejen u nás se pomalu rozjíždí snaha o inkluzivní vzdělávání, ale i některé evropské země mohou poukázat na podporu inkludovaných dětí. Takovou zemí je například **Francie**. Podle odborníků je zemí, která položila základy péče o děti se zdravotním postižením. V současné době je považována za zemi, kde se vyskytuje smíšený model speciálního vzdělávání. Existuje zde svébytný systém speciálního školství, vedle kterého existuje rozvíjející se systém integrovaného vzdělávání.

Itálie de facto zase speciální školství zrušila a žáky s handicapem začlenila do běžných škol.

Velmi inspirativní zemí je pro nás **Finsko**. Celkově severské a skandinávské země mají inkluzivní tendence velmi pevně zakotveny. Finsko se podílí na silných tradicích rovnocenného postavení, a to i ve vzdělávání. Integrace je realizována ve dvou formách:

- 1) částečná flexibilní integrace – žák s handicapem navštěvuje běžnou třídu a v některých předmětech dostává speciální výuku (individuální)
- 2) speciální úplné vzdělávání – žáci s handicapem mají v běžných školách zvláštní třídy, kde se jim věnují učitelé a asistenti. Ve třídě je maximálně 10 žáků.

Zmínit lze i **Rakousko**, kterému se podařilo z původně segregovaného modelu vzdělávání vytvořit fungující systém inkluzivního vzdělávání.

⁸ ŠVANČAR, Radmil. Návrat do středověku. *Učitel'ské noviny*. Praha 1: Gnosis spol. 2016(18). str. 18

1.2 Integrace versus inkluze

Dříve v českém školství převažovaly segregáčnické tendence. Postupem času se začalo přecházet směrem k prosazování integrace. Integraci poté v podstatě nahradila inkluze a svůj význam rozšířila. Zatímco integrace představovala spíše pouhé umístění žáka se SVP do běžné třídy a očekávala, že se sám žák přizpůsobí všem podmínkám, pojetí inkluze je v tomto případě opačné a ohleduplnější. Škola by měla podmínky přizpůsobit potřebám žáka.

Z českých autorů se fenoménu integrace nejvíce věnuje Ján Jesenský. Integraci chápe jako: „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*”⁹

Za tuto relativně krátkou dobu, co novela platí, dle mého názoru, se v běžných školách setkáváme pouze s částečnou inkluzí, kdy jsou provedeny pouze minimální změny. Tlak shora byl tak silný a rychlý, že se obávám toho, že teoretické úvahy o fungujícím inkluzivním vzdělávání zůstaly pouze na té teoretické úrovni a praxe je bohužel jiná. Vyplývá to hlavně z výsledků několika analýz a statistik, které proběhly za rok 2016/2017 a které uveřejnilo na svých internetových stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

Existuje spousta odborníků, autorů, kteří definují integraci i inkluzi po svém, ale všichni se shodují na tom, že se jedná o začlenění všech dětí do běžných škol. Pro příklad zde uvádím několik citací:

*„Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.”*¹⁰

„Integrace & inkluze: Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře.

*„Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.”*¹¹

⁹ JESENSKÝ, J. *Integrace znamená dobu*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 1998. str. 25

¹⁰ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, str. 87

¹¹ HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd., Praha: Grada, 2010. str. 13

„Pojem integrace vnímáme ve významu sjednocení, souladné spojení, zapojení, začlenění, zařazení. Integrační přístup spočívá v zajištění speciálních podmínek, prostředků a podpory u osob s postižením při zapojování do běžného života ve společnosti.“¹² Zde autorky uvádí význam integrace v souvislosti se zapojením jedince s postižením do běžného života ve společnosti. Nevnímají ji pouze jako integraci do školního prostředí běžných škol.

„Vztahujeme-li integraci na výchovu a vyučování, míní se integrací ze speciálně pedagogického hlediska realizace nutných opatření pro děti a mládež v obecném pedagogickém systému. Žáci mají být v běžných vzdělávacích zařízeních adekvátně podporováni a tak uchráněni před segregací.“¹³

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Inkluzivní postoj spočívá v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech.“¹⁴ Autorky Bartoňová a Vítková vysvětlují inkluzi podobně jako integraci. Opět používají termín jedince s postižením. Já postižení vnímám jako určitý handicap, který je na člověku hlavně vidět. Neřadí sem jedince s intelektuálními problémy, komunikačními problémy, sociálními znevýhodněními.

„Do konceptu inkluzivní edukace musíme zařadit mnohem širší populaci, než jsou pouze žáci s postižením a narušením. Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, jazykové podmínky a předpoklady. V rámci inkluze by každá škola měla být připravena přijmout všechny děti.“¹⁵ Z výše uvedeného vyplývá, že inkluze se dotýká všech lidí bez výjimky a vyžaduje spolupráci dětí, učitelů, rodičů a dalších aktérů.

¹² BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd., Brno:Masarykova univerzita, 2010. str. 169

¹³ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. vyd., Brno:Paido, 2004. str. 15

¹⁴ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd., Brno:Masarykova univerzita, 2010. str. 169

¹⁵ LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. str. 37

Možný vztah mezi integrací a inkluzí následovně vymezila ve své publikaci Kocurová:

Tabulka č. 1: Integrace versus inkluze¹⁶

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného studenta	prospěch pro všechny studenty
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro studenta s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Z výše uvedeného mohu říci, že pojem integrace má pouze dílčí charakter přístupu k žákovi, za to inkluze uvažuje komplexněji. Termín inkluze mi přijde nadřazenějším pojmem a v současné době se zajisté používá častěji. Z hlediska přístupu k žákovi a následných podpůrných opatření nastupuje škola do úplně nové role.

¹⁶ KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. str. 17

2 Legislativní ukotvení

Základním zákonem České republiky je Ústava. Součástí ústavního pořádku je Listina základních práv a svobod. Článek č. 33 upravuje práva na vzdělání:

- právo na vzdělání se poskytuje všem
- základní a středoškolské vzdělání je bezplatné

Jeden z prvních dokumentů, kde bychom mohli najít zmínku o inkluzi, je dokument Bílá kniha (2001). Kniha formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zřídilo za účelem zlepšování inkluzivních podmínek na školách, tzv.: Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV).

„Základním cílem tohoto materiálu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin.“¹⁷

Naším stěžejním dokumentem týkající se vzdělávání je *„Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky vzdělávání a výchovy, uskutečňuje a vymezuje práva a povinnosti osob při vzdělávání a vymezuje působení správy a samosprávy ve školství.“¹⁸* Aktuální znění je od 1. 9. 2017 – 31. 8. 2018. V rámci inkluzivního vzdělávání je důležitá novela **82/2015 Sb.**, v tomto případě jsou důležité § 16 a 19, které se týkají žáků se SVP a poskytování podpůrných opatření.

Dle školského zákona je žák se SVP osoba, která potřebuje podpůrná opatření k tomu, aby se mohla vzdělávat rovnocenným přístupem jako ostatní žáci. Tyto nezbytné úpravy ve vzdělávání jsou po novele zákona nárokové a bezplatné. Dříve pro školu znamenaly možnosti, nyní se z nich stal nárok. Podpůrná opatření (úpravy ve vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga) jsem již vypsala výše.

Výdaje na podpůrná opatření jsou hrazeny ze státního rozpočtu. Finance rozdělují MŠMT jednotlivým krajům podle počtu dětí se SVP.

¹⁷MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. MŠMT [online]. © 2013-2017 [cit. 16.9.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>

¹⁸FULSOFT. *178/2016 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů* [online]. © 1997-2017 [cit. 15.10.2017]. Dostupné z: https://www.fulsoft.cz/33/178-2016-sb-zakon-kterym-se-meni-zakon-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-skolsky-zakon-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-a-zakon-200-1990-uniqueidOhwOuzC33qe_hFd_-jrpTpFGweyQ867FRGAub1sUkd4CD-vMUwPlw/?query=178%2F2016&serp=1

Druhá část vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, upravuje podmínky k poskytování podpurných opatření. Ve vyhlášce jsou tato podpurná opatření rozdělena do pěti stupňů podle potřeb žáka. První stupeň poskytuje škola na základě vyjádření pedagoga. Toto opatření zahrnuje pouze menší individuální úpravy v organizaci. Škola v zápětí zpravuje plán, ve kterém je uveden popis potíží a speciálních potřeb a stanoví se cíl. Následuje hodnocení, které probíhá nejdéle do tří měsíců. Pokud je zjištěno, že toto základní opatření je pro žáka nedostačující, škola doporučí, aby žák navštívil školské poradenské pracoviště. Školské poradenské pracoviště může žákovi doporučit opatření z druhého až pátého stupně. S těmito podpurnými opatřeními musí souhlasit jeho zákonný zástupce. Pokud se tak stane, škola musí nejdéle do jednoho měsíce vypracovat individuální vzdělávací plán, kde je popsán stupeň opatření a jak s žákem musí pracovat.

Aktuální strategické dokumenty

Důležitým strategickým dokumentem je **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**. Zaměřuje se především na zlepšování vzdělávací soustavy ve všech oblastech. Strategie se týká hlavně těchto priorit: podpora kvalitní výuky a učitelů, snižování nerovnosti ve vzdělávání a efektivní řízení vzdělávacího systému.

Důležitost podpory inkluzivního vzdělávání v průběhu celého života zdůrazňuje dokument **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020**.

Velmi užitečným dokumentem, který se komplexně věnuje problematice inkluze, je anglická publikace: *Enabling Education Network: Ukazatel inkluze*. Tato kniha má za cíl podporovat inkluzivní rozvoj škol. Inkluzi používá „*ve spojení se studenty, kteří mají určité postižení nebo takzvané „speciální vzdělávací potřeby.*“¹⁹

¹⁹ AINSCOW, M.; BOOTH, T. Přel. Čechová Hana, Zítková Daniela, *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Rytmus o.s., 2007. str. 4

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V roce 2004 MŠMT schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je kutikulárním dokumentem na státní úrovni. Stanovuje obecné a závažné požadavky na vzdělávání pro jednotlivé stupně (předškolní, základní, střední vzdělávání). Svým pojetím navazuje na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Stanovuje, jaké vzdělávací cíle má škola splnit, co se mají žáci učit, čeho mají dosáhnout, co by měli umět.

Hlavním cílem základního vzdělávání, dle RVP ZV, je „pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“²⁰

Klíčové kompetence jsou v RVP ZV definovány jako: „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“²¹ Za klíčové kompetence jsou považovány hlavně kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální, občanské kompetence. Obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí:

- „Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)²²

Na základně RVP ZV si každá škola vytváří svůj školní vzdělávací program, který je základním vzdělávacím dokumentem školy.

²⁰ NÚV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. NÚV [online]. © 2011-2017 [cit. 17.10.2017]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

²¹ NÚV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. NÚV [online]. © 2011-2017 [cit. 17.10.2017]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

²² NÚV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. NÚV [online]. © 2011-2017 [cit. 19.10.2017]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

2.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále ŠVP ZV) je učební dokument, podle kterého se uskutečňuje výuka v dané škole. Zpracovává si ho každá škola sama na základě RVP ZV. Ve školním vzdělávacím programu se škola snaží realizovat inkluzivní cíle, záměry a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

ŠVP ZV musí obsahovat závazné části:

- identifikační údaje
- charakteristika školy
- charakteristika ŠVP
- učební osnovy
- učební plán
- hodnocení žáků
- autoevaluace školy

3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V souladu s českým zákonem označujeme děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako „jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.“²³

Vzdělávání probíhá na základních školách nebo na základních školách speciálních. Zařazení žáků se SVP do škol hlavního proudu je upraveno zákonem.

Po novele zákona na základních školách speciálních dětí výrazně neubýlo, naopak přibýlo dětí se SVP na základních školách.

Analýza statistických údajů, která proběhla za poslední tři roky, uvádí údaje o počtech žáků se SVP v běžných základních školách a základních speciálních školách. Můžeme si všimnout, že níže uvedený obrázek 1 shrnuje, jak za poslední rok počet dětí se SVP v běžných školách výrazně stoupl, za to počet dětí v základních školách speciálních zůstává téměř stejný.



Obrázek 1 Základní školy versus speciální základní školy²⁴

²³ NÚV. *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*. NÚV [online]. © 2011-2017 [cit. 21.10.2017]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

²⁴ IDNES. *Na inkluzi šly v minulém roce dvě miliardy, ukazuje analýza ministerstva*. IDNES [online]. © 1999-2018 [cit. 3.2.2018]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/inkluze-skolstvi-pedagogicti-asistenti-ministerstvo-skolstvi-analyza-1od-/domaci.aspx?c=A171026_212114_ekonomika_dtt

3.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Novela školského zákona zavádí nové vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami a upouští od kategorizace žáků: žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Tyto pojmy se ale i nadále používají.

Mezi žáky se **zdravotním postižením** řadíme děti se zrakovým, sluchovým, tělesným a mentálním postižením, s vadami řeči, s autismem, se specifickými poruchami chování.

Žáci se **zdravotním znevýhodněním** jsou žáci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní nebo mají lehčí zdravotní poruchy, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Do třetí skupiny **sociálně znevýhodněných** žáků patří děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, děti ohrožené sociálně patologickými jevy.

Vzdělávání žáků se SVP, jak jsem již psala výše, upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., především jeho novela č. 178/2016 Sb. Hlavním cílem je především dodržovat rovnost vzdělávacích možností pro všechny žáky a respektovat vzdělávací potřeby jedinců.

Zapomínat se nesmí ani na žáky mimořádně nadané, kteří potřebují také úpravu podmínek ve vzdělávání. Vzdělávání nadaných žáků je ukotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., § 27.

3.1.1 Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním

Žáci se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení patří do skupiny poruch, které způsobují problémy v rámci vzdělávacího procesu. Projevují se hlavně při užívání dovedností, jako je mluvení, psaní, čtení, počítání. Při včasné zjištění, a poté s kvalitní pomocí, může dojít u žáka ke zmírnění potíží či k úplnému odstranění.

Mezi nejčastěji vyskytovanou poruchu učení patří **dyslexie**. Jedná se o poruchu schopnosti naučit se číst a následně porozumět danému textu.

Dysortografie – projevuje se hlavně sníženou schopností osvojit si pravopis jazyka. Žák často vynechává interpunkční znaménka.

Dysgrafie – žák má problémy s písemnou formou, kdy má obtíže se zapamatováním, napodobením písmen.

Dyskalkulie – porucha počítání, představení prvků dle velikosti, barev, tvarů.

Mezi další poruchy učení patří dysmúzie – porucha hudební schopnosti, dyspinxie – porucha kreslení, dyspraxie – porucha motoriky.

Žáci s narušenou komunikační schopností

„Narušená komunikační schopnost se může týkat verbální i neverbální formy komunikování, resp. jeho mluvené nebo grafické podoby.“²⁵ Pro nápravu komunikační schopnosti je důležitá kvalitní logopedická péče, která v rámci možností odstraní poruchu tak, aby byla řeč správně rozvinuta. Do skupiny vad řeči patří:

- koktavost
- patlavost
- huhňavost
- mutismus
- vývojová dysfázie
- afázie
- dysartrie a dyslálie

Žáci s poruchami chování

Poruchou chování rozumíme takové chování, které se odchyluje od sociálních norem. Jedinec není schopný respektovat dané normy na úrovni jeho věku nebo na úrovni svých rozumových schopností. Nejčastěji mezi poruchy chování řadíme: záškoláctví, krádeže, lhaní, šikanování, agresivitu.

Mentální postižení

Mentální postižení je trvalé snížení inteligence v důsledku trvalého organického nebo funkčního poškození mozku. Slowík používá následující klasifikaci:

- „lehká mentální retardace
- středně těžká mentální retardace
- těžká mentální retardace
- hluboká mentální retardace
- jiná mentální retardace
- nespecifikovaná mentální retardace“²⁶

²⁵ LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. str. 334

²⁶ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společností*. Praha: Grada, 2007. str. 114

Sluchové a zrakové postižení

Do skupiny žáků se zrakovým postižením řadíme žáky s různým typem zrakové vady, kvůli které mají omezenou schopnost vnímat zrakem. Při umístění dětí do běžných škol hraje roli stupeň postižení. Lechta rozdělil z tohoto hlediska zrakové postižení do čtyř kategorií:

- „slabozraké děti
- děti se zbytky zraku
- nevidomé děti
- tupozraké a šilhavé děti”²⁷

Sluchové postižení mají žáci, u kterých došlo k narušení kterékoliv části sluchového ústrojí.

Tělesné postižení a zdravotní oslabení

Tělesné postižení je zdravotní postižení, při kterém je člověk omezen v pohybových schopnostech. Může se jednat o přímé postižení pohybového aparátu nebo je pohyb částečně omezen v důsledku zdravotních oslabení.

3.1.2 Žáci se sociálním znevýhodněním

Pod pojmem sociální znevýhodnění rozumíme kulturně odlišné prostředí, ve kterém se dítě nachází. Rodina dítě nepodporuje, nevěnuje mu dostatek času, dítě nemá vhodný pozitivní vzor v rodičích. Většinou se jedná o rodiny s nižšími příjmy, nezaměstnané a rodiny se sociálně patologickými jevy a celkově nižší kvalitou života.

Školský zákon začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se SVP. V § 16 je sociální znevýhodnění vymezeno jako:

- „rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR”²⁸

²⁷ LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. str. 241

²⁸ ZÁKONÝ ONLINE. *Školský zákon*. Copyleft [online]. © 2005-2016 [cit. 25.10.2017]. Dostupné z <http://zakony-online.cz/?s122&q122=16>

Jak se u nás v ČR zvýšil počet dětí s jednotlivými poruchami a vadami v běžných základních školách za poslední tři roky, je vyjádřeno na obrázku 2.



Obrázek 2 Děti s poruchami a vadami²⁹

Z obrázku je patrné, že podstatný nárůst je hlavně u dětí s vývojovými poruchami učení, kdy za poslední rok se počet zvýšil až o cca 9300 dětí. Na druhé straně se nepatrně snížil počet dětí s poruchami autistického spektra.

3.1.3 Žáci mimořádně nadaní

Určité specifické vzdělávací potřeby mají i žáci mimořádně nadaní a talentovaní, na které se často zapomíná. Je důležité, aby se jejich nadání včas rozpoznalo a následně rozvíjelo. „Obecně však platí, že pro to, aby se intelektové nadání ve škole rozpoznalo, podporovalo a rozvíjelo, jsou potřebné a mimořádně důležité tři faktory:

1. klima – atmosféra školy i třídy
2. snaha dítěte, dobrý postoj ke škole, učení se
3. učitel – kompetentní, spravedlivý a starostlivý”³⁰

²⁹ IDNES. Na inkluzi šly v minulém roce dvě miliardy, ukazuje analýza ministerstva. IDNES [online]. © 1999-2018 [cit. 3.2.2018]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/inkluze-skolstvi-pedagogicti-asistenti-ministerstvo-skolstvi-analyza-1od-/domaci.aspx?c=A171026_212114_ekonomika_dtt

Pro tyto žáky se vytváří individuální vzdělávací plán stejně jako pro žáky se SVP. V plánu je upraveno učivo, popsány vyučovací metody, které budou rozvíjet jejich nadání.

3.2 Formy vzdělávání žáků se SVP

Vzhledem k tomu, že každé dítě je jiné, má své individuální potřeby, musíme tak k němu i přistupovat. Je velmi důležité, abychom zvolili správnou formu vzdělávání, při které dítěti správně zajistíme jeho rozvoj. Existuje několik forem speciálního vzdělávání, které se mohou použít.

- 1) **individuální integrace** – individuální integrací rozumíme vzdělávání žáka na běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro jiný druh postižení
- 2) **skupinová integrace** – vzdělávání žáka probíhá ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro jiný druh postižení
- 3) vzdělávání ve škole **samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením**
- 4) **kombinace** výše uvedených

³⁰ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. str. 366

4 Podmínky inkluzivního vzdělávání

Cílem celého procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Podmínky musí splňovat školy, pedagogičtí pracovníci a také školská poradenská zařízení.

4.1 Podmínky škol pro zajištění inkluzivního vzdělávání

Aby inkluze mohla správně fungovat, musí být splněno několik podmínek, které usnadní vzdělávání žáků se SVP. Inkluze, jako taková, se nedotýká pouze žáků s těmito potřebami, ale ovlivňuje všechny žáky ve třídě. Ze zákona vyplývá několik podmínek, které musí škola splňovat.

Mezi podmínky škol patří například:

Personální podmínky: pedagogové, kteří mají dostatečné odborné zkušenosti, dovednosti a aktivně se chtějí podílet na inkluzivním vzdělávání. Do této kategorie lze zařadit i asistenta pedagoga, speciálního pedagoga či školního psychologa. Škola, která vzdělává žáky se SVP, musí zajistit podpůrná opatření. Na tato opatření dostávají školy finanční prostředky v takové výši, aby došlo k jejich realizaci. Škola by měla také zajišťovat průběžné vzdělávání všech pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy. Nejen samostatné vyučování, ale také aktivity po vyučování by měly být přístupné všem žákům bez ohledu na jejich postižení.

Materiální podmínky: je důležité, aby škola byla schopna zajistit materiální vybavení tříd, vhodné vyučovací učebnice a pomůcky, prostory pro osobní hygienu. Důležitou roli zde hraje také bezbariérovost škol, která by zajistila každodenní přístup pro děti či osoby, které to potřebují. V tomto směru potřebuje spousta škol zajistit finanční prostředky na různé přestavby, přístavby, které by zajistily bezbariérový přístup.

Psychosociální podmínky: umět zajistit, aby si žáci, ale i pedagogové vzájemně pomáhali, tolerovali se, měli k sobě úctu a respektovali se navzájem.

Organizační podmínky: zajistit, aby se všechny zainteresované strany podílely na režimu vyučování, který by měl být v souladu s potřebami žáků. Ředitel školy má povinnost přijmout k základnímu vzdělávání všechny děti ze spádové oblasti. Odmítnout přijetí dítěte může pouze z kapacitních důvodů. K organizačním podmínkám také řadíme kladnou spolupráci všech pedagogických subjektů. V tomto případě se v reálném dění setkáváme s úskalím. Ne každý pedagogický pracovník se ztotožňuje s názorem, že inkluze je správná věc. Od toho se odvíjí i ochota spolupracovat, organizovat a vytvářet podmínky, které by vedly k nadějněmu začlenění.

Podmínky spolupráce s rodiči a školskými poradenskými zařízeními: být v pravidelném kontaktu s rodiči, podávat jim základní informace, nabídnout jim spolupráci s poradenskými zařízeními a naopak od nich očekávat pomoc a podporu. Novela zákona jasně upravuje vztah mezi školou, školským poradenským zařízením a rodiči. Aby celý inkluzivní proces správně fungoval, je důležité, aby mezi těmito subjekty panovala spolupráce a ochota si vzájemně pomáhat.

4.2 Pedagogičtí pracovníci a školská poradenská zařízení

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů stanovil požadavky na osoby, které se podílejí na vzdělávání dítěte se SVP. Speciální pedagog podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., musí mít ukončené magisterské vzdělání v oboru. Požadavky na asistenta pedagoga zmiňují níže.

Žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, je nabídnuta pomoc od systému poradenských služeb, který se skládá z několika poradenských zařízení. Jejich služby lze využívat od počátku vzdělávacího procesu po ukončení příprav na povolání.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních definuje, že „*tyto služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.*”³¹ Školská poradenská zařízení jsou v tomto případě bezplatná. Poskytují se na žádost žáků, zákonných zástupců.

³¹ NÚV. *Novela formou vyhlášky*. NÚV [online]. © 2011-2017 [cit. 27.10.2017]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/legislativa/vyhlaska_72_2005_novela_2016.pdf

Mezi školská poradenská zařízení patří:

- a) Pedagogicko - psychologická poradna (dále jen PPP)
- b) Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC)
- c) Středisko výchovné péče (dále jen SVP)

Pedagogicko – psychologická poradna

PPP je školské poradenské zařízení, které je zřizováno především krajem, někdy jinými právníky či fyzickými osobami.

PPP se zaměřuje především na psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Jejím cílem je zjištění příčin při poruchách učení, chování, problémů při vzdělávání žáků.

Jejich činnost je vykonávána ambulantně. V rámci inkluzivního vzdělávání je stěžejní, že poskytují žákům se SVP poradenství a doporučení s návrhy podpůrných opatření.

Služby v PPP zajišťují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

Speciálně pedagogické centrum

SPC patří stejně jako předchozí zařízení do školského poradenského zařízení. Jsou zřizována při speciálních školách.

Poskytují odbornou poradenskou činnost žákům s různým druhem zdravotního postižení. Pomáhají také při integraci těchto žáků do běžných typů škol. SPC zajišťují psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku žáků se zdravotním postižením.

Péče je zajišťována týmem odborníků, mezi který patří psychologové, speciální pedagogové a zpravidla i sociální pracovníci.

Středisko výchovné péče

SVP patří do sítě školských zařízení. Poskytují odbornou pomoc a poradenství v krizových situacích, které souvisí s poruchami chování a řešení výchovných problémů. Zaměřují se i na výchovnou, vzdělávací a diagnostickou činnost.

Mezi pracovníky SVP patří psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, ale také i vychovatelé a učitelé.

Mezi klienty střediska patří děti ve věku od 3 let do ukončení přípravy na povolání, nejdéle však do 26 let.

4.3 Asistent pedagoga

Pedagogický asistent je pro většinu lidí, i v této době, relativně málo známým pojmem. Rodiče ve škole komunikují převážně s pedagogy a asistenty opomíjejí, proto v mnoha případech ani neví, jaká je jejich hlavní činnost. „Vedle učitele je dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním věnuje svou pozornost podle potřeby také ostatním žákům ve třídě.“³²

Počátky profese asistenta pedagoga se rozvíjí od devadesátých let minulého století. Po dlouhou dobu se profese vyvíjela ve dvou souběžných liniích, a to pro žáky se zdravotním postižením a pro žáky se sociálním znevýhodněním. „U žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách se asistenti začali objevovat s přijetím vyhlášky 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.“³³ Tato vyhláška stanovila druhy postižení, u kterých mohou vzdělávání žáků zajišťovat dva pedagogičtí pracovníci. První rok po přijetí této vyhlášky mohli asistenci vykonávat lidé, kteří odmítli nastoupit základní vojenskou službu a přijali službu civilní.

U žáků se sociálním znevýhodněním vykonávali asistenti nejprve podporu romských žáků. První romští asistenti u romských žáků působili od roku 1993 v soukromé Základní škole Přemysla Pittra v Ostravě. Tito asistenti byli financováni hlavně z nestátních neziskových organizací.

V roce 1997 byla asistentská profese oficiálně ustanovena v rámci Statutu pokusného ověřování přípravných tříd. Od tohoto roku také zodpovědnost za romské asistenty převzal stát.

Ještě několik let poté byla asistentce žáků pouze pod vedením romských asistentů. Tato možnost asistence ale byla zrušena Metodickým pokynem MŠMT ke zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním. Tento pokyn MŠMT zavedl nový pojem této profese: vychovatel – asistent učitele. Pokyn také uváděl, že by měl asistent pocházet z prostředí, které žáci velmi dobře znají (např. asistent z romské komunity).

Financování asistentů v této době nepocházelo z resortu školství, ale převážně z finančních prostředků na podporu zaměstnanosti z úřadu práce. V roce 2002 bylo toto hrazení ukončeno z důvodů, že nesplňovalo podmínky podpory zaměstnanosti. Na nákladech se postupně začal podílet resort školství.

³² UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. str. 43

³³ ASISTENT PEDAGOGA. *Práce asistenta pedagoga* [online]. © 2013 [cit. 3.1.2018]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/historie>

Z pohledu zákona v současné době existuje jednotná profese asistenta pedagoga a nezáleží na tom, s jakými jedinci pracuje. Práce asistenta vychází z legislativního ukotvení od roku 2005, kdy vstoupil v platnost již zmiňovaný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Do srpna 2016 byly základní činnosti asistenta pedagoga definovány vyhláškou č. 73/2005 Sb., ve znění pozdější novelizace vyhláškou č. 147/2011 Sb. S platností od 1. 9. 2016 byla tato vyhláška nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., která v § 5 k činnostem asistenta pedagoga uvádí, že:

- *„asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, spec. pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy”³⁴*

4.3.1 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákon v § 2 odst. 1 uvádí, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo provádí přímou vyučovací, výchovnou či speciálně-pedagogickou činnost a působí tak přímo na vzdělávaného. V § 2 odst. 2 se přímo udává, kdo danou činností vykonává:

- a) „učitel,*
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) vychovatel,*
- d) speciální pedagog,*
- e) psycholog,*
- f) pedagog volného času,*
- g) asistent pedagoga,*
- h) trenér,*
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,*
- j) vedoucí pedagogický pracovník.”³⁵*

³⁴ ASISTENT PEDAGOGA. *Práce asistenta pedagoga* [online]. © 2013 [cit. 25.10.2017]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/zakony-prace>

V současné době se rozlišují dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga, podle kterých je nutné i požadované vzdělání.

a) vyšší úroveň činnosti – asistenti pracují ve třídách, ve kterých se vzdělávají žáci se SVP, nebo ve třídách s integrovanými žáky. Zde musí mít asistent pedagoga střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání (SŠ, VOŠ, VŠ zaměřenou na pedagogiku nebo alespoň kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga)

b) nižší úroveň činnosti – asistenti vykonávají spíše pomocné výchovné práce ve škole. Zde stačí pouze střední vzdělání s maturitou, k němuž je podmínkou splněný kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga.

4.3.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Mimo zákonem stanovené předpoklady pro profesi asistenta, vyžaduje toto povolání i další osobnostní předpoklady, dovednosti a schopnosti. Tyto předpoklady se mohou lišit od toho, s jakými žáky bude asistent pracovat. Každé zdravotní postižení, znevýhodnění vyžaduje vždy odlišný přístup práce, proto by asistent k odlišnostem měl umět přistupovat.

Asistent by měl být **empatický**, měl by být schopen se vcítit do dítěte a jeho potřeb. Asistent pedagoga musí být **komunikativní** a měl by umět komunikovat nejen s dítětem, učitelem, ale i rodiči. Důležitá je vzájemná spolupráce mezi těmito stranami. Měl by mít **znalosti** odpovídající činností, které vykonává. Měl by si umět **naplánovat čas** na práci. Mezi osobností předpoklad patří i **schopnost řešit různé problémy**, se kterými se může ve své praxi setkat.

Nesmím zapomenout ani na to, že by měl být schopen **pracovat pod vedením** pedagoga. Někteří lidé neumí pracovat pod vedením a pracují sami za sebe. V této profesi je nutností, aby se asistent pedagoga učil od pedagoga, poučil se z jeho rad, ze svých chyb. Zde je velmi důležitá spolupráce a respektování se navzájem.

V neposlední řadě by měl být asistent pedagoga **trpělivý, důsledný, upřímný**, ale i razantní, aby si získal autoritu i u starších žáků.

Asistent, jako pedagogický pracovník se musí neustále vzdělávat, proto by v jeho předpokladech měla být i chuť aktivního přístupu ke vzdělání.

³⁵ PTÁČKOVÁ, M. *Zákon o pedagogických pracovnících*. MŠMT [online] © 2016 [cit. 26.10.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

4.3.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga působí ve školní třídě nebo studijní skupině, kde se vzdělávají žáci se SVP.

Mezi jeho náplň práce patří především:

- výchovná a vzdělávací činnost (nejen u žáků se SVP)
- spolupráce s učitelem
- pomoc při komunikaci mezi učitelem a žákem, učitelem a rodiči
- podpora žáků při vyučování
- kontrola práce žáků
- pomoc při sebeobsluze

Asistent pedagoga by měl být vybaven profesními kompetencemi, aby svoji práci mohl zvládat bez potíží. Důležité je, aby:

- ovládal metodiky výuky (čtení, psaní, počítání)
- chápal individualizaci každého žáka při vyučování
- ovládal metody pozorování a na základně výsledků mohl vyhodnotit informace, které poslouží k důkladnější péči o žáka

Podle mého názoru zde nastává podstatný problém. Speciální pedagog, aby byl kvalitně připraven na budoucí povolání, studuje na vysoké škole pět let. Učí se speciální pedagogiku, příslušné pedie, metody a techniky práce s různými druhy postižení či znevýhodnění. Ani za tu dobu si neosvojí všechny předpoklady, které by měl mít při nástupu do zaměstnání.

Všechny pedagogické fakulty v České republice mají mimo výuky speciální pedagogiky také povinný kurz speciální pedagogiky. Jedná se o jednosemestrální kurz, kdy jedna hodina týdně je zaměřena na teorii, dvě na praxi. Ani tento kurz dle děkanů fakult nestačí k tomu, aby si osvojili základní poznatky o inkluzivní výchově. „*Pro potřeby inkluze je to samozřejmě málo. Pokud bude realizována v zamýšlené podobě, měli by se studenti ve větší míře orientovat na etopedickou a psychopedickou problematiku. Nemáme ale peníze na odborníky, kteří by dané disciplíny vyučovali,*”³⁶ říká Pavel Vacek, děkan Pedagogické fakulty v Hradci Králové.

³⁶ DOUBRAVA, Lukáš. Bakaláři na inkluzi moc připraveni nejsou. *Učitelství noviny*. Praha 1:Gnosis spol. 2016(10). str. 18

Asistent pedagoga si udělá kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga, který trvá pouze několik týdnů, z čehož vyplývá pouze jedno. Za tak krátkou dobu nemůže být vybaven znalostmi, které jsou potřeba.

Pokud je možné, aby asistent pedagoga zajišťoval podporu u více žáků najednou (žáci nevyžadují náročnou pomoc), hovoříme o tzv. sdíleném asistentovi pedagoga. V tomto případě je možné, že asistent bude pracovat na 0,5 úvazku (20 hodin). V některých případech žák vyžaduje, vzhledem k jeho postižení, nepřetržitou pomoc při vyučování, proto úvazek asistenta je určen pouze pro jednoho žáka. Asistent pedagoga se tedy může pohybovat od 0,25 úvazku (10 hodin) po 1,0 úvazku (40 hodin) týdně.

Pokud je v doporučení uvedeno, že se jedná o tzv. sdíleného asistenta pedagoga, škola nemá nárok na žádné finanční příspěvky, kterými by zaplatila dalšího asistenta pedagoga. Asistent pedagoga se nachází ve třetím až pátém stupni podpůrných opatření.

4.4 Osobní asistent

Lidé si velmi často zaměňují pojem asistent pedagoga a osobní asistent. Ví, že se oba zaměřují na pomoc žákům se SVP, ale leckdy neví, že každý z nich se dítěti věnuje poněkud v jiné rovině.

Osobní asistent většinou není zaměstnancem školy. Často ho zaměstnává nezisková organizace nebo ho platí rodiče žáka.

Pozici osobního asistenta upravuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů a další prováděcí vyhlášky.

Jeho hlavní náplní je pracovat s konkrétním žákem, kterého má na starost. Dítěti pomáhá hlavně při sebeobsluze, osobní hygieně, o přestávkách, při stravování. Ve většině případů také doprovází dítě do školy a ze školy.

4.5 Individuální vzdělávací plán

Všechny náležitosti, které se týkají individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP), jsou dány ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., a v § 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. IVP je součástí povinné dokumentace žáka a patří k důležitým dokumentům, které zajišťují speciální vzdělávací potřeby žáka.

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu školy a závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě dalších odborníků.

Za vypracování IVP odpovídá ředitel školy a je vypracován zpravidla třídním učitelem před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu do školy.

IVP musí obsahovat několik povinných údajů o poskytování individuální speciálně pedagogické péče (obsah, rozsah, průběh, způsob poskytování). Plán musí obsahovat také jednotlivé cíle vzdělávání žáka, časové rozvržení učiva, metody učení a způsob hodnocení žáka.

Kromě zmíněných, obecných náležitostí, je nutné pamatovat i na to, že by měl IVP obsahovat také informace o způsobu úpravy prostředí školy a třídy, délce přestávek a rozvržení denního režimu vůbec. Součástí těchto náležitostí by měl být i seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic či dalších speciálních didaktických pomůcek.

S individuálním plánem by měli být seznámeni všichni učitelé, kteří žáka vyučují. Pokud žák využívá pomoc asistenta pedagoga, na tvorbě plánu se podílí i on. Při jeho sestavení nesmíme zapomenout ani na zákonné zástupce – rodiče, kteří dítě znají ze všech nejvíce a vědí tak o jeho potřebách.

4.6 Přípravná třída

Od školního roku 2017/2018 nově platí, že do přípravné třídy lze přijmout jen ty děti, kterým byl udělen odklad školní docházky. Určena je především pro děti sociálně znevýhodněné a děti, kterým by třída měla pomoci vyrovnat jejich vývoj.

Přípravnou třídu může zřizovat kraj, svazek obcí nebo obec se souhlasem krajského úřadu. O zařazení dítěte rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a na základě doporučení školského poradenského zařízení. Třídu lze zřídit v případě, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí.

Přípravná třída pomocí vzdělávacích prostředků připravuje děti k úspěšnému zvládnutí vstupu do základního vzdělávání. Je zde velká šance odstranit nedostatky, které dítě má před začátkem školní docházky a kvůli kterým mu byl navržen odklad.

4.7 Vyrovnávací a podpůrná opatření

Podle novely vyhlášky č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, mají žáci se SVP nárok na tzv. podpůrná a vyrovnávací opatření při vzdělávání.

Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se SVP se rozumí využívání speciálních pedagogických metod, které kladou důraz na potřeby žáků, poskytování individuální podpory při vyučování, využívání školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu, popřípadě pomoc asistenta pedagoga. Tato vyrovnávací opatření škola poskytuje ve spolupráci se školským poradenským zařízením nebo dle posouzení vzdělávacích potřeb žáka.

Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se SVP se rozumí využívání speciálních metod, forem a postupu vzdělávání, kompenzačních a učebních pomůcek, didaktických materiálů nebo poskytování pedagogicko psychologických služeb. Jak jsem již psala výše, podpůrná opatření se člení do pěti stupňů. Většinou se dělí podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Možná je i kombinace těchto opatření. První stupeň podpůrných opatření slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka a poskytuje je škola nebo školské zařízení bez žádosti zákonného zástupce a jeho souhlasu. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze na základě žádosti, doporučení školského zařízení a předchozího souhlasu zákonného zástupce.

K opatření vyššího stupně podpůrných opatření se přikročí pouze tehdy, kdy nepostačují podpůrná opatření nižšího stupně.

S potřebou podpůrných opatření prvního stupně se zpracovává plán pedagogické podpory. Je to plán opatření, který poskytuje sama škola. Tyto opatření zajišťují pedagogičtí pracovníci, kteří znají situaci žáka a prostředí školy, oproti školským poradenským zařízením. Snaží se proto přijmout nejvhodnější opatření, aby pomohli dítěti překonat vzdělávací obtíže.

Česká školní inspekce ve školním roce 2016/2017 realizovala inspekční činnost v 757 mateřských, 559 základních a 161 středních školách. Zaměřovala se hlavně na problematiku společného vzdělávání. Zabývala se také na počty dětí a žáků zařazených v jednotlivých stupních podpůrných opatření. Tabulka 1 ukazuje podíl škol, ve kterých byla ve školním roce 2016/2017 přiznána alespoň jednomu žákovi podpůrná opatření daného stupně.

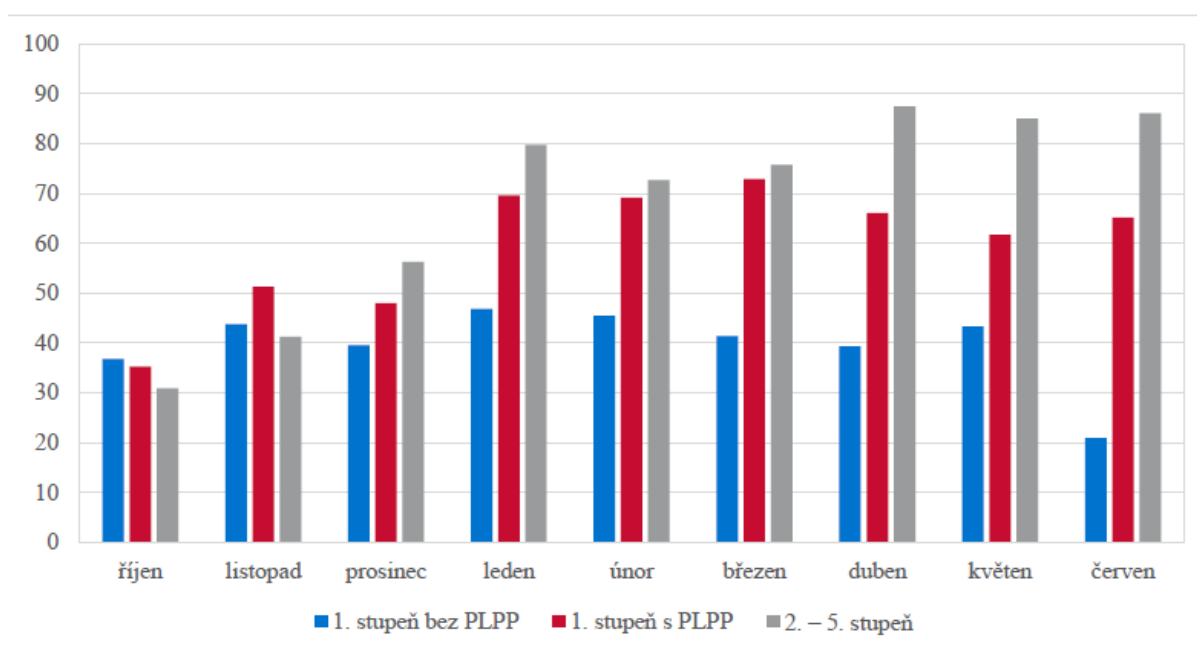
Tabulka 1 Podpůrná opatření - podíl škol v %³⁷

Stupeň podpůrných opatření	MŠ	ZŠ	SŠ
Podpůrná opatření 1. stupně bez PLPP	13,6	40,6	44,1
Podpůrná opatření 1. stupně s PLPP	16,5	59,7	37,9
Podpůrná opatření 1. stupně celkem (bez ohledu na PLPP)*	28,0	70,5	64,0
Podpůrná opatření 2. – 5. stupně	16,4	66,9	48,4

*Číslo není součtem předchozích dvou řádků, neboť některé školy mohou poskytovat podpůrná opatření 1. stupně s PLPP (plán pedagogické podpory), tak bez něj.

V tomto roce se školy teprve učily s plány pedagogické podpory pracovat, proto ne vždy s nimi pracovaly správně. Podle současných informací MŠMT by se měla tato situace v tomto školním roce 2017/2018 zlepšit.

Na obrázku 3, který uvádím níže, si můžeme všimnout, jak se během roku 2016/2017 měnil podíl poskytovaných podpůrných opatření.

**Obrázek 3 Poskytování podpůrných opatření³⁸**

³⁷ CSICR. *Tematická zpráva-Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. CSICR [online]. © 2017 [cit. 3.1.2018]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>

³⁸ CSICR. *Tematická zpráva-Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. CSICR [online]. © 2017 [cit. 3.1.2018]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>

5 Shrnutí teoretické části

Stejně jako ekonomika, sociální politika, tak i školský systém se musí přizpůsobovat potřebám společnosti a následujícím proměnám. Jednou z důležitých podmínek je zvyšování efektivnosti školního vzdělávání, které závisí na požadavcích společnosti.

Změny, které ve vzdělávacím procesu probíhají, mají za cíl odstraňovat bariéry ve vzdělávání. Tyto změny pramení většinou z nespokojenosti učitelů, rodičů, politiků. Současné formy vzdělávání nesplňují jejich požadavky a představy o výchově a vzdělávání mladé generace. Novou formou a změnou ve vzdělávání je již poněkolkáté zmiňované inkluzivní vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je něco, na co má žák právo a nemusí si ho zasloužit splněním určitých požadavků.

V první části teoretické práce jsem se zaměřila na vymezení pojmů a na legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání.

Závěrem vyplývá, že inkluze je zaměřena na potřeby všech žáků ve vzdělávacím procesu. Hlavním předpokladem je však celková změna školy a přístup pedagogických pracovníků. Škola musí přizpůsobit školní prostředí, zajistit speciální pomůcky, učebnice, asistenty pedagoga atd.

Stále je nedostatek odborníků, pedagogů s kvalifikací speciální pedagogiky, kvalifikovaných asistentů pedagoga. Mezi subjekty vládne neznalost problematiky, minimum zkušeností. Chybí zde i podpora státu na technické úpravy škol ohledně bezbariérového přístupu.

Ve druhé části jsem charakterizovala žáky, pro které je inkluze stěžejní a také jsem popsala podmínky, za kterých lze inkluzivní vzdělávání na školách provádět.

Velmi důležitou roli zde hrají poradenská zařízení. Aby mohla škola začít žáka vzdělávat, musí mít náležitá vyšetření od těchto zařízení. Podmínky dále vytváří samotná škola, učitel, asistent pedagoga a rodiče. Pedagogičtí pracovníci se neustále učí pracovat s inkluzí.

Dlouhá cesta je ještě před námi. Budeme narážet na překážky, které budou pramenit z neznalosti, nevědomosti, nezkušenosti, ale když se naučíme vzájemně spolupracovat, komunikovat, jistě dojdeme k takové formě, která bude ku prospěchu všech zainteresovaných stran.

6 Praktická část

6.1 Charakteristika výzkumného problému

V současné době se neustále hovoří o začleňování žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Je to již téměř rok a půl, co byla zavedena do praxe novela školského zákona, proto bych v tomto výzkumném šetření ráda zjistila, jak novela školského zákona ovlivnila roli asistenta pedagoga a pedagogické pracovníky.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na roli asistenta v inkluzivním vzdělávání hlavně proto, že jsem už několikrát tuto činnost sama vykonávala a často se setkávám s žáky, kteří potřebují individuální přístup z hlediska jejich potřeb a mají velký problém najít školu, která by jejich potřeby akceptovala a uměla jim takové podmínky vytvořit.

Při mém bakalářském i magisterském studiu jsem přečetla několik odborných publikací, článků, které se zabývají problematikou inkluzivního vzdělávání, a nelze z nich přesně vyvodit, zda je inkluze správná a praktická, či nikoli. Každý na ni pohlíží jinak.

6.2 Cíle výzkumu

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na roli asistentů pedagogů, kteří se této profesi aktivně věnují. Cílem je nastínit, jakou roli hraje asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání, jaký dopad na ně má změna novely zákona a také jak byli na novelu připraveni jak asistenti, tak učitelé, se kterými asistenti spolupracují. Zajímalo mě také, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, spolupráce s žáky a ostatními učiteli. Zvolené cíle výzkumu jsou důležité především proto, že je nutné poukázat na to, jak v praxi funguje spolupráce těchto dvou pedagogických subjektů, a zda je jejich vzájemná interakce přínosem pro nynější vzdělávací proces.

6.3 Výzkumné otázky

Na začátku výzkumného šetření byla stanovena hlavní výzkumná otázka, která byla rozšířena o dalších šest výzkumných podotázek. V závěru diplomové práce by měly být otázky zodpovězeny.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakou roli hraje asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání na základních školách?

Výzkumné podotázky:

- Jak byli připraveni na novelu asistenti a učitelé?
- Nastaly nějaké změny po novele zákona?
- Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem?
- Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a žáky?
- Jak je vnímán statut asistenta pedagoga žáky a ostatními učiteli?
- Jaký názor mají asistenti pedagoga a učitelé na inkluzivní vzdělávání?

6.4 Metoda výzkumu

Pro své výzkumné šetření jsem si zvolila jako základní metodologický nástroj kvalitativní výzkum.

„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na začátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“³⁹

Pro získání dat pro výzkumnou část práce jsem použila techniku rozhovoru, konkrétně polostrukturovaný rozhovor: *„Interview (rozhovor) je výzkumná metoda, která umožní zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Při rozhovoru můžeme sledovat vnější reakce respondenta, podle jeho reakcí pak lze pohotově reagovat a provést změnu v kladení otázek, což usměrní další průběh.“⁴⁰* Pro získání odpovědí na předem připravené výzkumné otázky, je dle mého názoru, tato metoda

³⁹ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. str. 24

⁴⁰ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. str. 110

nejefektivnější. Předem jsem si připravila seznam otázek, kterých jsem se chtěla držet, zároveň jsem tak ale měla možnost pružně reagovat na získané odpovědi a dále se doptávat.

Kromě rozhovorů s respondenty jsem použila pro získání dat i techniku pozorování. Tuto techniku jsem zvolila hlavně z toho důvodu, že může zachytit takové situace, které by účastníci výzkumu v rozhovoru nesdělovali. Nejdůležitější, dle mého názoru, je fakt, že si výzkumník udělá vlastní názor na zkoumané jevy.

Pozorování ve výzkumném šetření bylo zúčastněné a strukturované. Jelikož jsem se snažila hledat odpovědi na předem stanové jevy, na začátku výzkumu jsem si stanovila tři kategorie, na které jsem se zaměřila:

- spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem
- spolupráce mezi asistentem pedagoga a žákem (žáky)
- zapojení žáka se SVP do výuky

6.5 Výzkumný soubor

V kvalitativním výzkumu se vždy používá pouze záměrný výběr respondentů. „Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“⁴¹

Při výběru respondentů jsem byla velmi opatrná, protože důležitou roli hraje ochota účastníků výzkumu spolupracovat. Jen tak můžeme získat kvalitní data a zvýšit důvěryhodnost kvalitativního šetření.

Pro získání informací jsem si vybrala tři základní školy na Chrudimsku. Nejdříve jsem kontaktovala ředitele škol, s kterými jsem si sjednala osobní schůzku a seznámila je s plánovaným výzkumem. Jelikož jsem sama jednu základní školu navštěvovala, pan ředitel byl velmi ochotný, vstřícný a s mým plánem souhlasil. Ostatní dvě školy jsou blízko mého bydliště a ani zde nebyl žádný problém.

Do výzkumného šetření jsem si po výběru a dohodě vybrala 6 respondentů, konkrétně samé ženy - 3 asistentky pedagoga a 3 učitelky. Z každé základní školy jsem si vybrala jednu dvojici. Hlavní charakteristikou respondentů je aktivní práce obou profesí.

Kromě rozhovorů jsem také žádala ředitele o svolení účastnit se vyučování a za pomoci pozorování se snažit analyzovat předem stanovené jevy. I v tomto případě jsem se

⁴¹ GAVORA,P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. str. 64

setkala se vstřícností. Ve svém volném čase jsem navštěvovala tři školní třídy v již zmiňovaných školách.

6.6 Realizace výzkumného šetření

Všech šest rozhovorů se uskutečnilo dle předešlé domluvy. Místem pro rozhovory byla vždy budova školy, konkrétně sborovna nebo školní třída. Vždy mi v jeden den odpovídaly na mé otázky asistentka i učitelka. Před samotným rozhovorem jsem se respondentu zeptala, zda mohu rozhovor nahrávat. Vždy jsem se setkala s kladnou odpovědí. Rozhovory trvaly cca 35 - 50 minut.

Účastníky mého výzkumného šetření jsem ujistila o anonymitě jejich výpovědí a seznámila je s tím, že získané údaje mi poslouží pouze k vypracování diplomové práce. Skutečná jména účastníků jsem proto v práci změnila a zároveň jsem ani nekonkretizovala názvy základních škol.

Díky tomu, že se školy nachází blízko mého bydliště, jednu jsem dokonce sama navštěvovala, jak jsem již psala výše, v dalších jsem vykonávala praxi, účastníci výzkumu byli velmi otevření, nebyli nervózní a snažili se mi odpovědět na všechny otázky.

Pozorování probíhalo ve třech třídách. Navštěvovala jsem třetí, čtvrtou a pátou třídu v příslušných základních školách. V každé třídě byla vždy jedna asistentka a učitelka. Úvodní hodinu mě každá paní učitelka představila žákům a sdělila jim důvod mé návštěvy. Většinou jsem o hodinách seděla v zadní lavici a účastnila se jako tichý pozorovatel. Někdy jsem se sama aktivně zapojila do činností jako zbytek třídy. Aktéři pozorování se chovali přirozeně a chovali se ke mně jako k rovnocennému partnerovi. Do tříd jsem docházela většinou jednou týdně, podle volného času.

Výzkumy probíhaly od září 2017 do ledna 2018.

6.7 Případové studie

Tato část diplomové práce představí všechny účastníky výzkumného šetření. Jak jsem psala výše, bude se jednat o tři asistenty pedagoga a tři učitele.

Jednotlivé případové studie jsem rozdělila do dvou částí, kde v první části se vždy věnuji asistentovi pedagoga a v části druhé učiteli. Ve všech případech jsem změnila jména osob, a to z důvodu jejich anonymity. Tato změna nemá vliv na obsah a věrohodnost

výzkumu. V případových studiích jsem uvedla části rozhovorů, které obsahují doslovné citace, které nejsou upravovány, abych zachovala autentičnost odpovědí.

Asistent pedagoga č. 1 - paní Lenka, 48 let

Paní Lenka pracuje jako asistentka pedagoga 7 let a má vysokoškolské vzdělání s titulem Mgr. „*Mám vystudovanou střední pedagogickou školu a díky vysoký mám vystudovaný jiný obor, ale ne pedagogický.*” Z osobních důvodů se musela přestěhovat do jiného města, kde jí byla nabídnuta práce asistenta pedagoga. „*S manželem jsme se rozvedli, on zůstal v našem bytě a já jsem odešla se synem k mým rodičům. Sice bydlí v menším městě, ale práce tu není a nechtěla jsem dojíždět daleko, takže jsem si sehnala alespoň práci v místní škole, právě jako asistentka.*”

Jako asistent pedagoga za těch 7 let působila v několika třídách. Nejen, že pracovala s několika žáky s různými speciálně vzdělávacími potřebami, ale spolupracovala i s několika učiteli. „*Po celou dobu co tu pracuji, tak působím pouze na prvním stupni. Vždycky začínám ve třetí třídě, kde mi je přidělen kompetentní žák a já se s ním rozloučím až v pětce. Na druhém stupni zase dostane někoho jiného. To loučení je pro mě těžké. Přeci jen si na sebe zvykneme, trávíme spolu hodně času a.....no, pak se nějak špatně smírju s tím, že už se mu věnuje někdo jiný (smích).*” Nyní pracuje hlavně s žákem s ADHD. „*Pomalů si na sebe zvykáme. Měla jsem už jednoho žáka, který měl diagnostikované ADHD, takže jsem si myslela, že vím, do čeho jdu. Jak ale všichni víme, děti nejsou stejné, takže ani tady nebyla výjimka. To, co fungovalo u Patrika, kterého jsem měla před lety, nefunguje tady. Takže se stále snažím, hledám a učím se. Každopádně základem je motivace a díky ní se pak hodně věcí vydaří.*” Ve třídě nemá v kompetenci jen jednoho žáka, ale věnuje se i ostatním žákům a pomáhá třídní učitelce. „*Ve většině času se věnuju právě tomuto chlapci, ale když potřebuji poradit ostatní děti, tak jim jdu samozřejmě hned pomoci. Často se mi zdá, že se paní učitelky bojí, proto chodí raději za mnou. Jinak pomáhám s přípravou výuky, materiálů, pomůcek, často kopírju nějaké materiály. No a taky dost často supluju.*” Paní Lence vedení přiřazuje většinou žáky se zdravotním postižením. Nemá žádné zkušenosti s dětmi ze sociálního znevýhodnění. „*Jelikož mám vystudovanou speciální pedagogiku, tak je pan ředitel přesvědčen o tom, že mé znalosti ze studia využiji s těmito dětmi nejlépe. Upřímně ale mohu říci, že je to opravdu několik rádků let, co jsem „specku” studovala a za tu dobu se toho nespočet změnilo. Po studiu jsem se věnovala úplně něčemu jinému, takže po nástupu do této školy po večerech neustále čtu a říkám si, že díky bohu, že ten internet existuje, protože na něm někdy najdete takové cenné rady, které byste jinde nenašli.*”

Paní Lenka před sedmi lety nastoupila jako asistentka do třetí třídy, kde vyučovala čerstvá absolventka vysoké školy. „Před mým nástupem do školy jsem měla samozřejmě menší obavy, které byly normální, když člověk nastupuje do nové práce. Měla jsem strach nejen z toho, jak mě kolektiv přijme, ale samozřejmě i ze samotné činnosti, se kterou jsem neměla žádnou zkušenost. S čistým svědomím ale mohu říci, že s třídní učitelkou jsme si sedli ve všech směrech. Byla to mladá slečna, která dokončila vysokou školu a já měla stejně starou dceru, takže mi její věk vyhovoval. Už od prvního dne jsme věděly, že nám spolu bude dobře a že budeme sehraný tým. Skvěle jsme spolu spolupracovaly, obohacovaly jsme se navzájem svými zkušenostmi a znalostmi. Pomáhaly jsme si jen, jak to šlo. Obě jsme věděly, že se na sebe můžeme spolehnout. Můžu říci, že i ta souhra byla ku prospěchu celé třídy, všem dětem, protože oni z vás poznají, když se do té práce těšíte, když vás ta práce baví a děláte ji s chutí, než kdyby to bylo naopak.”

Tato paní učitelka vyučovala stejnou třídu až do páté třídy a po celou dobu spolupracovala s paní Lenkou. Nikdy si nemohla stěžovat na ostatní pedagogické pracovníky. „Mohu říct, že mě celý pedagogický sbor přijal velmi kladně a osobitě. Panuje mezi námi super atmosféra. Všichni si pomáháme navzájem, dokonce i pan ředitel s námi velmi často komunikuje na přátelské úrovni. Domnívám se, že bez té spolupráce by to ani nešlo, přeci jen s tím kladnějším přístupem jde všechno líp. Nyní jsem ve třídě zase s jinou třídní učitelkou, která je blíže k mému věku a také si nemohu stěžovat.”

V rámci dalšího vzdělávání se paní Lenka účastní několika školení a kurzů. „Ano, byla jsem na několika školeních. Názvy si už přesně nepamatuju, ale většinou se to týkalo ADHD, autismu, Aspergerova syndromu a tak podobně. Dva kurzy jsem absolvovala v Praze a Brně, to platila škola. Pak se pokaždé účastním různých přednášek, které se pořádají na půdě školy. Tento typ výuky nebo možnosti vzdělávání mám nejraději. Je to v místě, člověk nemusí nikam lítat, proto se i ráda přijdu podívat. Vždycky je to ku prospěchu.”

S žáky ve třídě vychází velmi dobře, s některými žáky vymýšlí i různé výlety ve svém volném čase. „Docela často se s dětmi vídám i mimo školu. Já mám svoje děti už dospělé, vnoučata ještě nemám, takže s nimi ráda podnikám i výlety. Rodičům to nevadí, ba naopak mě znají, takže vědí, že se dětem nic nestane. Několikrát se k nám přidají i oni. Chodíme na túry, plavat a někdy za mnou přijdou i domů.” Ve škole má u žáků autoritu, ale ve volném čase zastává i roli kamarádky.

Učitel č. 1 - paní Marie, 51 let

Paní Marie pracuje jako učitelka již 26 let. Má vystudovanou pedagogickou fakultu v Olomouci. V současné době je třídní učitelkou ve třetí třídě. „Aktuálně jsem třídní učitelkou třetí třídy, kterou povedu až do páté třídy.” Začátky vyučování s asistenty byly pro paní Marii těžké. „Byly doby, kdy jsem ve třídě byla jako jediná dospělá já a nedovedla jsem si představit, že by tomu mělo být někdy jinak. Před X lety mi naše bývalá paní ředitelka oznámila, že budu mít ve třídě posilu v podobě asistenta. Vůbec jsem si nedokázala představit to, že budeme třídu vyučovat dva. Časem jsem zjistila, že samotné vedení hodiny je stále na mně, ale už se samozřejmě člověk musel tak nějak ohlížet a někdy i přemýšlet za dva.” Ve třídě spolupracuje s asistentkou Lenkou a vzájemnou pomoc si chválí. „Momentální spolupráce s Leničkou mě baví a řekla bych, že je to vzájemné. Pracujeme jako tým, každá víme, kde je naše místo. Chováme se k sobě hezky, přeci jen obě už máme něco za sebou. Lenička má u dětí autoritu, ale zároveň k nim je kamarádská a děti ji za to mají velmi rády. Já jsem ta přísnější paní učitelka, Lenka je hodnější paní učitelka.” Paní Marie si s některými asistenty moc dobře nerozuměla. „Měla jsem tu čest pracovat už s pěti asistenty. Byly to teda vždycky ženy. Ačkoliv jsem nečekala, že to někdy řeknu, tak teď musím souhlasit s tvrzením, že pracovat s opačným pohlavím je někdy lepší (smích). S každou asistentkou jsme si nesedly tak, jak by se od nás očekávalo. Pak to tak samozřejmě vypadalo i v hodinách. Jedna asistentka nechtěla akceptovat moje pokyny, nechtěla mi dělat, podle jejích slov, služebnička. Druhá zase srážela před žáky moji autoritu, což se mi pochopitelně nelíbilo. Mohla bych pokračovat dalšími příklady, ale to bychom tu byly do večera.”

Stejně jako asistentka Lenka se i učitelka Marie účastní různých školení a seminářů v rámci vzdělávání. „Vedení školy po nás vyžaduje, abychom se nadále vzdělávali, tudíž musím pravidelně navštěvovat semináře a tak podobně. Některá jsou přímo u nás ve škole, které jsem ještě, myslím teda, žádné nevynechala. Někdy musíme vyrazit někam do terénu, ale vždycky nás jede ze školy víc, takže to bereme jako takový učitelský výlet.”

Asistent pedagoga č. 2 - paní Jitka, 37 let

Paní Jitka pracuje jako asistentka pedagoga 7 let. Její vzdělání je středoškolské. „Mám vystudovaný „pedák” v oboru: Vychovatelství, a pak jsem si udělala kurz asistenta pedagoga, který jsem si ale udělala z vlastní vůle.” Ve škole pracuje již 14 let. „Do školy jsem nastoupila jako vychovatelka, takže jsem s dětma trávil čas ve družině. Jak ráno před vyučováním, tak odpoledne po vyučování. Pak mi bylo nabídnuto rozšíření pracovního úvazku, když bych si vzala částečný úvazek asistenta. Vůbec jsem neváhala, protože jsem

nemusela odcházet domů během dne, což mi mezi těma službama vadilo a hlavně jsem si mohla vydělat více peněz.”

Paní Jitka působí jako asistent pedagoga u více žáků najednou, takže má zkušenosti s žáky s různými handicapy. *„No, dříve jsme tu byly dvě, takže si nás učitelky rozebíraly tak, jak potřebovaly. Většinou se to dělalo tak, že jsem si vzala více dětí do sborovny, kde jsme měly klid a tam jsem s nima pracovala. Fungovalo to tak, že jsem měla hošíka ze druhé třídy, dívku ze třetí a nějakou dvojici třeba z další třídy. Ted' každý z nich měl jiný předmět, jinou látku, takže jsem to musela nějak zkombinovat a stíhat. Ted' už nás je tu víc, tak jsme každá v jedné třídě, ale stejně po nás učitelky občas chtějí, abychom si je braly někam, kde na to budeme mít klid.”* Nyní tedy pracuje jako asistentka pedagoga v jedné třídě, kde se věnuje chlapci s vadou sluchu a v ranních a odpoledních hodinách ještě jako vychovatelka ve družině. *„Ve třídě se věnuju hošíkovi, který na jedno ucho vůbec neslyší a na druhé nedoslýchá, takže má naslouchátko. Je velmi šikovný a učenlivý, ale potřebuje vysvětlit, co má třeba dělat, co se po něm chce a tak. Ve třídě jsou i dva žáci, kteří mají IVP, takže pomáhám často i jim, ale to jsou spíše jen takové formální věci.”*

Paní Jitka se zná s celým pedagogickým sborem velmi dobře, takže i s paní učitelkou. Nejen, že bydlí ve stejném městě, ale ve škole pracují téměř stejnou dobu. *„S paní učitelkou se známe spoustu let, jsme stejně starý, takže si rozumíme nejen ve volném čase, ale i v práci.”* Hodně spolu spolupracují, vše řeší ve dvou. *„Na všem se dohodneme, ještě nenastala situace, že bychom se nepohodly. Co mi učitelka řekne, to udělám. Když mám nějaký nápad, jdu za ní zase já a všechno řešíme spolu prostě.”* Třidu, ve které paní Jitka pracuje, nevyučuje pouze jejich třídní učitelka, ale na cizí jazyk a tělesnou výchovu dochází jiná paní učitelka. *„Setkávám se také s učitelkou na angličtinu a na tělocvik. Tady už s tou spoluprací tak spokojená nejsem. Přijde mi, že nemají rádi, když jsem v jejich hodinách. Je ale možný, že je to jen můj pohled, přece jen ty hodiny máme jen jednou týdně, ale...”*

V rámci dalšího vzdělávání se za poslední dobu paní Jitka nezúčastnila žádných kurzů či školení. *„Ted' za poslední roky jsem nikde nebyla. Mám splněný ten kurz na asistenta, který jsem si dělat nemusela, protože s vychovatelkou asistentku dělat můžu, ale přeci jen jsem neměla žádnou zkušenost, takže jsem se chtěla dozvědět víc. No a jinak tady nikde v blízkosti nic není, a abych jezdila někam do města, tak bych musela zas sehnat nějaký záskok do družiny a v tom je vždycky problém.”*

Asistentka pedagoga se domnívá, že s třídou nemá žádné problémy. *„Většina dětí, které jsou ve třídě, tak mám i ve družině. Tam si spíš hrajeme, vymýšlíme legrácky a oni mě tak pak berou i ve třídě. Nejsem si jistá, zda mě vnímají jako autoritu. Spíš bych to viděla na*

to, že jsem jak jejich spolužačka (smích).” Žáci i přesto ale dobře vědí, jak se mají chovat k dospělému.

Učitel č. 2 - paní Věra, 36 let

Paní Věra pracuje jako učitelka na základní škole již přes 10 let. Má vysokoškolské vzdělání. *„Studovala jsem obor Učitelství pro základní školy na Masarykově univerzitě v Brně.”* V této době vyučuje pátou třídu. *„Nikdy dopředu nevím, jakou třídu mi pan ředitel přidělí. Ted' učím „pátáky”, takže je připravuji také na přestup na druhý stupeň. Každý rok mám ve třídě žáka, kterého se snažíme správně začlenit mezi ostatní. Každý z žáků má jiné potřeby a vyžaduje jiný přístup. Poté je na nás, jaké metody zvolíme, aby se integrace, laicky řečeno, vydařila a měla kladný dopad. Ted' mám ve třídě žáka s těžkou vadou sluchu. I když bych možná neměla, tak povím, že samostatná práce s ním nevyžaduje nějaké zvláštní přípravy nebo speciální přístup. Všechno zvládá tak, jako ostatní. Je velmi talentovaný a chytrý, což je mu pochopitelně k dobru. Jen mám někdy problém s tím, že Jitka nebo asistentka, chcete li, musí volit hlasitý projev, aby ji Honzík rozuměl a pochopil. Takže někdy, když vysvětluji něco třídě já a Honzík nerozumí, tak mu Jitka začne taky vysvětlovat a už tam jsme dvě, které se překřičují navzájem. Víím, že to jinak řešit nejde, ale zrovna u tohoto druhu postižení to беру jako takové menší úskalí v praxi.”*

Ve třídě má k ruce již zmiňovanou asistentku Jitku. Jejich vzájemnou spolupráci si chválí, stejně jako paní Jitka. *„Na Jitku nemohu říct špatné slovo. Ve třídách jsem měla už několik asistentek a vesměs jsem si rozuměla s každou. Na žádnou jsem si nemohla stěžovat. S Jitkou se známe už léta, o to je ta práce jednodušší, že si můžeme říct všechno na rovinu.”*

Kvůli novele školského zákona mají učitelé další povinnosti. *„Od loňského školního roku nám přibýlo další papírování, které se týká právě toho integrování dětí, a jsem ráda, že mi s tím Jitka pomáhá, že na to nejsem sama, protože bych pak nemusela dělat nic jiného.”*

Paní učitelka Věra navštěvuje v rámci svého povolání mnoho kurzů. *„Za dobu co učím, tak navštěvuji neustále nějaké kurzy nebo školení. Jelikož mě práce baví, tak se chci posouvat dál a školství je v tomhle ohledu velmi rychlé. Navštěvuji hlavně kurzy v rámci DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků). Některé mi platí škola, některé si uhradím sama, když o ně mám opravdu zájem.”* Paní Věra se snaží udělat maximum pro to, aby byla ve své práci velmi dobrá a získané zkušenosti tak mohla uplatnit v praxi.

Asistent pedagoga č. 3 - slečna Jana, 26 let

Slečna Jana pracuje na pozici asistenta pedagoga od března 2017. Má vysokoškolské vzdělání ukončení titulem Bc. „*Mám vystudovanou ekonomický obor, ale ve studiu jsem už pokračovat nechtěla.*” Slečna Jana, jako čerstvá absolventka, nemohla najít zaměstnání ve svém oboru. Hledala všechny pracovní pozice, kde by mohla alespoň částečně využít své znalosti ze studia. „*K práci asistentky jsem se dostala náhodou. Nikdy by mě nenapadlo, že skončím ve škole. Jelikož jsem v průběhu studia zjišťovala, že mi ten můj obor do budoucna nic nedá, respektive jsem vůbec nevěděla, co bych mohla dělat a hlavně jsem dál už studovat nechtěla, tak jsem hledala alternativy, ve kterých bych aspoň z části uplatnila moje poznatky ze studia a taky něco, co mě bude bavit. Ale marně. Kamarádka, která dělala asistentku ve škole, tak šla na mateřskou a hledala za sebe náhradu. Já jsem si myslela, že s mým vzděláním asistentku dělat nemůžu, ale po domluvě s ředitelem jsem do školy nastoupila.*” I přesto, že si v práci velmi rychle zvykla a naplňuje ji, tak stále hledá jiné zaměstnání. „*Určitě tu nechci zůstat natrvalo. Chodím sem ráda, ale taky za jakou cenu. Prodavačka v supermarketu má víc peněz než já. Tady je to někdy opravdu dost psychicky náročný a nikdo to neocení. Uživit rodinu bych s tímhle platem nemohla.*”

Nyní pracuje jako asistentka pedagoga ve čtvrté třídě a po vyučování vypomáhá ve družině. „*Primárně pracuji s jedním žákem ve čtvrté třídě a po vyučování chodím vypomáhat do družiny, kde mám žáka, který chodí do třetí třídy. Po dobu vyučování má svého asistenta, ale ve družině ho zastupuju já.*” Každý z chlapců má jiný handicap, čili vyžaduje i jiný přístup. „*Žák, kterého mám na starosti já, tak má ADHD. Žák ve družině má Aspergerův syndrom.*”

Hlavní náplní práce je spolupráce s žákem v hodině. „*Při vyučování se ho snažím podporovat, motivovat, pomáhám mu s vysvětlováním zadaných úkolů atd. Za žáka také píšu zápisky, protože má lehčí dysgrafii a nestíhal by tempo psaní. Účastním se školních výletů, školy v přírodě atd. V případě potřeby jdu k jinému žákovi asistovat, ale to se musí vždycky konzultovat s vedoucí asistentů.*”

Vzájemnou spolupráci s učitelkou označuje za neutrální. Nestěžuje si, ale uměla by si představit lepší komunikaci. „*S učitelkou spolupracuji docela úzce. Konzultujeme spolu hlavně prospěch žáka, protože já bych ho hodnotila jinak než ona, ale poslední slovo má paní učitelka, že? Pomáhám jí hlavně s přípravou pomůcek – laminování, stříhání, kopírování, příprava pracovních listů na základě dodaných podkladů.*”

Co se týče dalšího vzdělávání, tak slečna asistentka, i přes relativně krátkou dobu v zaměstnání, se účastní všech nabízených kurzů. „*Naše škola podporuje další vzdělávání,*

návštěvy školení a kurzů. Osobně jsem se zúčastnila kurzu, který byl zaměřen na ADHD/ADD děti. Dále jsem se zúčastnila několika přednášek přímo tady ve škole. Byly zaměřeny hlavně na problematiku dětí s ADHD a Aspergerovým syndromem. Přijde mi, že pan ředitel se snaží nás vzdělat především v takových oblastech, se kterými se tady ve škole můžeme setkat. Což se mi líbí, protože se o přednáškách aspoň dozvíme, jak s takovými dětmi pracovat.”

Se všemi dětmi ve třídě má kladný vztah. Chlapec, kterému pomáhá, ji má velmi rád a skvěle si spolu rozumí. *„Myslím si, že mě mají ve třídě děti docela rády. Dalo by se říct, že i když bych pro ně měla být autorita, tak ke mně mají kamarádský vztah. Jsou rádi, když se s nimi bavím třeba.”*

Učitel č. 3 - paní Olga, 32 let

Paní Olga pracuje na základní škole 6 let. Má vystudovanou Pedagogickou fakultu, obor Učitelství - český jazyk, občanská výchova. *„Je to paradox, že dělám rozhovor o tom, že pracuji na základní škole, ale už tu brzo pracovat nebudu. Od března nastupuji do nového zaměstnání. Tady už to opravdu nezvládám.”* Paní učitelka ze školství odchází dobrovolně. Poslední dobu se jí nelíbí přístup rodičů, přístup žáků k vyučování ani kolegiálnost ve škole. *„Když jsem před těmi šesti lety začínala učit, asistenta pedagoga jsem v žádné třídě neměla. Řekla bych, že se to teprve rozjíždělo. Přibývalo dětí, které asistenta pedagoga dost akutně potřebovaly, a tak na naši školu byli nějakí přibráni. Musím upřímně říci, že mi asistent zpočátku ve třídě dost vadil. Nemám ráda, když tam je přítomen někdo cizí.”*

Paní Olga neměla za svého působení s asistenty pedagoga dobré zkušenosti. *„Asistenti pedagoga jsou různí. Může ho dělat i „žena z obchodu” co si udělá nějaký kurz. Člověk pak narazí na různé lidi. Hodně mě ovlivňovalo, jak se dotyčný asistent chová ke mně, jako k učiteli. První mě brala jako soupeřku, ač měla vysokoškolské vzdělání, ale z úplně jiného oboru. Dost mi vadilo, že nerespektuje, že učitelem jsem v hodině já a že mi nejvíce pomůže, když se bude věnovat přidělenému dítěti. Druhá mi zase říkala, že nemám křičet na děti, dávat jim tresty a to mi taky dost vadilo. Pak na mě donášela a stěžovala si na mě vedení. A úplná nehoráznost byla, když o mně mluvila na třídních schůzkách před rodiči, jak jsem na děti zlá. To беру jako dost neprofesionální.”* Nyní má ve třídě 7 dětí se SVP a je to pro ni velmi složitá situace. *„Ve třídě mám teď 25 dětí, z toho čtyři s ADHD, jednoho epileptika, jednoho s poruchou chování a jednoho agresivního žáka. Nikdo tam nahoře si neumí představit, jaké je učit takovou třídu. Asistentka pracuje hlavně s jedním žákem s ADHD, občas mi pomůže s dalšími. Věřte mi, že agresivní žák dá za všechny ostatní ve třídě.”*

Paní učitelka Olga se v průběhu svého zaměstnání neustále vzdělávala. „Ano, vzdělávala jsem se, bylo to potřeba. Chodila jsem na různá školení, semináře, převážně na český jazyk (*Kritické myšlení, Jak založit Čtenářský klub atd.*). Jestli se ale ptáte na to, zda jsem se musela povinně vzdělávat i ve speciální pedagogice, když jsem měla ve třídě děti s postižením, tak jsem takový seminář žádný nenavštívila a nikdo to po mně ani nechtěl.”

Paní Olga díky vlastní zkušenosti není zastáncem inkluze.

6.8 Interpretace a vyhodnocení získaných údajů

Tato část práce je zaměřena na vyhodnocení výsledků, jejich analýzu a následnou interpretaci dat. Jako metodu vyhodnocení dat rozhovorů jsem zvolila metodu otevřeného kódování. Dle Švaříčka je „*otevřené kódování proces, kdy jsou získané údaje rozděleny na jednotlivé části dle jejich obsahu a následně znovu, novým způsobem sestaveny. Během kódování je text rozdělen na části neboli jednotky, kterými může být slovo, věta i celý odstavec stejného či podobného významu. Ke každé jednotce je přiřazen kód, který může být jednoslovný i víceslovný a významově odlišuje jednotlivé části.*”⁴²

Nejdříve jsem si nahrané rozhovory přepsala do písemné podoby. Poté jsem text rozdělila na části s podobným či stejným obsahem. Jednalo se o věty i odstavce. K jednotlivým částem jsem vytvořila a následně přiřadila kódy. Pro získání odpovědí na mnou položené otázky jsem si stanovila kategorie, které mi pomohou při interpretaci dat. V interpretaci uvádím doslovné citace, které jsem neupravila, abych zachovala autentičnost odpovědí.

Jednotlivé kategorie jsou:

- 1) příprava na novelu
- 2) změny po novele
- 3) spolupráce s učiteli
- 4) spolupráce s žáky
- 5) vnímání profese
- 6) pohled na inkluzi

⁴² ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. str. 211-212

1) Příprava na novelu

Příprava z vlastní iniciativy

Všichni účastníci výzkumu, mimo asistentky Jany, pracovali ve školství již před zavedením novely zákona. Dotazované asistentky se shodly, že se na novelu zákona vůbec nepřipravovaly. „*Já jsem do školství nastoupila v březnu, ale na novelu jsem se nijak nepřipravovala. Nikdo to po mně ani vlastně nechtěl. Řekla bych, že je to spíše starost vedení.*” (Jana) Jejich náplň práce při vyučování je stále stejná. Novela na tom nic nezměnila. „*Já jsem se vůbec nepřipravovala. Všechny úkony o hodinách dělám pořád stejně a ani nevím, co se mělo u mě změnit, po té novele, takže jestli měla nastat nějaká změna, tak o ní nevím. Myslím, že je důležité, co funguje v praxi a ne co nařizuje zákon.*” (Lenka) Z vlastní iniciativy se žádný účastník výzkumu na novelu zákona nepřipravoval. Domnívali se, že tato příprava je především v kompetenci školy. „*Neměla jsem ponětí, jak bych se měla připravovat. Samozřejmě v televizi i na internetu jsem slyšela spoustu rozhovorů, četla různé články, diskuse o zavedení novely, ale jak by to mělo fungovat v praxi, mi bylo stále nejasné.*” (Marie)

Příprava na novelu ze strany školy

Dvě ze tří asistentek se shodly na tom, že minimum informací o tom, že by měly nastat nějaké změny, se dozvěděly na školeních a kurzech. „*U nás ta inkluze už chvíli probíhá, takže nebylo potřeba se připravovat. O tom, že mají přijít nějaké změny, jsem se dozvěděla na školení, kde jsme se o tom bavili. Nebýt toho školení, tak možná ani nevím, že měla přijít nějaká novela.*” (Lenka)

Dotazované učitelky se na novelu připravovaly o něco více, ale jen prostřednictvím povinných konferencí. Příprava spočívala hlavně v organizaci a administrativní činnosti. „*Na novelu, jako takovou, jsem se nijak extra nepřipravovala. Spíše nám přibyly další administrativní práce. Takže zbytečné papírování navíc. Jinak práce s dětmi je pořád stejná, na té se nic nezměnilo.*” (Věra) Všechny tři učitelky se shodly na tom, že změny, které měly nastat, řešily hlavně s ředitelem školy a na školení. „*Před novým školním rokem jsme měli několik školních porad, kde jsme řešili veškeré změny, které měly nastat. Porad se neúčastnili pouze učitelé, ale přítomni byli i kolegové z pedagogicko-psychologické poradny, odborníci, které nás školili a pochopitelně i sám ředitel.*” (Marie) „*Já nevím, jak jsme se měli připravovat. Nás se ta novela nijak zvlášť netýkala podle mě.*” (Lenka) Škola má velkou iniciativu na vzdělávání svých pedagogických pracovníků. Snaží se jim předat včas dostatek

informací, aby mohli svoji práci vykonávat co nejlépe. „Kdykoliv se změní naše povinnosti nebo nastane nějaká sebemenší změna, bez odkladu dostaneme povinný seminář, ve kterém se řeší daný problém. Tuhle novelu jsme řešili už několikrát, ale mám pocit, že v ní je stále nespočet otázek.“ (Olga)

2) Změny po novele

Podle účastníků výzkumu určité změny po novele zákona nastaly. Všichni učitelé zastávají podobný názor. Negativní změny převládají nad pozitivními. „Novela nám přinesla spíše další starosti a práci navíc, než aby to bylo naopak. Vím, že cílem je úplně něco jiného, a ne úbytek naší práce, ale přece jen si na to postěžovat můžu, že? Jak přemýšlím, jak přemýšlím, tak vidím pouze jediné pozitivum toho všeho. Kladně hodnotím to, že mám konečně po ruce svoji asistentku po celou dobu vyučování. Dříve bylo na škole málo asistentek a střídaly se ve třídách. Nyní máme vlastně v každé třídě jednu, která nemusí přebíhat z místnosti do místnosti.“ (Věra) Do tříd přibylo několik dětí s handicapem, s kterými se doposud školy nesetkaly. „Já jsem ráda, že tu asistentku ve třídě mám. Zprvu jsem z toho nadšená nebyla. Přeci jen je to další dospělý člověk a přiznávám, že jsem se toho obávala. Teď ale zjišťuji, že povinnosti dělím dvěma. Minulý rok mi přišly dvě děti s postižením, se kterým jsem neměla vůbec žádné zkušenosti. Dříve by k nám do školy chodit nemohly. Právě z toho důvodu jsem ráda za pomoc asistentky, protože si nedokážu představit, jak bych to všechno zvládala sama. Na jednoho člověka toho je opravdu moc. By mi praskly asi brzo nervy.“ (Marie) Pouze jedna z asistentek odpověděla, že jako příznivou změnu hodnotí finanční ohodnocení. „Dříve jsem měla menší plat. Od září loňského roku mám o něco více. Nevím, zda to souvisí úplně s novelou, každopádně to ale vnímám jako důležitou pozitivní změnu.“ (Lenka)

Pro všechny tři učitelky je velkou zátěží administrativa, která se objevila po novele. Přibylo jim několik povinností navíc, které se nedají nijak obejít. „Velkou změnou pro nás je to, že musíme vyplňovat nespočet papírů. Vypracováváme plán, jak s žákem pracovat, řešíme opatření, předáváme informace do poradny, neustále musíme kontaktovat rodiče atd. Ze začátku jsme to pochopitelně dělali nejspíš špatně, protože to bylo pro všechny z nás nové a málokdo věděl, jak to všechno správně dělat. Byly jiné normy a lhůty vůbec. Teď už jsme si zvykli, ale stejně to zabere hrozně moc času. Radši bych pro děti vymýšlela kreativnější formu výuky než tohle.“ Je to jak na blbém kolotoči. (Olga) Další povinností, která učitelům přibyla, je spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. „Musíme být v neustálém kontaktu

s poradnou, protože s nimi konzultujeme veškeré informace o žácích. Samozřejmě myslím žáky, které to potřebují, ne všechny. Při každé změně se musí kontaktovat rodič. Tam je to pochopitelně další kámen úrazu, protože ne každý z rodičů se zajímá o své dítě. Tohle všechno je nové. Dříve jsem dostala doporučení od poradny, a poté jsme vypracovaly individuální plán. Nyní je to mnohem náročnější, jak časově, tak organizačně.”(Olga)

Asistentka a učitelka v jedné škole se shodly v tom, že jim v září roku 2016 nastoupilo do třídy několik žáků s handicapem, se kterými si nedokázaly poradit. *„Už o prázdninách jsem věděla, že budu dělat asistentku silně nedoslýchavému chlapci. Věděla jsem také, že budeme mít ve třídě agresivního chlapce a autistu. Žádné zkušenosti jsem s těmito postiženími neměla, ale spoléhala jsem tak trochu na učitelku. Už v prvních týdnech jsem zjistila, že to bude oříšek. Ono ve třídě, kde je dvacet zdravých, ale živějších dětí, mít ještě tyto tři plus děti s poruchami učení, je hodně i pro dvě vyučující. Agresivní děti po nás hází kusy nábytku, já zase musím na chlapce s vadou sluchu křičet, což pochopitelně zase všechny ruší a mohla bych pokračovat. V tomhle případě si myslím, že ta novela došla ke špatnému výsledku, teda jestli z ní měl nějaký výsledek být. Některé děti by měly zůstat ve speciálních školách, protože my je tady prostě nezvládneme a nebojím se to přiznat. Myslím, že můžu mluvit i za Věru.”(Jitka)*

Asistentky se obávají toho, že se žákům věnují více, než by se od nich očekávalo. Plyne to hlavně z důvodu neznalosti o různých postiženích. Asistentka Jana odpověděla následovně. *„Já pracuji jako asistentka krátce, takže úplně nemůžu hodnotit změny, které nastaly nebo nenastaly. Od vyučující kolegyně jsem slyšela, že do toho září 2016 měla ve třídě pouze děti s poruchami učení. Což si myslím není žádný problém. I já když jsem byla na základce, tak jsme takové děti ve třídě měli taky. Ty žádné speciální metody nebo pomůcky nepotřebovaly. Za to tento rok máme ve třídě sedm dětí a každý je specifický něčím jiným. Já žádné zkušenosti nemám, takže mám někdy dojem, že se těm dětem věnuji víc, než bych měla. Spoustu věcí za ně udělám sama, protože mám dojem, že to nezvládnou a že jim prostě musím pomoci. Což je ale špatně, to já vím. A uznávám, že je to i tím, že prostě nevím jak k takovým dětem přistupovat. Co všechno zvládnou samy a v čem tu pomoc opravdu potřebují. Tyhle děti by podle mě ještě loni byly ve speciálních školách, kde moc dobře ví, jak s nimi pracovat.”(Jana)*

Poslední změnou, kterou učitelé hodnotí překvapivě negativně, jsou nové pomůcky v rámci podpůrných opatření. *„Kdyby mě slyšel pan ředitel, ten by mně dal. Asi budu sama proti sobě, ale tak co, je to můj názor. Od loňska jsme si mohli zažádat o různé pomůcky do vyučování, na které jsou dotace a nemusela to platit škola ze svého. Logicky ty pomůcky patří*

hlavně těm žákům, kteří to potřebují. Neříkám, že nám tu práci neulehčí a dětem nepomůžou, ale některý jsou prostě prachsprostě vyhozené peníze. Těch pomůcek je tady tolik, že jestli si někdo myslí, že díky nim se z někoho stane Einstein, tak je na omylu. Když si představím, že takhle každá škola o ty pomůcky žádala, tak ani nechci vědět, kolik to náš stát stálo.” (Věra)

3) Spolupráce s učitelem

Průběh vyučovacích hodin

O hodinách mají ve všech třech školách asistenti pedagoga s učiteli nastavená jasná pravidla, která vyhovují všem. K pravidlům došli po vzájemné dohodě. Všichni dotazovaní učitelé téměř shodně uvedli, že díky přítomnosti asistenta ve třídě, mají stále své tempo výuky a nemusí se ohlížet na žáky se SVP, kterým se věnuje asistent. *„My máme o hodinách jasně dané kompetence, každá víme, kde je naše místo a co máme dělat. Před vyučováním se vždycky domluvíme na těch hodinách, který ten den máme, a já zadám asistentce úkoly, které chci, aby s žákem vypracovala. Několikrát za hodinu se ujišťuju, jestli je všechno v pořádku a v případě potřeby poradím.” (Marie)* Ve dvou třídách nastávají situace, kdy místo asistentky musí zaujmout místo sám učitel. Důvodem je hlavně nespolupráce žáka s asistentem. *„Už se mi párkrát stalo, že se mnou prostě odmítl mluvit a nechtěl nic dělat. Mohla jsem ho přemlouvat a prosit jak jsem chtěla, ale s ním prostě nic nehnulo.” (Jitka)* Dalším důvodem pro výměnu rolí je nepochopení dané látky. *„Ačkoliv se fakt snažím mu vysvětlit učivo co nejjednodušším způsobem, tak přeci jen to ode mě někdy nepochopí. S vysvětlováním má lepší zkušenosti učitelka a zná různé logické vysvětlení, například o češtině, kdy to od ní pochopí líp. Ale stává se to jen občas jako.” (Jana)*

Asistent pedagoga zaujímá v každé třídě jiné místo svého působení. Některý vyučující je raději, když asistent sedí s žákem nebo žáky přímo v předních lavicích a zůstává na místě celou hodinu. Někdo uvítá to, když se asistent nezdržuje u jednoho žáka, ale chodí po třídě a věnuje svůj čas také ostatním žákům. V jednom případě sedí asistent s žákem v zadní lavici. *„Vždycky před hodinou napíšu asistence úkoly, které s ním má za tu hodinu probrat. Ona s ním sedí vzadu, celou hodinu se mu věnuje a pracují jakoby ve dvojici. Já se pak v klidu můžu věnovat ostatním dětem.” (Olga)* Ve většině případů nechává vyučující vysvětlování látky na samotném asistentovi. *„Přeci jen tady probíráme základy, které předpokládám, má každý dospělý člověk, aniž by musel studovat vysokou školu, takže nevidím důvod, proč by mu látku nemohla vysvětlit sama, když je mu k dispozici.” (Olga)*

Od září mají všichni vyučující svého asistenta, což jim výrazně ulehčilo práci. „Před rokem jsem měla asistenta ve třídě jen občas, a upřímně, to byl záhul. Nevěděla jsem kam dřív skočit. Nechtěla jsem, aby byl Honzík pozadu, ale zároveň jsem věděla, že mu nemůžu věnovat tolik času, protože jsem zase zanedbávala ostatní a ve finále bychom nestihli ani polovinu z toho, co jsme měli stihnout.“ (Věra)

Asistenti pedagoga znají průběh výuky stejně jako jejich učitelé. Musí fungovat správná organizace a spolupráce, aby hodina byla plynulá a bez problémů. „Tak učitelka je o hodině ten hlavní, kdo tu hodinu vede. Já už vím, co mám přesně dělat. Takže když při hodině čtení mají děti číst, tak všichni čtou s učitelkou a já čtu zase s ním sama potichu. Nebo když máme udělat nějaký úkol v matematice, tak většina dětí počítá sama, ale já se mu snažím pomoci tak, aby byl schopný ty příklady spočítat. Jakoby ho navádím k tomu, aby došel ke správnému výsledku.“ (Jana) Přítomnost asistenta je v této době u některých žáků nutná. „Máme ve třídě nedoslýchavého chlapce, takže u něj neustále někdo musí být, jinak neví, co má dělat, co se po něm chce. Někdo je zase takový, že jakmile se od něj vzdálíte, tak přestává pracovat, nic nedělá a jen pozoruje co se děje ve třídě. Už přesně vím, nad kým musím držet, v uvozovkách, pevnou ruku a být přísnější, protože jinak by si to tam někteří jen odseděli.“ (Jitka)

Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga je ve třídách odlišná. V jednom případě spolu téměř vůbec nekomunikovali. Naopak v jiném případě spolu tito aktéři komunikovali nepřetržitě. Několikrát během hodiny se spolu domlouvali a hodnotili danou situaci.

Přípravy na vyučovací hodiny

Všichni učitelé se shodují, že přípravy na hodiny jsou nutností. Předcházejí tím tak nepříjemnostem, které by mohly vyplynout z nepřipravenosti na hodinu. Žáci se SVP mohou mít jinou formu výuky, metody, speciální pomůcky, kterým podléhá dostatečná příprava. „Vždy konzultuji s asistentkou, co nás v daný den čeká. Někdy se domluvíme hned ráno, někdy těsně před hodinou. Ale pokaždé se včas dozví, co budeme dělat.“ (Marie) Materiály na výuku svému asistentovi poskytují všichni učitelé. „To, co používám o hodinách já, má i ona. Veškeré texty, pracovní listy, učebnice. Vždycky to nejdříve zkonzultujeme, ujasníme si, že to správně chápe a je to. Dříve jsem se na hodiny tak nepřipravovala a spíše jsem je vedla spontánně, ale teď by to bylo složitější.“ (Věra)

Asistenti sdílí názor, že jsou rádi, když se mohou podílet na společných přípravách. „Hlavně když se probírá nová látka, tak jsem ráda, že mi řekne, na co se mám podívat. Někdy

mě potřebuje víc, někdy míň. Řekne mi třeba, teď budeme probírat časování sloves, to tě budu potřebovat. Někdy se jen opakuje, takže to zvládá sama.” (Lenka) Jedna z asistentek se díky společnému plánování vyučování cítí užitečnější. *„Jako dřív to bylo tak, že se mnou bývalá učitelka komunikovala jen o hodině, když něco chtěla. Přišlo mi to, jak když ji dělám nějakého poskoka a jsem tam k ničemu. Teď se cítím na stejné úrovni jako třídní učitelka, veškeré věci konzultujeme spolu, radíme si, pomáháme si. Baví mě to prostě takhle.*” (Jitka)

Hodnocení

Hodnocení žáků učitelem a asistentem pedagoga se liší v jednom případě. Dva učitelé konzultují se svými asistenty hodnocení žáků. *„Tak to je jasné, že musím dbát na její názor. Je s tím žákem nepřetržitě. Já vidím jen polovinu jeho práce. Vždycky spolu probíráme jeho klady a zároveň kde je potřeba ještě zabrat.*” (Marie) Samotní žáci vědí, že jsou hodnoceni jak učitelem, tak asistentem. *„Oni se snaží i přede mnou, protože vědí, že to jejich učitelkám řeknu.*” (Jitka) Hodnocení výuky od učitele a asistenta slyší i samotní rodiče žáků. *„Jednou za 14 dní za námi chodí rodiče a ptají se na syna. Vyslechnou si jak můj názor, tak učitelky. Většinou se ale shodneme.*” (Lenka) Jeden z učitelů nebere ohled na asistentovo hodnocení žáka. *„Ale jo, zeptám se ji, jak moc mu pomáhala, jak pracoval, ale jinak závěr si dělám sama.*” (Olga)

4) Spolupráce s žáky

Téměř ve všech třech případech asistenti pedagoga uvedli, že pracují výhradně s žáky se SVP. *„Hlavně se věnuju tomu jednomu. Sedím u něj respektive pořád a z místa nevstávám. Ostatní žáci mě nepotřebují, tak není důvod nějak zasahovat. Někdy se stane, že vypomůžu ostatním, ale to je v ojedinělých případech.*” (Lenka) V jednom případě využívají pomoc asistentky i žáci, kteří pomoc nepotřebují. *„Tak stává se mi, že mě volají i žáci, kterým učivo jde, a ve škole nemají problém. Ale to je spíš z toho důvodu, že jsem jim po ruce, protože neustále chodím po třídě. Nevidím důvod, proč bych se jim taky nevěnovala, když třeba zrovna třídní nemůže. Ani ona s tím nemá problém, takže.*” (Jitka) Ani jeden z asistentů se nesešel s tím, že by jeho funkce ve třídě nebyla akceptována. Setkávají se pouze s tím, že si žáci myslí, že má žák se SVP nějaká privilegia. *„Řekla bych, že mě berou jako rovnocenného partnera. Říkají mi paní učitelko, ale přeci jen si ke mně dovolí víc než k paní učitelce. Třeba mě často říkají, že někomu nadržují, nebo že někoho mám radši. Ale to je taková ta nemístná poznámka jen.*” (Jana)

Asistenti uvedli, že se domnívají, že se k nim žáci chovají stejně, jako ke svým učitelům. Ve dvou případech k nim mají navíc kamarádský vztah. „*Cítím se ve třídě jako druhá učitelka. Vykají mi, říkají mi taky paní učitelko. Někdy o přestávkách za mnou ale chodí a vypráví mi, co mají na srdci. Chtějí si se mnou hrát, mazlit. Za učitelkou takhle třeba nechodí no.*” (Jitka) Kladný vztah, který mají žáci k asistentovi, také podpořilo to, že ihned první hodinu učitel žákům vysvětlil, kdo je asistent a jak se k němu mají chovat. „*Ona si vlastně přála, aby mě děti oslovovaly paní učitelko. Já učitelka nejsem, ale bylo mi to vcelku jedno. Ale říkají mi tak. Nikdo mě neřekl ještě jinak, nebo aspoň přede mnou teda ne.*” (Lenka) Vzhledem k tomu, že má asistent k žákům o něco blíže, ve dvou případech berou žáci asistenta jako bližší osobu. „*Zůstávám s nimi i o přestávkách, s některými plánuji výlety i mimo školu, takže mě velmi dobře znají. Často mi řeknou něco, za co se stydí nebo se s tím bojí jít za učitelkou. Pokud to mohu vyřešit já, ráda jim pomůžu. Někdy to není v mé kompetenci, ale vždycky je ujistím v tom, že se nemusí bát. Jsem taková utěšitelka.*” (Lenka)

Téměř všichni učitelé si práci asistenta s žáky se SVP váží a jsou rádi, že jim je ve třídě ku pomoci. „*Jak jsem už říkala, jsem ráda, že ji tady mám. Někdy je to fakt náročné a sama bych to prostě nezvládla.*” (Věra) V jednom případě učitel uvedl, že asistent vykonává svoji činnost nad rámec svých kompetencí. „*V několika případech jsem přesvědčená, že mu pomáhat nemusí. Je šikovný a zvládnul by to sám. Ona se bojí, aby něco nezkazila, ale někdy mu tím spíš ubližuje. Je tady krátce, tak snad časem pochopí.*” (Olga)

Učitelé jsou přesvědčeni o tom, že díky asistentovi se o žácích dozví ještě více informací, než od nich samotných. „*Jí řeknou více věcí než mně. Vždycky to tak bylo. Berou ji kamarádštěji, nemají problém s ní o čemkoliv mluvit. Ne jednou nám takhle otevřenost vyřešila nějaký problém.*” (Věra)

Asistentova role ve třídě

Asistenti pedagoga ve všech případech pomáhají hlavně konkrétnímu žákovi, ke kterému jsou přiřazeni. Často zastávají roli takového „pomocníka” při běžných školních úkonech, které ostatní děti zvládají bez problémů. „*Tak v každém předmětu je to jiné. Má třeba problémy s orientací v textu, tak mu musím ukazovat, kde skončil v opisování textu.*” (Lenka) Mezi hlavní předměty, ve kterých je asistent nutně přítomný, je český jazyk, matematika, čtení a psaní. „*V důležitých předmětech se mu věnuju především já. Když máme pracovní činnosti nebo výtvarnou výchovu, tak se zapojuje společně s třídou. Tam mě více méně k ničemu nepotřebuje. Snažíme se, pochopitelně, aby pracoval s ostatními, aby stíhal jejich tempo. Někdy to ale hold nejde, proto mu pomáhám já.*” (Jitka)

Jedna z odpovídajících asistentek se domnívá, že kdyby nezastávala roli asistenta ve třídě, kde je žák s ADHD, nebylo by ho možné ve třídě integrovat. „*Jsem s ním prostě pořád. Dělán s ním všechno jen já. Přijdu si tam jak učitelka, která vyučuje jednoho žáka. Jednou jsem byla u doktora, a když jsem se ho pak zeptala, co dělali, tak mi řekl, že neví, že on nedělal nic. Ona si ho prostě za celý den nevšímala a jela si to svoje s ostatníma. Já vím, že to není sranda, má tam ostatní děti, který ji potřebují a třeba Lukáš (agresivní žák), ten má dny, kdy je nezvladatelný, ale to přeci nejde, aby se věnovala jen někomu. Co kdybych byla nemocná delší dobu?*” (Jana)

Učitelé si i přes různá úskalí asistentovu roli ve třídě chválí. „*Někdy je vidět, že neví, co má dělat nebo jak k nim přistupovat. Každopádně mně pomáhá, jsme na všechno dvě, takže je to jednodušší. Něco dělám já, něco ona, takže na to nejsem sama. Dřív jsem to sice zvládala všechno sama, ale ke všem jsem přistupovala stejně, protože to byly všechno zdravé děti, takže to bylo bez problémů. Každý, kdo má ve třídě speciální dítě, mi dá za pravdu, že je to prostě o dost náročnější, a proto ta pomoc od asistentů je důležitá. Vždyť za tu dobu, co ona někomu pomáhá nebo radí, tak já v klidu vysvětlím vše ostatním a ve finále jsou všichni na stejné úrovni.*” (Věra) Asistenti pedagoga asistují nejen žákům se SVP, ale také pomáhají v různých činnostech i samotným učitelům. „*Někdy potřebuji, aby na něj dohlédla při vypracovávání úkolů v hodinách, kontroluje ho, když si zapisuje domácí úkoly, nějaké zprávy pro rodiče a takhle. Pomáhá ale i mně, když něco potřebuji. Nechodí sem, aby si jen odeseděla svých pár hodin a mohla jít domů. To ne teda.*” (Marie)

5) Vnímání profese

Vnímání profese asistenta pedagoga žáky

Žáci chápou velmi dobře profesi asistenta pedagoga. Jsou si vědomi toho, že ve třídách pracuje proto, aby mohl pomáhat slabším spolužákům. „*Mají mě spojenou s dětmi, které moji pomoc vyžadují a potřebují. Vědí, že jejich třídní učitelka je tam od toho, aby je něco naučila, a já tam jsem od toho, abych jim pomohla.*” (Jitka) Pro žáky ve třídě jsou všechny asistentky paní učitelkou. „*Jsem u nich také paní učitelka. Mají ve třídě dvě paní učitelky. Na škole to máme tak nastavené, že jsme pro děti všichni učitelé.*” (Lenka) Učitelé oceňují, když asistenti pedagoga také žáky vychovávají. „*Máme nastavená pravidla tak, že je mohu kdykoliv napomenout i zvýšit hlas. Proto i možná díky tomu mě vnímají taky jako autoritu.*” (Lenka)

Z mých návštěv ve třídách bylo patrné, že sice žáci vnímají asistentky ve třídách jako autoritu, ale zároveň byly situace, kdy se chovali tak, jak kdyby ve třídě žádný asistent nebyl. Když byla přítomna i jejich učitelka, chovali se ukázněněji. Nedalo se také nevšimnout toho, že k asistentkám mají děti vstřícnější přístup. Často si s nimi povídají, chtějí, aby si s nimi o přestávkách hrály, a vyžadují jejich přítomnost.

Vnímání profese asistenta pedagoga ostatními učiteli

Dvě ze tří asistentek jednoznačně odpověděly, že za dobu svého působení nezaznamenaly negativní postoj vůči jejich profesi. „*Po celou dobu co tu na škole působím, jsem se nesečkala se špatnou odezvou na moji osobu. Se všemi vycházím velmi dobře, máme mezi pedagogickým sborem hezké vztahy.*” (Jitka) Stejně kladný přístup mají i ke všem ostatním pracovníkům ve škole, i k panu řediteli. „*Na veškerých poradách, které vede pan ředitel, k sobě přistupujeme profesionálně a nikdo mezi námi nedělá žádné rozdíly.*” (Lenka) Jedna z asistentek spolupracuje o hodinách nejen s třídní učitelkou dané třídy, ale také s jinou vyučující, která do třídy dochází vyučovat anglický jazyk a tělesnou výchovu. „*No, vždycky to růžové není. Na angličtinu k nám dochází jiná učitelka a ta mě moc dobře nevnímá. Dává mi hodně najevo, že není ráda za moji přítomnost. Ty hodiny vždycky trpím, ale co, nejsem tam kvůli ní, takže se to snažím přenést přes srdce. Jo a taky na tělocviku zažívám něco podobného. Tam se na mě taky paní učitelka kouká skrz prsty.*” (Jitka)

Třídní učitelé vztahy mezi asistenty a ostatními pedagogy nesledují. Všimli si pouze několika reakcí ze školních porad nebo ze společného působí ve sborovně. „*Myslím si, že na naší škole není žádná rivalita. Čili tím mám na mysli ani rivalitu mezi námi a asistenty. Pracujeme tady všichni společně, tak proč si dělat zbytečný zle.*” (Marie). Jedna z učitelek je poněkud jiného názoru. „*Já tady končím. A nebudu se tajit tím, že na tom nemají určité zásluhy i kolegové. Já jsem si s někým nesedla, a kor, když s tím člověkem mám pak trávit celý den v jedné třídě. Ted' ale mluvím za sebe. Jak vychází ostatní učitelé s asistenty, to vážně netuším a je mi to vcelku jedno.*” (Olga)

6) Pohled na inkluzi

Čtyři z šesti respondentů jednoznačně odpověděli, že se s trendem inkluzivního vzdělávání neztotožnili a jsou zásadně proti. „*Jsem proti, protože je to pro učitele neskutečně náročné. Více náročných dětí narušuje výuku, což je nepříjemné pro učitele i ostatní děti.*” (Olga) Všichni čtyři respondenti se také domnívají, že děti se SVP by neměly být vzdělávány

v běžných školách, ale školách pro ně určených. „Navíc speciální školy jsou na tyto děti lépe připravené, mají speciální pomůcky, proškolený personál, všichni umí znakovou řeč, Braillovo písmo atd.” (Jitka)

Učitelé z hlediska hodnocení musí přistupovat k žákům se SVP jinak, než k ostatním žákům, proto s inkluzí také nesouhlasí. „Jde o to, že například žák s Aspergrem nezvládá učivo čtvrté třídy a učí se dle IVP učivo třetí třídy. Učí se prostě to, co zvládá. Jak mám tohle pak zohlednit v hodnocení za čtvrtou třídu, když to učivo pro čtvrtou třídu nezvládá? Nemůže mít stejné vysvědčení jako normálně zdravý žák, který to učivo taky nezvládá. Tomuhle bych dala nedostatečnou, ale copak můžu dát nedostatečnou i žákovi, který má v papírech jasně dané, co zvládá s obtížemi? Copak je tohle spravedlivý?” (Věra)

Ostatní dva respondenti vnímají inkluzi jako jednu z možností, která ale není možná pro všechny děti. Ocenili by, kdyby se v rámci inkluze stanovila určitá pravidla, která by jasně a striktně určovala, pro koho je takové vzdělávání reálné i bez podpůrných opatření a pro koho nikoli. „Je na to pořád těžké odpovědět. Jsem odpůrce inkluze v těžkých případech – agrese, velmi silná odlišnost, jak jsem již říkala třeba o silně nedoslýchavém chlapci. Máme ve škole děti nevzdělavatelné v běžném prostředí a jen asistent a spousta peněz na pomůcky je k ničemu. U dětí silně nedoslýchavých zase narušuje výuku asistentovo hlasité mluvení k dítěti a individuální výuku jim povolit nesmíme. Nevím, proč se vymýšlelo nespočet podpůrných opatření, pomůcek, speciálních metod. Člověk ani neví, jak je používat. Proč tohle máme vědět my, kteří jsme studovali proto, že jsme chtěli učit v normální škole? Kdybych chtěla učit děti s postižením, tak v mládí studuji specku.” (Věra) Shodli se také na odpovědi, že by na inkluzi přistoupili jen v několika případech. „Inkluzivní vzdělávání bych hodnotila kladně, kdyby bylo dobře uváženo, které dítě s jakým postižením může ještě zvládnout vychodit běžnou základní školu. Pokud bude ve škole žák s nějakým zdravotním hendikepem a škola je na to přizpůsobena, tak proč ne.” (Jana) Důležité je, aby se ke každému dítěti přistupovalo individuálně. „Každé dítě, i když mu bude diagnostikována stejná porucha, není stejné. Čili je důležité, aby si všichni uvědomili, že když to jedno dítě zvládne, tak druhý nemusí. V běžných školách jsou zdraví děti a některé má jedničky a jiné sotva prolezou.” (Jitka)

6.9 Vlastní pozorování

Díky své přirozenosti je metoda pozorování tou nejvhodnější diagnostickou metodou právě u žáků v mladším školním věku. Předmětem mého pozorování byli asistenti pedagoga, učitelé a žáci. Před začátkem pozorování jsem si stanovila tři kategorie, na které jsem se v průběhu pozorování zaměřila. Poznatky, které jsem o hodinách získávala, jsem poctivě zapisovala do pozorovacího archu (viz. příloha č. 1).

1) Spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem

Třetí třída: Lenka, Marie

Tuto třídu, ve které vyučuje paní Marie se svoji asistentkou Lenkou, jsem navštívila celkem pětkrát. V této třídě po celou dobu mých návštěv panovala výborná atmosféra. Třída byla ukázněná, tichá a ráda jsem ji navštěvovala.

Spolupráce mezi asistentkou a učitelkou byla, dle mého názoru, velmi profesionální. Na první hodinu přišly vždy společně. Zjistila jsem, že každý den před první hodinou se ve sborovně domlouvají, co je v ten den čeká. Paní Lenka měla většinou připravené stejné materiály jako paní učitelka Marie.

Paní asistentka vždy zaujala místo vedle žáka, kterému se věnovala. Paní Marie vždy na začátku každé vyučovací hodiny nejdříve seznámila třídu se svým harmonogramem a poté začala vyučovat. Vždy mluvila k celé třídě. Nikdy žáka s ADHD nevyčleňovala. Když zadávala úkoly, vždy zadávala úkoly opět všem žákům. Poté hned navštívila žáka s ADHD a vysvětlila jemu přímo osobně, co má udělat. Od asistentky očekávala, že na danou práci dohlédne, případně mu pomůže. Během vyučování paní Marie několikrát kontrolovala paní asistentku, aby se ujistila, že je vše tak, jak má být.

Na konci každé vyučovací hodiny po krátké konzultaci vyhodnotily žákův výkon.

Čtvrtá třída: Jana, Olga

V této třídě působí třídní učitelka Olga a slečna asistentka Jana, která je tu krátce. Třídu jsem navštívila celkem čtyřikrát. Atmosféra byla pokaždé napjatá. Chvillemi se mi zdálo, že toto povolání vykonávají za trest a že je tato práce opravdu nebaví.

V tomto případě jsem si žádné spolupráce mezi asistentkou a učitelkou nevšimla. Před začátkem hodiny dala paní Olga asistence Janě kousek papíru, na kterém byly napsané úkoly, které má se svým žákem s ADHD o dané hodině probrat. Slečna Jana seděla s žákem

v zadní lavici. Byli naprosto izolovaní od ostatních spolužáků i od učitelky. V hodinách žákovi nevěnovala žádnou pozornost. Nekomunikovala ani s asistentkou. Veškeré učivo a vysvětlování nové látky nechala na slečně Janě.

Několikrát se stalo, že paní učitelka potřebovala, aby během hodiny šla slečna Jana pomoci dalším žákům. Ani v jednom případě nešlo o požádání o pomoc, ale spíše o nařízení. Byla jsem svědkem i občasného kázání, kdy dle paní učitelky volila asistentka špatný způsob výuky nebo nedostatečně kontrolovala žakovu práci. Slečna asistentka neprojevovala žádný nesouhlas. Spíše zaujala neutrální postoj.

Pátá třída: Jitka, Věra

V této třídě jsem byla celkem pětkrát. Atmosféru ve třídě bych zhodnotila jako průměrnou. Necítila jsem se v ní úplně dobře, jako v případě třetí třídy, ale zároveň jsem z ní neměla negativní pocit, jako z předešlé třídy.

Spolupráci mezi asistentkou a učitelkou bych hodnotila také jako průměrnou. Občas se domlouvaly na denních plánech a úkolech. Někdy ta hodina byla spíše spontánní, kdy se mi zdálo, že paní učitelka dopředu vůbec neví, co bude následnou hodinu dělat a co očekává od asistentky.

Asistentka většinou chodila po třídě a zastávala funkci druhého učitele. Snažila se pomáhat všem žákům, i přesto, že ve své kompetenci má hlavně nedoslýchavého chlapce.

Paní asistentka plnila dané úkoly, o které paní učitelka poprosila. Často o hodinách asistentku úkolovala činnostmi jako: kopírování materiálu, stříhání, příprava na další hodiny, atd. Celková komunikace byla na dobré úrovni. Probíhala zde vzájemná komunikace, vyměňování názorů v dobrém slova smyslu, výměna cenných rad a nápadů.

Také jsem byla přítomna na hodině anglického jazyka, kterou vyučuje jiná paní učitelka. V tomto případě zde spolupráce mezi učitelkou a asistentkou vůbec nebyla. Učitelka nerespektovala roli asistentky. Situaci nezměnila ani moje přítomnost ve třídě.

2) Spolupráce mezi asistentem pedagoga a žákem (žáky)

Třetí třída: asistentka Lenka

Paní Lenka byla velmi pozitivní a optimistický člověk. Ve třídě má své místo, které žáci akceptují. Pro děti je autoritou, ale zároveň bylo patrné, že k ní děti mají bližší vztah než ke své paní učitelce.

Paní Lenka pracuje převážně s žákem s ADHD, kterému věnuje nejvíce času. Chlapec ji má velice rád, neustále spolu komunikují a vzájemně si vyhovují. Často paní asistentku žádal o pomoc nebo radu a ona vždy vyhověla.

Asistentka Lenka chlapci pomáhá hlavně s vypracováváním úkolů o hodinách, kontroluje jeho práci. Zapisuje mu známky do žákovské knížky, zprávy rodičům, atd.

Ostatním žákům se věnuje pouze, pokud o její pomoc někdo požádá. Často se jedná pouze o malé rady, na které nemůže odpovědět sama paní učitelka, protože se věnuje jinému žákovi. O přestávkách zůstává s dětmi ve třídě, kde si spolu povídají nebo hrají.

Čtvrtá třída: asistentka Jana

Slečna Jana ve třídě působí velmi neutrálním dojmem. Z její činnosti bylo patrné, že ji práce moc nebaví. Celé hodiny seděla s žákem v poslední lavici a pracovali spolu na zadaných úkolech. S chlapcem komunikovala celé hodiny. Vysvětlovala mu novou látku, opakovali si dosavadní znalosti. Procvičovali a vypracovávali úkoly. Věnovala mu dostatek svého času a trávila čas pouze s ním. Blízce spolu spolupracovali a komunikovali.

Ostatním žákům se věnovala minimálně. Pomoci někomu jinému šla pouze v případě, kdy ji to paní učitelka nakázala.

O přestávkách často chodila mimo třídu, ale dvakrát za mého působení ve třídě zůstala. Některé děti po ní vyžadovaly svoji pozornost. Slečna asistentka si s nimi sice povídala, ale její vztah k nim byl víceméně chladný. Z mého pohledu to souviselo s tím, že práce slečnu asistentku nenaplňuje.

Pátá třída: asistentka Jitka

Paní Jitka má velké zkušenosti s dětmi a o hodinách to bylo také znát. Děti má ráda a děti mají rády zase ji. Pracuje s nimi přirozeně, důvěryhodně, autoritativně, ale zároveň přátelsky.

O hodinách se věnovala chlapci silně nedoslýchavému, kterému ale věnovala pouze tolik času, kolik bylo nezbytné. Chlapec byl velmi šikovný, chytrý a potřeboval pouze dovysvětlit jeho povinnosti, které neslyšel od paní učitelky. Zde mě překvapilo, že hlasité vysvětlování paní asistentky vzbudilo velký zájem u ostatních žáků. Paní Jitka musela vždy zvýšit hlas, aby ji chlapec slyšel. Pro ostatní děti to bylo samozřejmě něco, co je vyrušilo v práci, takže většinou pokračovaly ve svých činnostech až po dovysvětlení. Chlapec vždy hned vše pochopil a v hodinách skvěle pracoval.

Paní asistentka chodila v hodinách po třídě a kontrolovala práci ostatních žáků. Dohlížela na to, zda pracují, zda správně sedí, drží správně psací potřeby atd. Nevěnovala se pouze jednomu žákovi, ale pomáhala všem. Kdybych přišla do třídy poprvé, nevěděla bych, která z nich zastává roli asistentky.

3) Zapojení žáka se SVP do výuky

Třetí třída: chlapec s ADHD

Asistentka Lenka chlapci věnovala téměř veškerý svůj čas. Neustále mu byla na blízku, pomáhala mu o hodinách, dotazovala se ho o přestávkách, zda něco nepotřebuje.

Paní učitelka se chovala ke všem žákům stejně. Brala třídu jako celek a nikoho nevyčleňovala. Veškeré vysvětlování, názorné ukázky, zadávání úkolů, dostávali všichni žáci společně. Chlapec s ADHD stíhal výuku jako jeho spolužáci, jen potřeboval občasnou pomoc, aby si ujasnil, co má právě dělat.

Ve třídě využívali různých možností, jak zpříjemnit výuku. Velmi často paní učitelka využívala interaktivní tabuli, v některých hodinách jim umožňovala výuku daného tématu sedět společně na koberci. Chlapec s ADHD se všech aktivit účastnil, stejně jako jeho spolužáci.

V některých předmětech (český jazyk, čtení), využíval různých kompenzačních pomůcek, které mu ulehčily práci. Například: dyslektické čítanky, rozcvičovací listy, sešity s velkými linkami. Vždy byl ale součástí celku – celé třídy.

Čtvrtá třída: 4 žáci s ADHD, žák epileptik, žák s poruchou chování, agresivní žák

V této třídě nefungovalo nic tak, jak by mělo. Paní učitelka měla ve třídě sedm žáků se SVP. Ve třídě měla pouze jednu asistentku, která pracovala převážně pouze s jedním žákem s ADHD. Ostatním se věnovala sama.

Žák, kterému se věnovala slečna asistentka, byl vyčleňován z kolektivu a za mého trvání byl pouze v jednom případě zapojen do výuky. Po celou dobu seděl vždy úplně vzadu, což se mi zdálo neadekvátní už vzhledem k jeho výšce. Byl malého vzrůstu a měl velké problémy vidět přes vyšší spolužáky na tabuli.

Kdykoliv se plnil nějaký společný úkol, paní učitelka si žáka se slečnou asistentkou nevěnovala. Někdy o hodinách pouze seděli a dívali se, jak třída pracuje.

K ostatním žákům se SVP ve třídě nevěnovala paní učitelka žádnou pozornost. Ke všem se chovala stejně a volila stejný přístup. V krajních případech, když potřebovala pomoci, oslovila slečnu asistentku, aby svůj čas věnovala někomu jinému.

Pátá třída: nedoslýchavý chlapec

V této třídě fungovalo zapojení žáka do výuky naprosto perfektně. Chlapec byl na první pohled velmi šikovný, snaživý a učenlivý. Celé hodiny se choval ukázněně.

Do veškerých úkolů a činností se zapojoval stejně jako ostatní. Pomoc od asistentky potřeboval minimální, protože spoustu věcí zvládal sám bez problémů. Paní učitelka ho vyvolávala stejně často jako ostatní žáky a nevyčleňovala ho z kolektivu třídy. Tento přístup se mi velice líbil.

Když probírali novou látku, vždy měla slovo paní učitelka. Vysvětlovala látku všem a několikrát se přesvědčila, zda chlapec rozumí. Někdy se stalo, že něčemu dobře nerozuměl, proto mu paní asistentka znovu vše vysvětlila. V tomto případě musela mluvit trochu hlasitěji, což většinou zdrželo celou třídu, protože paní učitelka nechtěla asistentku přerušovat v jejím výkladu. Jednalo se ale vždy pouze o krátkou ztrátu času.

7 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na asistenty pedagogů a na učitele tříd, ve kterých asistenti pedagogů působí. Cílem bylo zjistit, jaká je role asistenta pedagoga po novele zákona na základních školách, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, žáky a ostatními učiteli. V neposlední řadě jsem se také zabývala tím, jak probíhaly přípravy na novelu, a zda přinesla nějaké změny ve vzdělávání.

Výzkumná práce byla prováděna pouze na malém počtu respondentů, tudíž se jeho výsledky nemohou zobecňovat.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakou roli hraje asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání na základních školách?

Z odpovědí, které jsem od svých respondentů během výzkumného šetření získala, je patrné, že profese asistenta pedagoga je v inkluzivním vzdělávání na základních školách velmi důležitá a asistent je nedílnou součástí vzdělávacího procesu.

Asistent pedagoga zastává ve vyučování roli pomocníka a podporovatele u příslušného žáka nebo žáků se SVP. Díky tomu může učitel volit stále stejné tempo výuky, nemusí jej měnit či zpomalovat.

Všichni dotazovaní asistenti se shodli na tom, že mezi jejich náplň nepatří jen pomoc konkrétnímu žákovi, ale také se podílejí na přípravách na vyučování a poskytují pomoc a podporu i samotnému učiteli. Všichni asistenti spatřují ve své práci smysl, i přesto, že toto povolání nechtějí vykonávat do důchodového věku a domnívají se, že bez jejich přítomnosti ve třídě by výuka probíhala velmi složitě. Sám učitel by nemohl plynule učit.

Podobného názoru jsou i učitelé, kteří vnímají roli asistenta pedagoga ve třídě za užitečnou. Uvádějí, že v této době, kdy se ve třídě můžeme setkat s téměř jakýmkoliv druhem postižení, by se sami nedokázali věnovat všem žákům stejně. Asistent pedagoga se snaží zkvalitnit žákovo vzdělávání v co největší míře a sám učitel se tak může věnovat zároveň i ostatním žákům. Role asistenta v inkluzivním vzdělávání na základních školách má proto svůj význam a jejich činnost je v této době nepostradatelná, i přesto, že tuto profesi doprovází spousta úskalí.

Výzkumné podotázky:

1) Jak byli připraveni na novelu asistenti a učitelé?

Dotazovaní se shodli na tom, že se na novelu zákona nijak zvlášť nepřipravovali. Asistenti pedagoga uvedli, že přípravy na novelu mělo v kompetenci vedení a jejich profese se na žádné změny připravovat nemusela. Jedna z asistentek odpověděla, že nebýt povinného školení, kterého se zúčastnila nebo televizních zpráv, tak se o žádné novele nedozvěděla.

Učitelů se příprava dotýkala pouze okrajově. Hlavní příprava byla především v přibývajících administrativních úkonech a v organizaci. Učitele školili odborníci na půdě školy, kde se dozvěděli, jaké další kompetence jim přibudou. Však ani jednomu z nich ještě po půl roce zavedení novely nebylo jasné, zda administrativu dělá správně.

2) Nastaly nějaké změny po novele zákona?

Po novele zákona nastala řada změn, ale dle respondentů převládají negativní změny nad pozitivními změnami.

Všichni učitelé se shodli na tom, že jim přibyla spousta administrativní práce, která se týká žáků se SVP. Neustálé vyplňování nesmyslných papírů pořád dokola. Tak komentují činnosti, které mají nově nařízené.

S administrativními pracemi souvisí i častější nutná komunikace s pedagogicko – psychologickými poradnami a rodiči žáků se SVP. Rodiče musí schvalovat každý krok, který provede poradna či škola v rámci vzdělávání jejich žáka.

Ve třídách se po novele zákona objevilo několik dětí s handicapem, které by dřív v běžných školách nemohly být vzdělávány, protože na to školy nebyly dostatečně připravené. V této době připravenost spočívá hlavně v podobě asistenta pedagoga nebo dalších podpůrných opatření, ale nezkušenost a neznalost učitele a asistenta s těmito dětmi pracovat, je stále stejná.

Asistenti i učitelé sami uznali, že v některých případech ani sami nevědí, jak s žákem pracovat. Jaké volit metody, jak ho motivovat, jak ho podpořit. Pramení to hlavně z neznalosti o druhu handicapu. Obávají se, že mu tím mohou i uškodit, proto se mu někdy snaží věnovat příliš mnoho pozornosti, což pochopitelně není ku prospěchu, ale spíše naopak.

V neposlední řadě také učitelé vnímají negativní změnu v podobě kompenzačních a speciálních pomůcek, na které mají žáci se SVP nárok. Obávají se toho, že ani v rámci využívání pomůcek některé jedince nelze zintegrovat mezi ostatní žáky. Nelíbí se jim, jak

stát hospodaří s penězi na pomůcky, které teď může využívat každá škola, a málokdy jsou uplatnitelné.

Jediný klad respondenti vidí v přítomnosti asistenta pedagoga po celou dobu vyučování. Řada učitelů měla nárok na asistenta pedagoga pouze v určitých hodinách, na pár hodin týdně. Nyní je ve třídě asistent přítomen neustále a učitel není na výuku sám.

3) Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem?

Důležitým faktorem pro kvalitní spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, je dostatečné seznámení a ujasnění svých kompetencí. Tam, kde se oba znají lépe, je spolupráce na vyšší úrovni. V případě, kdy se asistent pedagoga nechce s učitelem více sbližovat, nebo naopak, je ta spolupráce horší.

Každá z dotazovaných dvojic si ujasnila hned na začátku svá pravidla, která vyhovují oběma účastníkům. V jedné třídě je učitel rád, když asistent pedagoga sedí s žákem se SVP v zadní lavici. V další třídě učitel požaduje, aby se asistent věnoval všem žákům, tudíž asistent pedagoga nemá ve třídě své místo, ale chodí po třídě.

Komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem se u dotazovaných dvojic liší. Dvě dvojice spolu komunikují nepřetržitě po celou dobu vyučování. Třetí dvojice spolu nekomunikuje téměř vůbec.

Nepatrné odlišnosti můžeme objevit u příprav na vyučování. Pro dvě dvojice je příprava na vyučování nutností. Na některé hodiny se připravují den předem, někdy stačí domluva před vyučováním. Jedna dotazovaná učitelka uvedla, že do té doby, než měla ve třídě děti se SVP, se na hodiny nepřipravovala a vedla je spontánně. V této době přípravy nepodceňuje. Vždy se na hodiny připravují společně, používají stejné materiály, stejné učebnice. Jedna ze tří dvojic uvedla, že hlavní osnovu vytváří paní učitelka a asistence předá pouze před začátkem každé hodiny vypsání úkoly, které má s žákem vypracovat.

Hodnocení je další faktor, ve kterém se odpovědi lišily. Dva učitelé hodnocení žáka či žáků konzultují se svými asistenty. Učitel bere v úvahu asistentovo vyjádření. Sama si myslím, že je velmi důležité, aby učitel k názoru asistenta přihlížel. Asistent tráví s žákem spoustu času a jeho názory mohou být přínosné. V jednom případě učitel nedbá na názor asistenta a vždy hodnotí žáka dle svého uvážení.

Domnívám se, že je velmi důležité, jak spolu asistent pedagoga a učitel vychází a jaké mají mezi sebou sympatie. Od toho se poté odvíjí i chuť spolupracovat. Někteří učitelé se stále nesmířili s tím, že už ve vyučování nejsou sami a že je přítomna další osoba. Proto si ani

nechtějí připustit, co je skutečnou podstatou práce asistenta a jak jim může při vyučování pomoci.

4) Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a žáky?

Ve všech třech třídách převažuje hlavně spolupráce asistenta pedagoga s žákem či žáky se SVP. Ve dvou případech si učitelé chválí spolupráci asistenta pedagoga s žáky. V jednom případě si učitel stěžuje na spolupráci asistenta s žákem. Domnívá se, že se asistent žákovi věnuje ve větší míře než by měl, nebo naopak mu někdy nevěnuje tolik času, aby získal potřebné znalosti. Také je přesvědčen o tom, že asistent je ve třídě pouze za účelem pomoci žákovi se SVP a intaktní žáky má vzdělávat pouze sám učitel.

Ve dvou třídách učitelé nemají problém s tím, aby se asistent věnoval i intaktním žákům. Tuto pomoc v některých případech rádi uvítají a sami si o ni požádají.

Žáci se SVP pomoc a podporu od asistentů rádi a velmi často využívají. Bez nich by někteří výuku těžko zvládali. O pomoc někdy požádají i ostatní žáci, s čím dva učitelé nemají vůbec žádný problém.

5) Jak je vnímán statut asistenta pedagoga žáky a ostatními učiteli?

Asistenti uvedli, že je nejen žáci se SVP, ale i ostatní žáci přijali ve třídě velmi pozitivně. Žáci si uvědomují asistentovu roli ve vyučování a ví, že mezi jeho hlavní náplň je pomoc spolužákům, kteří ji potřebují. Žáci se SVP k nim mají velmi kladný vztah a jsou rádi, že se jim ve třídě někdo může více věnovat. Tento názor mohu potvrdit z vlastního pozorování.

I přesto, že děti oslovují asistenta jako pana učitele, tak ho za učitele nepovažují. Mají k němu bližší vztah a v mnoha případech se mu svěřují raději než skutečnému učiteli. Domnívám se, že tento bližší vztah pramení z toho důvodu, že sám učitel, kvůli svým povinnostem, nemůže dětem věnovat tolik času, jako sám asistent, který s dětmi zůstává i o přestávkách. V jednom případě dotazovaná asistentka odpověděla, že se žákům věnuje i ve svém volném čase, kdy pro ně pořádá výlety a různé hry.

Asistenti pedagoga uvádějí, že s ostatními učiteli mají kladné vztahy. Což ale neznamená, že je považují za rovnocenné partnery. Důvodem je hlavně míra autority a zodpovědnost za celou třídu a za vyučování.

Učitelé přistupují k asistentům individuálně. Ve většině případů panují na pedagogické půdě kladné vztahy. Asistenti si se svými kolegy rozumí a nemají mezi sebou žádnou rivalitu. Výzkumné šetření jsem prováděla na prvním stupni, kde se učitelé ve třídách nestřídají. Pouze v jednom případě se asistentka setkala s učitelem, který dochází do třídy na anglický jazyk, a její přítomnost mu ve třídě vadí. Asistentka to řeší tím, že se zdržuje v zadní části třídy a do hodin se nezapojuje.

Určitě by bylo přínosem využít výzkumný soubor i z druhého stupně, kde se učitelé ve třídách střídají, ale to by bylo na další výzkumnou práci.

6) Jaký názor mají asistenti pedagoga a učitelé na inkluzivní vzdělávání?

Čtyři z šesti dotazovaných jednoznačně odpověděli, že nezastávají trend inkluzivního vzdělávání a jsou zásadně proti.

Učitelé se domnívají, hlavně ze svých zkušeností, že je inkluzivní výuka náročným procesem a nepovažují ho za adekvátní řešení. Učit třídu, ve které je sedm žáků se SVP je náročné i v případě, kdy je přítomen asistent pedagoga. Každé dítě vyžaduje individuální přístup, speciální metody, pomůcky, a není v silách učitele toto všechno kvalitně zajistit.

Učitelé se také shodli na tom, že studovali takový obor, aby mohli učit v běžných základních školách, zdravé děti. O tom, jak učit autisty, agresivní žáky či žáky silně nedoslýchavé, nemají žádné vědomosti ani zkušenosti. To samé platí pro asistenty pedagoga. Jednoznačně odpověděli, jak může asistent pedagoga, který má vystudovaný učební obor, vypomáhat žákovi s postižením, o kterém nemá žádné poznatky? Nezná vyučovací metody, neví jak s ním pracovat, jak mu nejvíce pomůže atd.

Nesouhlasí asi s formou hodnocení žáků se SVP vůči ostatním žákům. Jsou přesvědčeni o tom, že se jedná o určitý druh diskriminace, kdy se žáci bez SVP hodnotí klasickým způsobem a na hodnocení žáků se SVP se přihlíží vzhledem k jejich IVP jinak. Žák se SVP nepropadne, protože se musí zohledňovat jeho specifika. Co bude s takovými jedinci v dospělosti, jak se uplatní, když základním vzděláváním proplují s minimálními znalostmi?

Dva respondenti zastávají názor, že by si dokázali představit inkluzivní vzdělávání jen v ojedinělých případech. Poruchy učení (dyslexie, dyskalkulie), hyperaktivita, lehké tělesné postižení. V těchto případech nevidí problém, aby jedinci navštěvovali běžnou základní školu. Poruchy učení na školách se objevují už desítky let a s minimálními změnami ve výuce jedinci školu zvládali. Tito žáci mají velkou šanci, aby měli podobné studijní výsledky, jako děti bez poruch. Žáci, kteří v běžné základní škole učivo nezvládají a neustále jim neúspěchy

prochází, protože se zohledňují jejich možnosti, přicházejí tak o možnost zažít úspěch, který by jim mohl být dopřán v základních školách speciálních.

Domnívají se, že děti s některými poruchami chování ani přes velkou snahu začlenit nelze. Vyplývá to hlavně z osobních zkušeností pedagogů, kteří mají ve třídě agresivního žáka. Je důležité si uvědomit, jaké potřeby a jakou péči daný žák potřebuje a zda mu takovou péči může škola vůbec nabídnout.

8 Diskuze

Zvolené téma diplomové práce je velice aktuální zejména kvůli sporům o tom, zda je inkluzivní vzdělávání prospěšné pro všechny zainteresované strany a zda je celkový systém inkluze nastaven tak, aby vedl ke správnému cíli. Zpracovat práci, která se týká role asistenta v inkluzivním vzdělávání, nebylo úplně snadné, jak jsem si na počátku myslela. Zprvu jsem měla problém sehnat respondenty, kteří by se chtěli dobrovolně zúčastnit výzkumu. Dle mého názoru hlavním důvodem byl fakt, že s inkluzí nesouhlasí a báli se, aby jejich odpovědi neměli později vliv na jejich působení na školách.

I přesto, že na podobné téma bylo napsáno několik knih, například Adamus a kol. (2016), Hájková a Strnadová (2010), Lechta (2016), článků, výzkumů i studií, většina publikací se shodují v teoretických informacích. Ve všech můžeme najít informace o historii inkluze, definicích inkluze a integrace, legislativě, kompetencích asistenta pedagoga a informacích o dalších podpůrných opatřeních. Cíle, které si autoři zadávali na začátku výzkumného šetření, byly také téměř shodné. V mnoha případech se snažili objasnit užitečnost vykonávané činnosti asistenta pedagoga. Dále chtěli zjistit, jaká spolupráce panuje mezi subjekty inkluzivního vzdělávání (asistent pedagoga - učitel, asistent pedagoga - žák, asistent pedagoga - rodiče). V neposlední řadě autoři docházeli k závěrům, které se zabývaly návrhy na zlepšení tohoto povolání.

Společným znakem dosavadních výzkumů je to, že se zabývaly stavem před novelou školského zákona. Tato diplomová práce se zaměřila na změny, které právě již zmiňovaná novela, která přišla v planost v září 2016, měla přinést. Porovnat dosavadní výsledky výzkumů s výsledkem této práce nebylo lehké, protože se nachází v jiném čase a již zmiňovaná novela byla stěžejním bodem.

Důležitým rozdílem v dosavadních výsledcích a mého výsledku je změna v počtu asistentů na školách. Výzkumy udávají, že před novelou školského zákona byl na školách velmi malý počet asistentů pedagogů. (Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2017). Z mého výzkumu vyplynulo, že v této době je asistent pedagoga již v každé třídě. Další rozdíl ve výsledcích je v zastoupení handicapů u dětí, kdy kromě poruch učení, chování, můžeme v této době najít i děti se sluchovým, zrakovým či mentálním handicapem nebo děti silně agresivní. Právě tento fakt potvrzuje obavy pedagogů i samotných asistentů, že nejsou dostatečně připraveni na vzdělávání žáků s těmito handicapem. Společným znakem všech výzkumů jsou závěry, ze kterých vyplynulo, že povolání asistenta pedagoga je pro školský systém velmi důležité a plní svůj účel.

V odborné literatuře se můžeme dočíst, že inkluze je zařazování všech dětí do běžné školy, která je na to patřičně připravena. V inkluzivní škole se neoddělují děti se SVP od ostatních dětí. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti s handicapem, nadané i děti jiného etnika. Pedagog se všem dětem věnuje rovnocenně, nikomu více ani méně. Heterogenní složení kolektivu, kde se každý jedinec stává objektem individuálního přístupu, považuje inkluzivní vzdělávání za přínosné pro všechny žáky.

Nejen toto vysvětlení, ale i řadu dalších si můžeme přečíst v odborné literatuře, článkách o inkluzi i na internetu. Sama za sebe v něm ale spatřuji hned několik zajímavostí, nad kterými se nyní zamyslím.

Mnoho lidí si myslí, že inkluze neboli začleňování všech dětí do běžné školy, je „boomem“ této doby. Z vlastní zkušenosti ale vím, že už dlouhé roky se můžeme ve třídách setkat s dětmi s poruchami učení, poruchami řeči či lehkou mentální retardací. Proč tedy ten rozruch ve společnosti přišel až teď? Velký problém spatřuji ne v samotném pojmu inkluze, ale právě v té patřičné připravenosti škol na inkluzi. Doposud se inkluze nesetkala s kvalitní přípravou na inkluzivní vzdělávání. Učitelé ani asistenti nejsou kvalitně vyškoleni pracovat s takovými jedinci. Někteří ani neví, jak k různým handicapům přistupovat, jaké volit metody výuky, atd. I v mém výzkumu jsem získala odpovědi od učitelů, asistentů, kteří se sami přiznali k tomu, že jsou bezradní, protože neví, jak k určitým žákům s handicapem přistupovat. Zákon udává, jaké kvalifikační předpoklady mají mít učitelé i asistenti, ale učitelé nevystudovali speciální pedagogiku, aby byli kvalifikovaně připraveni vyučovat děti se SVP.

Sama jsem při mém výzkumu navštěvovala třídu, kde bylo celkem 28 žáků, z toho 7 žáků se SVP a jeden asistent. Opominuli vyhlášku, udávající procento handicapovaných žáků z celkového počtu ve třídě, tak i přesto je toto číslo zarážející, když si uvědomíme, jak ve třídě taková výuka probíhá. Může vůbec učitel zadat ve třídě nějakou samostatnou práci, když musí nejdříve jednotlivě obejít všechny žáky se SVP, práci jim zadat a vysvětlit? Uvědomme si, že hodina má pouze 45 minut a než po zadání začnou žáci pracovat, je konec hodiny a oproti tomu se ostatní žáci nudí, protože už zadání splnili.

Dalším, pro mě zarážejícím faktem je, že se pedagog věnuje všem dětem rovnocenně, nikomu více či méně. Z praxe jasně vyplývá, že učitel se žákům se SVP věnuje více než ostatním dětem. Dle mého názoru je to však učitelova povinnost nebo nutnost, kterou právě daná inkluze vyžaduje. Jak tedy může být inkluze přínosem pro všechny žáky, když se učitel bude věnovat více menšině a většina toto působení bude muset tolerovat? Není možné, že se díky tomuto přístupu stane menšina terčem narážek, posměchu, šikany?

Všude v literatuře se dočítáme, že pro žáky je důležitá motivace ve vyučování, která je vede k úspěchu, lepším výsledkům a uspokojení. Do běžných škol jsou většinou děti inkludovány na základě rozhodnutí jejich rodičů a ne z jejich vlastní vůle. Tento fakt může celý vzdělávací proces ovlivnit, působit demotivačně, což může způsobit nedosažení hlavního cíle inkluze.

Domnívám se, že díky výsledkům mého výzkumu si může čtenář udělat vlastní úsudek o nynějším inkluzivním vzdělávání na běžných základních školách. Výzkumný vzorek se skládal pouze z malého množství respondentů, čili jej nemůžeme zobecňovat pro celou společnost, ale i tak je zajímavé pozorovat, jak se liší teoretické poznatky s realitou.

Bylo by k zamyšlení pokračovat stejně zaměřeným výzkumem za několik let a pozorovat, jaké výsledky by se s odstupem času objevily.

9 Závěr

Diplomová práce se zabývá rolí asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání v současné základní škole. Při zpracování práce jsem použila takovou formu a informace, které by byly srozumitelné laické veřejnosti a rády by se něco o této problematice dozvěděly.

V teoretické části se zabývám teoretickým pojetím inkluzivního vzdělávání a vývojem inkluze od 20. století po současnost. Snažím se porovnat význam pojmů integrace a inkluze, které jsou bezprostředně spojeny s prací asistenta pedagoga. Legislativa je další kapitolou, které jsem se v práci věnovala. Hlavním a stěžejním právním dokumentem, ze kterého v práci vycházím, je školský zákon a jeho novela. Dále vymezuji termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami, s nímž souvisí podpůrná opatření, rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program. V další části popisuji podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde poukazuji na důležitost spolupráce školy, zákonných zástupců a školských poradenských zařízení. Důležitá část práce je věnována samotnému asistentovi pedagoga, legislativě této profese, náplni práce, jeho kompetencím a předpokladům k výkonu povolání.

Praktická část se věnuje roli asistenta pedagoga po novele zákona. Výzkumné šetření mi pomohlo najít odpovědi na stanovené výzkumné otázky: Jaká je role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání, jak byli na novelu připraveni učitelé i asistenti, jaké změny nastaly po novele, jak probíhá spolupráce mezi asistentem a učitelem, žáky a ostatními učiteli a jak na inkluzi pohlíží. Vzhledem k malému počtu respondentů nelze vytvořit jednoznačné závěry, ale i tak z malého počtu odpovědí šetření ukázalo, že asistent pedagoga má ve třídě svoji nenahraditelnou roli a jeho profese je pro třídu přínosem. Do jaké míry je jeho role užitečná, záleží na mnoha okolnostech, zejména na spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem.

Jsem přesvědčená o tom, že má práce splnila předem stanovený cíl. Její přínos spatřuji především v přiblížení role asistenta pedagoga po novele zákona, která přinesla určité změny. Jsem ráda, že jsem se sama účastnila vyučování, kde jsem se mohla blíže seznámit s profesní náplní asistenta a mohla být svědkem spolupráce mezi asistentem pedagoga, učitelem a samotnými žáky. Hlavní podstatou práce asistenta pedagoga je aktivní pomoc a podpora žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

10 Seznam použité literatury

I. Knižní zdroje:

ADAMUS, P.; FRANIOK, P.; KALEJA, M.; ZEZULKOVÁ, E. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. 1. vyd. Ostravská univerzita: Oftis Ostrava, 2016, 160 s. ISBN: 978-80-7464-884-7.

AINSCOW, M.; BOOTH, T. Přel. Čechová Hana, Zítková Daniela, *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Rytmus o.s., 2007, 109 s. ISBN: 80-903598-5-X.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech schools*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN: 978-802-1053-830.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 261 s. ISBN: 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 216 s. ISBN: 978-80-247-3070-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN: 80-7368-040-2.

HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, 69 s. ISBN: 978-80-244-4656-1.

JESENSKÝ, J. *Integrace znamená doby*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 214 s. ISBN: 978-807-184-69-18.

KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, 209 s. ISBN: 80-7082-844-7.

KVĚTOŇOVÁ, L.; STRNADOVÁ, I.; HÁJKOVÁ, V. *Cesta k inkluzi*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 172 s. ISBN: 978-80-246-2086-2.

- LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 464 s. ISBN: 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN: 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. a kol. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2015, 37 s. ISBN: 978-80-87456-57-6.
- MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN: 80-244-0231-9.
- OSLER, A.; STARKEY, H. *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion on Education*. 1. vyd. McGraw-Hill Education, 2005, 229 s. ISBN: 978-033-521-181-4.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN: 80-7178-0294.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009, 400 s. ISBN: 978-80-7367-647-6.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnosti*. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN: 978-802-4717-333.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN: 978-80-7367-313-0.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN: 978-807-3677-640.
- VALENTOVÁ, I. a kol. *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, 238 s. ISBN: 978-80-244-4759-9.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN: 80-7315-071-9.

II. Legislativa:

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004.

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004.

Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2005.

Novela č. 27 ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2005.

III. Internetové zdroje:

ASISTENT PEDAGOGA. *Práce asistenta pedagoga* [online]. © 2013 [cit. 25.10.2017]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/zakony-prace>

FULSOFT. *178/2016 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů* [online]. © 1997-2017 [cit. 15.10.2017]. Dostupné z: https://www.fulsoft.cz/33/178-2016-sb-zakon-kterym-se-meni-zakon-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-skolsky-zakon-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-a-zakon-200-1990-uniqueidOhwOuzC33qe_hFd_-jrpTpFGweyQ867FRGAub1sUkd4CD-vMUnwPlw/?query=178%2F2016&serp=1

OSN. *Všeobecná deklarace lidských práv*. Copyright UNIC Praha [online]. © 2015 [cit. 10. 9. 2017]. Dostupné z: http://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf

MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. MŠMT [online]. © 2013-2017 [cit. 16.9.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>

NÚV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. NÚV [online]. © 2011-2017 [cit. 17.10.2017]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

NÚV. *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*. NÚV [online]. © 2011-2017 [cit. 21.10.2017]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

NÚV. *Novela formou vyhlášky*. NÚV [online]. © 2011-2017 [cit. 27.10.2017]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/legislativa/vyhlaska_72_2005_novela_2016.pdf

PTÁČKOVÁ, M. *Zákon o pedagogických pracovnících*. MŠMT [online] © 2016 [cit. 26.10.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

ZÁKONY ONLINE. *Školský zákon*. Copyleft [online]. © 2005-2016 [cit. 25.10.2017]. Dostupné z <http://zakony-online.cz/?s122&q122=16>

IV. Časopis

DOUBRAVA, L. Bakaláři na inkluzi moc připraveni nejsou. *Učitelské noviny*. Praha: Gnosis spol. 2016(10). str. 32. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, R. Návrat do středověku. *Učitelské noviny*. Praha 1: Gnosis spol. 2016(18). str. 32. ISSN 0139-5718.

V. Výzkumné studie

Časopis pedagogika. *Co změnit na práci asistentů pedagoga*. Pedf.cuni [online]. © 2014 [cit. 4. 12. 2017]. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2561&lang=cs>

MATULOVÁ, Marcela. *Role asistenta pedagoga při integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na základní škole*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Ilona Fialová

11 Seznam příloh

Příloha A: *Pozorovací arch*

Příloha A: Pozorovací arch

Třetí třída: Lenka, Marie
<u>Spolupráce AP + U</u>
<u>Spolupráce AP + Ž</u>
<u>Zapojení Ž.se SVP do výuky</u>

Čtvrtá třída: Jana, Olga

Spolupráce AP + U

Spolupráce AP + Ž

Zapojení Ž.se SVP do výuky

Pátá třída: Jitka, Věra

Spolupráce AP + U

Spolupráce AP + Ž

Zapojení Ž.se SVP do výuky