

Inkluzivní vzdělávání z pohledu asistentů pedagoga

Bc. Kristýna Dolanská

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kristýna Dolanská**

Osobní číslo: **H17300**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání z pohledu asistentů pedagoga**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání a kompetencí asistenta pedagoga.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. Asistent pedagoga. Praha: Raabe, [2017], 106 s. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání. ISBN 978-80-7496-349-0.

LECHTA, Viktor. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 15. listopadu 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně17.4.2019.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užíti či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením - užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá inkluzivním vzděláváním pohledem asistentů pedagoga. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmu inkluzivního vzdělávání a stavem v České republice. Také je zde vztah integrace a inkluze. Dále se definuje pojem inkluzivní škola, jak ji rozeznat, kdo jsou její aktéři a jaké jsou vlivy na úspěšnou inkluzi. V závěrečné části teoretického úseku se zabývá asistentem pedagoga, osobnostními a kvalifikačními předpoklady, metodikou, a především spoluprací s aktéry inkluzivního vzdělávání. Praktická část je stavěna na polostrukturovaném rozhovoru s asistenty pedagoga. Cílem diplomové práce je zjištění pohledu asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluze, inkluzivní škola, asistent pedagoga, spolupráce s aktéry inkluzivního vzdělávání.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with inclusive education from the teacher assistants point of view. The theoretical part focuses on the definition of the concept of the inclusive education and the situation in the Czech Republic. There is also a relationship of integration and inclusion. It also defines the notion of inclusive school system, how to recognize it, who are the main characters are and what are the effects of successful inclusion. The final part of the theoretical section, deals with a teacher's assistant, personality and qualification prerequisites, methodology and above all, cooperation with inclusive education actors. The practical part is based on a semi-structured interview with pedagogical assistants. The aim of this diploma thesis is to find out the view of pedagogical assistants in inclusive education.

Keywords: inclusive education, inclusion, inclusive school, teaching assistant, collaboration with actors in inclusive education.

Chtěla bych poděkovat PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za obrovskou trpělivost, cenné rady a podporu. Především pak za klid, který mi přinášela do těžkého životního období.

Můj velký dík patří také mé rodině, kamarádům a příteli, kteří mě celou dobu podporovali i při studiu a měli se mnou obrovskou trpělivost při psaní diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

„Jinakost, odlišnost – to jsou pojmy, které v lidech často vyvolávají pocity strachu, nedůvěry, nepřátelství a mnohdy i odporu. Inkluze by mohla být řešením tohoto problému. Je to totiž vize nové společnosti, která naopak odlišnost vítá...“

Nind, Rix, Sheehy, & Simmons

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 INKLUZE VS. INTEGRACE	14
1.2 LEGISLATIVA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	17
2 INKLUZIVNÍ ŠKOLA	19
2.1 JAK ROZEZNAT INKLUZIVNÍ ŠKOLU.....	19
2.2 AKTÉŘI INKLUZIVNÍ ŠKOLY	21
2.3 VLIVY NA ÚSPĚŠNOU ADAPTACI V INKLUZIVNÍ ŠKOLE.....	24
3 ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	26
3.1 METODIKA ASISTENTA PEDAGOGA	29
3.2 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA	30
3.3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S AKTÉRY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.4 TECHNIKA SBĚRU DAT	38
4.5 REALIZACE VÝZKUMU	38
4.6 KAZUISTIKY	39
5 ANALÝZA DAT	42
5.1 KATEGORIE DŮVODY PRO VOLBU POVOLÁNÍ	44
5.2 KATEGORIE ASISTENTOVA PŘÍPRAVA	45
5.3 KATEGORIE MOTIVACE	46
5.4 KATEGORIE VZTAH S UČITELEM	48
5.5 KATEGORIE SPOLUPRÁCE S RODIČI	49
5.6 KATEGORIE DÍTĚ A ASISTENT PEDAGOGA.....	51
5.7 KATEGORIE INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	52
5.8 ZÁVĚR VÝZKUMU	53
5.9 DISKUZE.....	56
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	65
SEZNAM OBRÁZKŮ	66
SEZNAM TABULEK	67
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

„Inkluze je nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu.“ (Booth, Ainscow, 2002)

V Diplomové práci se zabýváme problematikou inkluzivního vzdělávání, které je v poslední době čím dál více diskutovanějším a velmi citlivým tématem. Naše společnost na venek vystupuje jako ta, která se nerada přizpůsobuje a mění své zaseté způsoby. Proto pro okolní státy jsme ti, kteří mají rádi svůj pravidelný řád a systém státu. Avšak aktuální století je tak otevřené, že se začíná přistupovat na spoustu novinek, a to i v České republice. Mezi tyto novinky patří právě inkluze.

Díky inkluzivnímu vzdělávání by měli mít všichni žáci stejné možnosti na vzdělání, a to bez ohledu na typ postižení, sociální či zdravotní znevýhodnění nebo kulturní založení. Každý jedinec totiž svým příchodem do školy dokáže vnést obohacení pro společnost. Z tohoto důvodu by i příchod žáků se speciálními vzdělávacími potřebami měl být chápán především jako přínosný.

Od 1. 9. 2016 se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nerozdělují podle zdravotního či sociálního znevýhodnění, ale na základě jejich individuálních potřeb. Podpora žáků se nyní tedy realizuje podpůrnými opatřeními. Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přináší tak větší možnost pro uplatnění absolventů oboru sociální pedagogiky v oblasti školství. Dle podpůrných opatření je stanovena možnost využít asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka.

V teoretické části diplomové práce se zabýváme třemi hlavními pojmy. První kapitola se zaměřuje na základní vymezení inkluzivního vzdělávání. Dále je zde obsažen rozdíl integrace a inkluze, legislativa a inkluzivní vzdělávání v České republice. V druhé kapitole se zaměřujeme, na pojem inkluzivní škola, a jak ji můžeme rozeznat, dále pak aktéry na inkluzivní vzdělávání a vlivy na úspěch. Třetí kapitola je věnována asistentovi pedagoga jako takovému. Je zde vydefinována metodika a jeho kvalifikační předpoklady. V poslední podkapitole se věnujeme spolupráci asistenta pedagoga s učitelem, žákem a rodičem žáka.

V praktické části diplomové práce se zabýváme metodologií výzkumu, a také následným zpracováním výsledků výzkumného šetření. Výzkumné šetření bylo provedeno formou kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Cílem praktické části je zjistit pohled asistentů pedagoga základních škol na inkluzivní vzdělávání, protože role asistenta je v tomto procesu velmi důležitá.

Cílem diplomové práce je nalezení bariér v inkluzivním vzdělávání na základě názorů asistentů pedagoga.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání nebo obecně i inkluze je proces, díky kterému mohou být děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu bez rozdílů. Všechny děti zde dostávají rovnou šanci na vzdělávání, proto je to čím dál tím víc diskutovanější pojem, kterým jsme se rozhodli zabývat.

V této kapitole si proto vymezíme pojmy, které jsou s inkluzivním vzděláváním spojeny. Dále se budeme zabývat legislativou, která je s inkluzí spojená a rozdílem mezi integrací a inkluzí.

Termín Inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají od uskutečnění Mezinárodní konference v Salamance roku 1994. Konferenci, kterou pořádali UNESCO spolu se španělskou vládou, nazvali: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde bylo tedy poprvé prohlášeno právo na inkluzivní vzdělávání. Vymezil se princip adaptace škol hlavního vzdělávacího proudu na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v harmonii s jejich podmínkami (jazykové, sociální, fyzické či intelektuální). Uskutečnění inkluzivního vzdělávání probíhá v harmonii s mezinárodními úmluvami a dokumenty. (Bartoňová a Vítková et al., 2016)

„Inkluzivní pedagogika je oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školských zařízení.“ (APIV | NIDV, 2019)

Bartoňová a Vítková et al. (2016) rozumí inkluzivní vzdělávání jako neustálý proces obměn škol, a to především v oblasti organizace školy, užívání výukových metod, didaktického přístupu a zajištění kvalifikovaného pedagogického týmu.

Inkluzivní vzdělávání a jeho pojetí a naplnění může nabývat rozdílných podob. Rozdílné podoby jsou vázány především na prostředí, v němž se škola vyskytuje. Následně zde vyplývá otázka, spojená s řízením školy, jak má škola představovat pojmy a principy inkluzivního vzdělávání v nitru i zevně školy. Zpravidla je pak inkluzivní vzdělávání dáváno do souladu s myšlenkou otevření školy přijímat všechny žáky, a to bez zřetele na jejich vzdělávací potřeby a opatření s tím spojená. Avšak je to spíše schopnost a vřídlost školy vzdělávat studenty s širokou škálou handicapů. (Bartoňová a Vítková et al., 2016)

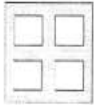

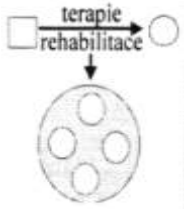

Dle Teplé (2015) se inkluzivní vzdělávání pozvolna uznává ve všech zemích Evropy, a to včetně České republiky. Zde se tento směr začal projevovat již před 25 lety a časem začíná

nabývat vyšších kvalit, které se hodí pro četné skupiny žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi ně se řadí děti nejen se zdravotním oslabením, zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním, také děti nadané, a nebo děti, které pocházejí z jiných národů a etnických menšin, děti cizinců, azylantů, apod.

Nekonečným procesem může být inkluze podle Slowíka (2007) ve kterém se mohou lidé s postižením v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“

Pro lepší vysvětlení inkluzivního vzdělávání jsme zpracovali tabulku, a částečně se inspirovali nákresey, kde jsou porovnány různé typy vzdělávání.

Tabulka 1: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávání	Hlavní vzdělávací proud	Integrované vzdělávání	Inkluzivní vzdělávání
			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Žáci se speciálními potřebami ➤ Speciální školy ➤ Speciální pedagogové 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Běžné děti ➤ Běžní učitelé ➤ Běžná škola 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modifikace žaka, aby vyhovoval podmínkám ➤ Systém je neměnný, žák se musí adaptovat 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Žáci s různorodými potřebami ➤ Všichni žáci jsou schopni se učit ➤ Rozdílný původ, jazyk, vyznání, schopnosti, pohlaví, věk. ➤ Modifikace systému, aby vyhovoval žákovi.

Zdroj: Vlastní zpracování

Inkluzivní vzdělávání je založeno na svých pravidlech, které jsou odlišné od pravidel při vzdělávání dětí se znevýhodněním ve všedních školách integrací. Podstatou tedy není pouze

zařazení dítěte se znevýhodněním do všedních škol, ale převážně uzpůsobení školy pro potřeby dítěte. (APIV | NIDV, 2019)

1.1 Inkluze vs. Integrace

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowik, 2016, s. 32)

Pojem inkluze má původ z latinského *inclusio*, což znamená začlenění, být součástí. Skládá se z rovnocenného postavení jedinců bez jakéhokoliv předpokladu normality. (Anderlik, 2014)

Dle Anderlika (2014) inkluzi rozdělujeme na dva typy a to inkluzi školní a sociální.

1. Inkluze školní

- Je jedno z řešení, které je nabízeno ze strany škol, v nichž jsou studenti vzděláváni na základě svých zájmů a schopností. Studenti jsou zde také vedeni k prožívání „normálního“ života, který koresponduje s jejich věkem.

2. Inkluze sociální

- Zde je dána možnost jedinci se zapojit do společnosti. Rozdílnost je zde považována za obohacení společnosti.

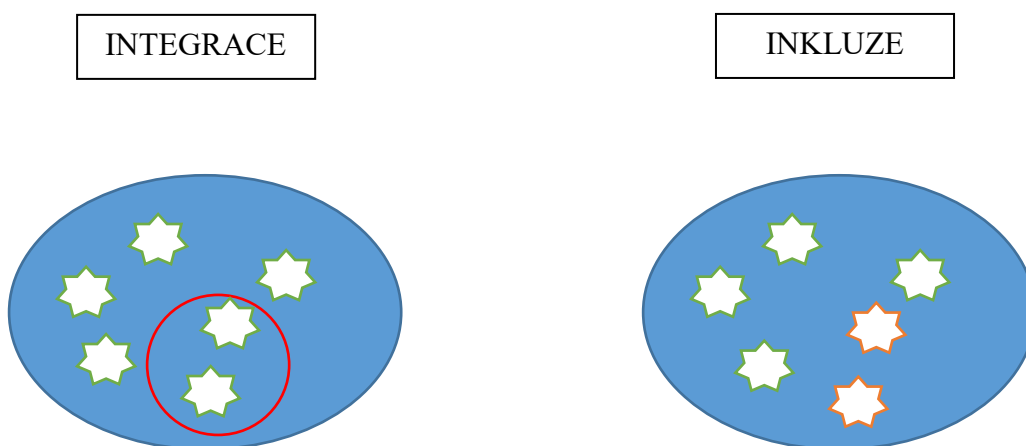
Inkluze je často vnímána jako synonymum k integraci. Avšak inkluze je vnímána jako vyšší a kvalitnější stupeň integrace. Týká se všech studentů, a ne jen těch, kteří mají jisté vzdělávací potřeby. Inkluze zasahuje do širšího okruhu lidí, jako jsou rodiče studentů, poradenských pracovníků, učitelů či asistentů pedagoga atd. Inkluze je v souladu s podporou, kooperací, spoluprací, vzájemnou komunikací a respektem k odlišnostem. (Uzlová, 2010)

Inkluze je důležitá již z několika hledisek. Dle Tannenbergerové (2016) to jsou: ekonomické, historicko-pedagogické, filozoficko-etické, lidskoprávní hlediska. Pro ekonomické hledisko je důležitá, protože v případě menší selekce dochází k lepším hospodářským úspěchům. Z hlediska historicko-pedagogické je inkluze podstatná pro další rozvoj našeho společenství. Stejně tak, jak v dřívějších dobách bylo nemyslitelné, aby se současně vzdělávali jedinci odlišného pohlaví. Dále je definováno filozoficko-etické hledisko, které dává důraz na demokratickou společnost, jenž naše společnost je, a proto by zde měla být rovnoprávnost ve vzdělávacím systému. A v neposlední řadě je zde hledisko lidskoprávní, které pomáhá dětem pochopit lidská práva, na které má každý jedinec nárok.

„Integrace ve vzdělávání vyjadřuje úsilí začlenit různé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skrze kvalitní edukační proces, rovné příležitosti a společné vzdělávání s intaktní populací do společnosti.“ (Kratochvílová, 2013, s. 18)

Pojem integrace pochází taktéž z latiny, kde to znamená vytvoření celku. Je používán v různých oblastech života a to v duchu sjednocení, ucelení, splynutí, začlenění apod. (Uzlová, 2010)

Obrázek 1: Schéma integrace a inkluze



Zdroj: Vlastní zpracování

Z obrázku vyplývá, že v Integraci jde o existenci vedlejších podskupin vedle sebe, ale žáci s postižením navštěvují běžnou školu s určitou podporou. V inkluzi jde o tom, že děti s podpůrným opatřením se vzdělávají v běžné třídě společně se všemi ostatními žáky. (APIV | NIDV, 2019)

Pro lepší orientaci v základních rozdílech mezi integrací a inkluzí jsme se inspirovali publikací Kocurové in Vrubelel (2015):

Obrázek 2: Rozdíl mezi inkluzí a integrací



Zdroj: Kocurová in Vrubelel (2015)

1.2 Legislativa inkluzivního vzdělávání

Hlavní podstatou inkluzivního vzdělávání je především nárok na obecné vzdělání, jež se týká každého. Toto právo je ukotveno v dokumentech, jako je Úmluva o právech dítěte (1989), Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro lidi s postižením (1993), Salamanské usnesení (1994) a dále Dakarské usnesení (2000).

Aktuální legislativa především vychází z dokumentu, který je motivací pro mnohé pedagogické pracovníky a tím je **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**, která prošla schválením v roce 2006 radou OSN v New Yorku s platností pro Českou republiku v roce 2009. (MVČR, ©2016)

Od roku 2005 upravuje vzdělávání zákon **č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, ve znění platných předpisů. Tento zákon nejenže upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, ale také udává podmínky pro výchovu a vzdělávání, dále vymezuje práva a povinnosti právnických a fyzických osob, jež se vzdělávání týká. Je to ústřední dokument, který je založen na rovném přístupu každého jedince.

Dále se zde popisuje, za jakých podmínek dochází ke zřízení místa asistenta pedagoga ve škole. (MŠMT, © 2013 – 2019)

Zásadní změny pak přišly s novelizací školského zákona v roce 2015 a to **zákonem č. 82/2015 Sb.**, s účinností od 1. 5. 2015 a **zákona č. 178/2016 Sb.**, s účinností od 1. 9. 2016. Změny jsou spojeny se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním ustanovení je §16, který je spíše chápan jako odchýlení se od tzv. mediálního modelu začleňování žáků do procesu výuky. Nově se tedy dítě, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která: *„k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou obecně definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“*. (ČESKO, 2004)

Dalším významným **zákonem je č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících** a o změně některých zákonů, platný od 10. 11. 2004, v ustanovení §2 uvádí, kdo je pedagogický pracovník. Pro inkluzivní vzdělávání jsou zde stěžejní role speciálního pedagoga, psychologa a asistenta pedagoga. Jsou zde také definovány odborné kvalifikace těchto pedagogických pracovníků. (ČESKO, 2004)

1.3 Inkluzivní vzdělávání v České republice

V porovnání s různými evropskými zeměmi se koncepce inkluzivního vzdělávání vyskytuje na určitých úrovních. Inkluzivní vzdělávání se nachází v řadě evropských zemí na různém stupni „přípravné fáze“, s kontrastem k jiným státům, jako je Velká Británie či skandinávské země, kde je inkluzivní vzdělávání pevně ukotveno. (Adamus, 2015).

Aktuálně se školy v České republice opakovaně setkávají s problémy, které plynou z odlišných prostředí školního klimatu. Vzdělávací systém zde v České republice v minulosti procházel rozvojem od vylučování ke sjednocení a aktuálně se nacházíme v pomezí mezi integrací a inkluzí. V nejjednodušším slova smyslu můžeme shledat, že je zde sklon k transformaci školství ve smyslu, kde inkluze je účel a integrace je směr, kterým ho lze docílit.

V České republice přichází viditelné změny na přelomu 21. století. Hlavní myšlenkou inkluzivní politiky je zajištění rovného přístupu všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu a snaha odstranění segregace. (Hájková a Strnadová, 2010).

Aktuálně je zde vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťováno několika způsoby. Jsou zde způsoby jako individuální integrace ve třídách, forma skupinové integrace ve třídě, oddělení založené pro studenty žádající si opatření, dále individuální vzdělávání jak v základní, speciální či praktické škole. (Zahořáková a Kala, 2016)

MŠMT se snaží od roku 2016 soustavně a usilovně realizovat projekty spojené s inkluzivním vzděláváním. Jsou jimi:

1. Podpora kvalitních poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zaměřených na podporu inkluze (KIPR – Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj), realizátorem je NÚV (2016-2019)
2. Inkluzivní vzdělávání a podpora škol krok za krokem (APIV A), realizátorem je NÚV (2017 – 2022), (NÚV, © 2011 – 2019)
3. Podpora inkluzivního vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B), realizátorem je NIDV (2017-2022), (NIDV, © 2019)

V této kapitole jsme se zabývali obecným seznámením se s pojmem inkluzivní vzdělávání, porovnání pojmů inkluze a integrace, její legislativní zařazení a aktuální stav v České republice. V následující kapitole se proto zaměříme konkrétně na inkluzivní školu, jakými znaky se vyznačují a kdo jsou jejími hlavními aktéry.

2 INKLUZIVNÍ ŠKOLA

Inkluzivní škola je obecně zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s ostatními žáky. Inkluzivní školou se však může stát pouze za splnění určitých podmínek, které si vydefinujeme v této kapitole.

Inkluzivní škola znamená: „*zcela opačný pohled od žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, která má výchozí schopnosti, dovednosti a možnosti, přičemž našim úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podněty pro svůj rozvoj. Jelikož takových žáků máme celou třídu a každý disponuje jiným spektrem schopností a potřeb, musíme postavit svůj plán zcela jinak, než když připravujeme práci pro skupinu, o které si myslíme, že je homogenní a mohou v ní všichni žáci pracovat na stejných úkolech.*“ (Houška, 2012, s. 7)

V inkluzivní škole se příkládá hlavní důraz na průběh učení, kde heterogenita jedinců je využívána jako přínosem pro společnost. Žáci této školy se navzájem podněcují k lepším výkonům a doplňují se. (Uzlová, 2010)

2.1 Jak rozeznat inkluzivní školu

Inkluzivní škola se snaží hledat nové způsoby, metody a pomůcky, díky nimž dochází k úspěšné inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. (Hájkové a Strnadové, 2010)

Hlavním principem inkluzivního vzdělávání, jak rozeznat inkluzivní školu, je začlenění celé škály žáků do vzdělávacího procesu. Dále naučit žáky společnému soužití a vzájemnému respektu individuality každého jedince. Krok po kroku se umožňuje všem žákům se účastnit na svém životě i s určitým handicapem, za pomoci určité opory. (Žampachová, Čadilová, 2012)

Inkluzivní vzdělávání se skládá z několika podstatných principů, díky kterým lze rozeznat inkluzivní školu. Mezi značné principy patří:

- **Humanismus a demokracie** – inkluze je už z podstaty naplnění lidských práv a pravidel demokratické společnosti.
- **Heterogenita** – odlišnost je přijímána jako přínos a možnost rozvoje. Stává se prvkem celé společnosti.

- **Spolupráce** – součinnost jedinců v rozdílných společenských vrstev s rozlišnými dostatky i nedostatky.
- **Regionalizace** – škola s inkluzivním vzděláváním by měla prominout komunitní prvky tak, aby školu navštěvovaly děti z okolí.
- **Otevřenost a efektivnost** – otevřenost je důležitá pro efektivní vzdělávání.
- **Individualizace** – usiluje o potřeby jedince ve vzdělávacím procesu a následné seřízení pro kvalitní rozvoj jedince.
- **Celistvost** – dává důraz na obecný rozvoj studenta. Ten by měl probíhat jak v sociální oblasti, tak i v intelektových, etických, tělesných atd. oblastech.
(Tannenbergerová, 2016)

Jedna z nejdůležitějších zásad úspěšného vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, je především kvalitní personál, jež je připraven na různorodost nároků u odborného přístupu. (Pipeková et al., 2010)

Dle Foisty (2016) jsou prvky inkluzivní školy:

- **Všichni žáci jsou důležití** - zde se ukazuje žákům, že mají všichni právo na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu a to bez rozdílu.
- **Všichni žáci mají právo na individuální přístup** – vhodně zvolené individuální přístupy vedou k lepším výsledkům.
- **Všichni žáci potřebují cítit pochopení a bezpečí** – zde je důležité to, že při vhodném domácím prostředí, stejně tak jak klidném školním prostředí vede k lepšímu porozumění odlišností.
- **Všichni žáci jsou hodnotnou součástí naší společnosti.**
- **Každý žák je individuální a má svůj vlastní potenciál, který je zapotřebí objevit.**

Pro Kratochvílovou, Havla a Filovou (2011) je důležitým faktorem pro rozeznání inkluzivní školy vybavenost školy specifickými pomůckami, které jsou zaměřeny inkluzivním směrem. Díky nimž mohou žáci nechat lépe projevit svou individualitu.

Inkluzivní škola se také liší ve vybavenosti školních prostorů, co se týče speciálních pomůcek, které směřují školy inkluzivním směrem. Tyto speciální vzdělávací prostředky umožňují individuální a diferenciovaný přístup ve vyučování. (Kratochvílová, Havel a Filová, 2011)

Dle Adamuse (2015) jsou znaky pro inkluzivní školu následující:

- **Vzdělávací zařízení je pro všechny** – jsou zde rovnoměrně rozprostřeny finance tak, aby byly zajištěny speciální pomůcky, uzpůsobeno školní prostředí a zajištěný speciální personál.
- **Hodnocení žáků je v inkluzivním duchu** – díky tomuto hodnocení jsou uspokojovány různorodé potřeby veškerých žáků a funguje jako hybná síla k dosažení lepších výsledků. V neposlední řadě je tento typ hodnocení zároveň zpětnou vazbou jak pro žáka, tak pro pedagoga.
- **Spolupráce** – je jedním z nejdůležitějších znaků a faktorů, které napomáhají k úspěšné inkluzi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde nutná spolupráce rodiny, školy, žáka a odborné poradny. Dále se zde klade důraz na spolupráci všech žáků ve třídě. A v neposlední řadě kooperace pedagoga a asistenta pedagoga, kteří mají úměrně rozvrženy své povinnosti, komunikují mezi sebou a konzultují využití alternativních výukových metod.

Inkluzivní školu můžeme také rozeznat díky projektu, kde MŠMT spolupracuje s 24 školami a školskými zařízeními v kraji. Tyto školy získávají podporu na kvalifikované vzdělávací kurz, nabídku specifických odborníků a koučingu. Celkem je do tohoto projektu zapojeno 350 škol z České republiky. (APIV | NIDV, 2019)

2.2 Aktéři inkluzivní školy

Inkluzivní vzdělávání se děje v základním vzdělávacím systému. Aktéry jsou tedy všichni žáci. Toto tvrzení vychází z domněnky, že žák s postižením je přítomen ve všech třídách. (Kratochvílová, 2013)

Žák

Suleyman (2015) konstatuje, že všichni jedinci mají právo vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu bez zřetele na jejich rasu, pohlaví, zdravotního znevýhodnění či to, z jaké národnostní menšiny pochází.

„Dítětem, žákem, či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (MŠMT, © 2013 – 2019)

„Podpurná opatření představují podporu pro práci pedagoga s dítětem, žákem či studentem (dále jen „žák“) v případech, kdy speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují v různé míře upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka. Ty mohou být ovlivněné mírnými, nebo závažnějšími obtížemi, způsobenými například nepřípravou žáka na školu, odlišnými životními podmínkami, odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání, nebo zdravotními obtížemi či zdravotním znevýhodněním žáka.“ (MŠMT, © 2013 – 2019)

Dále se zde (MŠMT, © 2013 – 2019) pak definují konkrétní žáci, kteří mají nárok na speciální vzdělávací plán. Jsou to žáci:

- s vadami řeči,
- s potřebou podpory vzdělávání z důvodu zdravotního stavu,
- se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování,
- z odlišných kulturních a životních podmínek,
- kteří nemají svůj mateřský jazyk češtinu
- a mimořádně nadaní.

Dle Lechty (2010) je žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván na základní škole díky individuálním vzdělávacím plánům (IVP). *„IVP se zpravidla vypracovává před nástupem žáka do školy, není uzavřeným dokumentem a může být dle potřeb během školního roku doplňován a upravován. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka s důrazem na spolupráci rodiny, školy a poradenského pracoviště, protože tak lze dosáhnout výraznějšího zlepšení ve vývoji dítěte, žáka či studenta.“ (Lechta, 2010, s. 177-178)*

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinné od 1. 11. 2018, se zabývá tímto typem vzdělávání konkrétně.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem, partnerem učitele. Nevykonává jen pomoc danému žákovi, asistentova náplň práce je i jednotlivá nebo kolektivní spolupráce s žáky se speciálními výukovými potřebami. Ovšem může se věnovat stejně tak i žákům bez speciálních výukovými možnostmi v čase, kdy není vyžadována způsobilější konání (např. dohled na uskupení prací, opakování učiva apod.), Tím dává prostor učitelům, ten se tak může plně angažovat žákům se speciálními výukovými potřebami. Tato možnost se dá utvářet i ve skupině. Učitel tak spolupracuje s jednou polovinou třídy a asistent s tou zbývající, skupinky

si samozřejmě mohou vyměnit. Asistent pedagoga je ve spojení s rodiči dítěte a odborně se radí s poradenskými zaměstnanci, nejdůležitější je vzájemná příprava s učitelem. (Morávková-Vejtochová, M. a kol. 2015)

Třídní učitel

Podstatnou úlohu má však třídní učitel, ten by měl taktéž soustřeďovat diagnostické údaje o žácích se speciálně výukovými možnostmi, vyhodnotit je spolu s ostatními specialisty a používat je ve vyučování. Taktéž vytvoří jednotlivý výukový plán pro každého žáka se speciálními výukovými potřebami a nadále plán modifikuje v případě potřeby. Upravuje inkluzivní vyučování žáků ve skupině a také pořádá schůzky se všemi účastníky inkluzivního procesu a zaopatřuje jejich spolupráci. (Matuška, Jablonský, In Lechta, 2010)

Učitelé podporují inkluzivní prvky ve své výuce. Podporují za přirozenost začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a zapojují je do všech aktivit s jinou úrovní. Do výuky zapojují především aktivní podoby výuky, jako jsou např.: interaktivní projekty, hry a aktivizační cvičení. (Aleksina, 2011)

Význačnou podmínkou činnosti inkluzivního učitele je dostatečné obeznámení se o postupu inkluzivního vzdělávání a taky akceptování principu inkluze. Pedagog by taky měl mít celistvé a současný přehled o žácích a jejich výukových možnostech. Význačné je i pracovní nadání pedagoga a taktéž jeho personální kvalita, může jít např. o angažovanost, dopracovat účinné učení, kontrolu výuky žáků, hodnotné učené vědomosti, reálné zkušenosti a taky schopnost sebe zhodnocení průběhu hodiny. Učitel musí mít taky rozhled o základech speciální pedagogiky v oboru diagnostiky, prevence a intervence žáků se speciálními výukovými potřebami (Havel, 2014).

Pro práci pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je dobré se řídit základními kroky:

1. chválit vhodným způsobem žáka tak, aby to posilovalo jeho individuální potenciál;
2. mít důvěru ve vlohách žáků;
3. nechávat žákům při výuce prostor tak, aby měli možnost řídit vlastní učební proces;
4. dávat prostor pro vyjádření vlastního názoru na probíranou látku;
5. poskytovat žákům šanci na rozvoj vlastní iniciativy a fantazie;
6. vyvarovat se obavě žáka z toho, že bude odkryt jeho neúspěch;
7. podporovat vzájemnou komunikaci žáků mezi sebou;
8. podporovat žáky k vzájemné úctě;

9. prosazovat praktické a nové výukové metody;
10. vyvarovat se diktátorskému stylu výuky a spíše podporovat pozitivní stránku výuky;
11. podněcovat v žácích hledání řešení problému;
12. vyžadovat plnění úkolů, které potřebují zvýšenou aktivitu pro splnění, avšak nejsou nereálné. (Hájková, Strnadová, 2010)

2.3 Vlivy na úspěšnou adaptaci v inkluzivní škole

Adaptace v inkluzivní škole je dlouhodobý proces. Aby byla adaptace v inkluzivní škole splněna, je zapotřebí se vyvarovat určitých úskalí. Těchto úskalí se můžeme vyvarovat tím, že se budeme řídit následujícími doporučeními:

- být aktivním ve vyhledávání řešení aktuálních i budoucích problémů inkluze,
- snažit se nespornými argumenty debatovat s názory jedinců, kteří inkluzi odmítají,
- aktivně doplňovat vzdělání pedagogů v oblastech, jež jsou spojena s inkluzí,
- více publikovat výzkumy, které jsou zaměřeny na inkluzi,
- zapojení rodičů,
- snažit se začít s inkluzivní pedagogikou již od dětství,
- budovat inkluzivní sociální prostředí,
- pro změnu myšlení společnosti využít teoretický základ filozofie inkluzivní pedagogiky,
- využít podporu EAŠPIE. (Lechta, 2016)

„Inkluzivní praxe může ve škole fungovat jen tehdy, pokud škola uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty (lidskou heterogenitu jako sociální normu aj.) a angažuje se ve věci vlastního rozvoje jako učící se organizace.“ (Hájková, a kol., 2010, s. 39)

Dle Anderlíka (2014) je pak úspěšná inkluze zaručena určitými podmínkami, kterých je potřeba se držet. Inkluze je zaručena, pokud asistenti pedagoga a učitelé splňují určité požadavky na tuto profesi. Pedagogičtí pracovníci by měli splňovat určité podmínky.

Učitelé by měli:

- navázat spolupráci s rodinou žáka,
- navázat spolupráci se specialistou,
- navázat spolupráci mezi pedagogy,
- respektovat osobnost dítěte, její individuální potřeby a záliby,

- vzájemně s žákem přistupovat k sobě s úctou,
- pracovat na svém dalším vzdělávání.

Asistenti pedagoga by měli:

- společně s pedagogem podporovat soudržnost třídního kolektivu,
- absolvovat kvalifikační školení,
- být psychicky vyrovnaní lidi,
- napomáhat všem dětem ve třídě,
- dát žákovi co největší prostor pro vlastní iniciativu tak, aby ho to posouvalo dál,
- pravidelně konzultovat. Anderlík (2014)

Lechta (2010) představuje úspěšnou inkluzi založenou na vytvoření vhodného prostředí. Prostor se dle něj skládá z: technické připravenosti, organizační struktury pedagogického sboru, omezeného počtu žáků ve třídě s postižením. Pedagogický sbor musí mít neustálý přístup k možnosti konzultace a metodické podpory. Dále je potřeba, aby rodina a žáci byli potřebně obeznámeni s potřebnou vzájemnou spoluprací.

V této kapitole jsme se zabývali inkluzivní školou, jakým způsobem ji můžeme rozeznat, kdo jsou jejími hlavními aktéry a v závěru vlivy na adaptaci v inkluzivní škole. V následující kapitole se budeme zabývat konkrétně profesí asistenta pedagoga. Vymežíme si jeho kompetence a platové zařazení. Dále nové metodiky pro asistenty při práci, nutné kvalifikační předpoklady a v neposlední řadě spoluprací s aktéry inkluzivního vzdělávání.

3 ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání je tzv. pomocníkem žáka, pro kterého je podpůrným opatřením v hlavním vzdělávacím proudu.

Habr, Hájková a Vaničková (2015, s. 43) konstatují, že „*asistent pedagoga působí již v předškolním zařízení, kde přispívá k rozvoji osobnosti dítěte, podílí se na osvojování základních pravidel chování, na přípravě dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na vstup do základního vzdělávání, dále pak působí v základním vzdělávání a středním vzdělávání*“.

Dle zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění od 10. 11. 2004, a konkrétně pak v § 16, je asistent pedagoga jedním z podpůrných opatření pro děti, žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Na asistenta má žák nárok v případě, že dostane žák odborné doporučení ze školského poradenského zařízení. Dále je zde pak taky nutný souhlas zákonného zástupce. (MŠMT, © 2013 – 2019)

Ačkoli ve školském prostředí zvyšuje množství asistentů pedagoga, jsou zde stále otázky a nezřetelnosti, které stále trvají. Týkají se rozsahu působnosti, vzdělání a pracovní náplně. (Němec, Šimáčková-Laureníčková, Hájková, 2014)

„*V České republice působí ve školách více než osm tisíc pedagogických pracovníků v pracovní pozici asistent pedagoga (zdroj MŠMT a ÚIV), kteří ve spolupráci s učiteli personálně zajišťují realizaci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Formálně byla tato pozice ustavena v roce 2005 školským zákonem a zákonem o pedagogických pracovnících.*“ (Valentová, Koutská, Langer, 2015, s. 9)

Dle Felcmanové a Teplé (2016) je asistent pedagoga jeden z typů opatření, který podporuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole nebo školském zařízení.

Inkluze je prosperující jen v případě, že asistent pedagoga dá prostor dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, aby pracovalo samo na sobě a vzalo za sebe odpovědnost. Znamkou velmi dobře odvedené práce asistenta je chvíle, kdy žák přestane potřebovat pomoc. K dosažení tohoto cíle je potřeba zajistit vhodné prostředí. (Anderlík, 2011)

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem, partnerem učitele. Nevykonává jen pomoc danému žákovi, asistentova náplň práce je i jednotlivá nebo kolektivní spolupráce s žáky se speciálními výukovými potřebami. Ovšem může se věnovat stejně tak i žákům bez speciálních výukovými možnostmi v čase, kdy není vyžadována způsobilější konání (např.

dohled na uskupení prací, opakování učiva apod.), Tím dává prostor učitelům, ten se tak může plně angažovat žákům se speciálními výukovými potřebami. Tato možnost se dá utvářet i ve skupině. Učitel tak spolupracuje s jednou polovinou třídy a asistent s tou zbývající, skupinky si samozřejmě mohou vyměnit. Asistent pedagoga je ve spojení s rodiči dítěte a odborně se radí s poradenskými zaměstnanci, nejdůležitější je vzájemná příprava s učitelem. (Morávková-Vejtochová a kol. 2015)

„Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně pedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.“ (MŠMT, © 2013 – 2019)

Kompetence asistenta pedagoga

Dle vyhlášky č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinného od 01. 01. 2018 patří mezi základní aktivitou asistenta pedagoga:

- a) *„pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- f) *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (© AION CS, s.r.o. 2010-2019)*

Plat asistenta pedagoga

Plat asistenta pedagoga se řídí dle nařízení vlády č. 341/2017 Sb. O platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách, kde došlo ke změně právního předpisu v roce 2018. Z nařízení vyplývá, že tarifní plat asistenta pedagoga při plném úvazku, se pohybuje:

- od 13 550Kč (4. platová třída – praxe do 2let),

- do 31 520Kč (9. platová třída – praxe nad 32let).

Dle MŠMT „Asistent pedagoga je zařazen do platových tříd na základě zodpovědnosti, komplikovanosti a obtížnosti jejich práce:

4. platová třída

- *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

5. platová třída

- *Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.*

6. platová třída

- *Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- *Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

7. platová třída

- *Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.*

8. platová třída

- *Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.*

9. platová třída

- *Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.“ (MŠMT, © 2013 – 2019)*

Reálně se však platové ohodnocení většiny asistentů pedagoga pohybuje na dolní hranici. Mnoho asistentů je pak také zaměstnáno jen na částečný úvazek, zde také dochází ke snížení platu. Pro vedení školy je samozřejmě rozhodující i výše dotace, kterou dostávají školy od

státu na plat asistenta pedagoga. Výše dotace se odvíjí od doporučení školského poradenského zařízení na osmou platovou třídu (21 190Kč), anebo na pátou platovou třídu (18 470Kč). (Nová škola, o.p.s. © 2013)

3.1 Metodika asistenta pedagoga

Díky projektu **Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015** byly stvořeny metodické příručky v písemné formě. Metodika se skládá z jedenácti základních metodik. První je zaměřená spíš všeobecně, a to na osobní rozvoj, kontakt s rodinou a žákem. Šest je směřováno k výkonu práce asistentů pedagoga dle jednotlivých postižení žáků se speciálními vzdělávacími prostředky a další čtyři jsou zaměřeny na věkové skupiny (od předškolního až po střední vzdělání). (Valentová, Koutská, Langer, 2015)

Od těchto hlavních jedenácti metodik se odvíjí dvacet dalších, které si zvolili v asistenti pedagoga v anketě na základě jejich potřeb, zakládající se na praxi. Jsou to:

- *„Obecná metodika pro práci AP – Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace rodinou nebo komunitou žáka*
- *Metodika práce AP žáka s tělesným postižením a závažným onemocněním*
- *Metodika práce AP žáka s mentálním postižením a oslabením kognitivních funkcí*
- *Metodika práce AP žáka s poruchou autistického spektra a duševním onemocněním*
- *Metodika práce AP žáka se zrakovým postižením a s oslabením zrakového vnímání*
- *Metodika práce AP žáka se sluchovým postižením a s oslabením sluchového vnímání*
- *Metodika práce AP žáka s narušenou komunikační schopností*
- *Metodika práce AP žáka se sociálním znevýhodněním – předškolní vzdělávání*
- *Metodika práce AP žáka se sociálním znevýhodněním – první stupeň ZŠ*
- *Metodika práce AP žáka se sociálním znevýhodněním – druhý stupeň ZŠ*
- *Metodika práce AP žáka se sociálním znevýhodněním – střední školy*
- *Prevence a zvládnutí problémového chování*
- *Spolupráce s učitelem*
- *Podpora komunikace mezi žáky*
- *Vztahy žáka ve skupině*
- *Práce se žákem s kombinovaným postižením*
- *Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní žáků s narušenou komunikační schopností*

- *Práce s třídním klimatem*
- *Podpora zvyšování sebevědomí žáka*
- *Podpora samostatnosti žáka*
- *Dopomoc při sebeobslužných činnostech*
- *Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s mentálním postižením*
- *Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s autismem nebo se zrakovým postižením*
- *Náležitý dohled ve výuce a mimo vlastní výuku*
- *Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání*
- *Komunikace s žákem se zdravotním postižením*
- *Podpora žáků s tělesným postižením v tělesné výchově*
- *Podpora v hudební výchově u žáků s mentálním postižením*
- *Podpora ve výtvarné výchově u žáků s mentálním postižením*
- *Podpora v pracovní výchově a pracovních činnostech u žáků s mentálním postižením*
- *Artefiletika a artburt“*. (Valentová, Koutská, Langer, 2015, s. 18 - 19)

3.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Asistent pedagoga, dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění, by měl splňovat tyto předpoklady:

- a) *„je plně způsobilý k právním úkonům,*
 - b) *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
 - c) *je bezúhonný,*
 - d) *je zdravotně způsobilý a*
 - e) *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“*
- (MŠMT, © 2013 – 2019)

V současné době lze rozeznat dvě úrovně pro odbornost asistenta pedagoga. Na základě těchto úrovní se poté i liší úroveň vzdělání.

1. Vyšší úroveň

V této úrovni je obsažena práce ve třídě, kde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole s žáky integrovanými. Zde je potřeba Středoškolské, Vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání, které je zaměřené na pedagogiku. Nebo kvalifikovaný kurz pro asistenty pedagoga.

2. Nižší úroveň

Do této úrovně pak patří pomocné výchovné práce ve škole a školských zařízení. Zde jedinci stačí základní vzdělání nebo střední s výučním listem a následné absolvování kvalifikovaného kurzu. (© Nová škola, o.p.s. 2013)

Kromě požadavků na vzdělání, které jsou uvedené i v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění, musí asistent pedagoga také disponovat schopnostmi a dovednostmi. Mezi hlavní dovednosti by měl být v první řadě kladný postoj k dětem, který lze podpořit například mentorováním dětského kroužku. (Uzlová, 2010)

Mimo vzdělávací kompetence, kterými musí asistent pedagoga disponovat, se musí orientovat v problematice dětí s handicapem. Důležitou součástí je pak odborná znalost z oblasti speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, logopedie, somatopedie a další. (Teplá & Šmekalová, 2007)

Dle Habra, Hájkové, Vaníčkové (2015) je zapotřebí, aby asistent pedagoga disponoval také osobnostními předpoklady, které jsou potřebné k výkonu asistenta pedagoga.

3.3 Spolupráce asistenta pedagoga s aktéry inkluzivního vzdělávání

Dle Hájkové (2010) je nejdůležitější v inkluzivním vzdělávání spolupráce. Pro pedagoga zapojeného do inkluzivního vzdělávání je jedním z hlavních faktorů spolupráce s ostatními spolupracovníky školy a schopnost teamové spolupráce.

„Dobrá spolupráce rodiny a školy zlepšuje motivaci žáků pro učení a jejich výsledky ve škole. Škola si vytvoří systém, který obsahuje různé formy komunikace a spolupráce s různými typy a skupinami rodičů. Vztah mezi školou a rodičem je třeba začít budovat hned od první chvíle, kdy jeho dítě vstoupí do školy, a mnohdy ještě předtím.“ (Felcmanová a kol., 2015, s. 36)

Spolupráce s žáky

Všeobecně lze říci, že asistent pedagoga se poslední dobou zobrazuje jako optimální podporné opatření ve školském prostředí. Při adaptaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího systému, je asistent pedagoga ústředním činitelem. Díky němu se také razantně zvedá šance na úspěšné absolvování žáka a také smyslu inkluze. *„Spolupráce asistenta pedagoga s dítětem je v praxi největší šancí, že integrace nebude jen prázdným heslem.“* (Morávková a kol., 2013, s. 27)

Spolupráce s učitelem

Pedagog a asistent pedagoga si v první řadě musí společně zhotovit určité postupy, postoje, pravidla, které budou vhodné pro oba pedagogické pracovní. Budou se jimi řídit a díky nimž můžou vzájemně spolupracovat. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková & Hájková, 2014)

Horáčková (2015) hovoří zase o opaku. Podle ní není důležité, aby si asistent pedagoga a pedagog vytvořili pravidla, ale aby se domluvili na vzájemné součinnosti.

Aby práce asistenta pedagoga mohla být efektivní, je zapotřebí, aby zde probíhala kooperace s pedagogem. Proto je také klíčové, aby měli možnost společné konzultace, kde se mohou soustavně připravovat na výuku a také konzultovat co daný žák potřebuje. (Spolupráce s pedagogem, 2013)

Uzlová (2010) však vykládá o nesnázi, která může nastat v případě, že asistent pedagoga se vměšuje až příliš do vedení hodiny pedagogem. Také mu může podkopávat jeho autoritu před žáky či rodiči žáků. Neměl by být netečný, ale sám projevit svoji vlastní iniciativu.

Spolupráce s rodiči

Vomáčková a kol. (2015, s. 69) konstatuje o spolupráci s rodiči „*Podmínky k harmonickému rozvoji však může poskytovat pouze rodina funkční, která se v současné době zdá být spíše vzdáleným ideálem než skutečností potvrzující každodenní praxi. Dle míry a trvalosti plnění funkcí rodiny vůči dětem jsou tyto děti vystavovány vlivům, které je zásadně formují či deformují, orientují či dezorientují ve vztazích k druhým osobám, k hodnotám, k věcem, ke světu, k sobě samému. Více či méně dokonalá rodinná společenství vtiskují dětem svou pečeti, kódují v nich stereotypy s kladným či záporným potenciálem, rozvíjejí nebo naopak potlačují jejich potenciality, působí v zájmu jejich rozvoje, ale také proti němu.*“

Asistent pedagoga by měl mít přehled o rodinném zázemí žáka a dle jejich možností tomu přizpůsobit i vzájemnou komunikaci. V případě, že žák pochází z národnostní či etnické menšiny, je prospěšné, aby asistent měl povědomí o tradicích a zvycích. Taktéž by se měl zajímat o žákův zdravotní stav, prostřednictvím rodiny, a umět reagovat na případnou změnu. (Bařínková, 2012)

Diplomová práce je zaměřená na pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání, proto jsme se si v teoretické části vymezili nejdůležitější pojmy, které byly nutné kvůli návaznosti na empirickou část. V první kapitole jsme si vydefinovali obecně pojem inkluzivní vzdělávání, různé pohledy na něj a definice. Dále jsme si definovali rozdíl mezi pojmy integrace

a inkluze jejich návaznosti na sebe. V poslední části první kapitoly jsme pak definovali zaktování inkluzivního vzdělávání do legislativy a aktuální inkluzivní vzdělávání v České republice. V druhé kapitole teoretické části jsme se zaměřili na inkluzivní školu, které se od „klasické školy“ odlišuje určitými prvky. Následně jsme si vymezili konkrétní aktéry, jenž jsou důležitou součástí inkluzivní školy a možné vlivy na úspěšnou adaptaci. V poslední kapitole jsme dali důraz na vydefinování a přiblížení se k pojmu asistent pedagoga. Dále jsme se věnovali metodikám, které jsou poměrně nové, tím pádem se bohužel ještě nestihly žádným způsobem dostat k asistentům pedagoga či k pedagogům samotným. Z poslední podkapitoly můžeme pak vydedukovat, že nezbytnou součástí inkluzivního vzdělávání je kooperace. A to kooperace jak asistenta pedagoga s žákem, s pedagogem tak s rodiči žáka. Důležité je si vymezit společné cíle a očekávání od inkluzivního vzdělávání.

Následně navazujeme na empirickou část, která se skládá ze samotné realizace výzkumu, který je zaměřený na konkrétní pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce vychází z dat v teoretické části a je zaměřena na výzkumné šetření. V této kapitole vymezuje výzkumný problém a důvody pro jeho volbu. Dále pak výzkumné cíle, výzkumné otázky, metodu sběru dat, výzkumnou techniku. Na závěr této kapitoly popisujeme výzkumný soubor a způsob jeho volby. Čtvrtá kapitola se tedy soustředí na samotné provedení výzkumu, které je zaměřeno na zjištění pohledu asistentů pedagoga na inkluzivním vzdělávání na základní škole.

4.1 Výzkumný problém

Profese asistenta pedagoga, spolu s inkluzivním vzděláváním, je zavedena od roku 2004 na základě schválení školského zákona. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon, a také zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Asistent pedagoga je, podle výše zmíněného zákona, pedagogický pracovník zaměstnaný ve školském zařízení. Práci vykonává buď v běžné škole, kde je včleněn žák (nebo žáci) se speciálními potřebami, nebo ve škole speciální. Oproti osobnímu asistentovi není asistent pedagoga nápomocen pouze jednomu žákovi, ale spolu s učitelem třídy zajišťuje plynulý chod výuky. (Uzlová, 2010)

Jak nám tedy z toho vyplývá, je to proces, který má zatím krátkého trvání, ve srovnání s mezinárodní historií. Do školního vzdělávacího procesu se tedy postupně začleňují žáci s čím dál intenzivnějšími formami postižení, ať už se jedná o psychické, fyzické či mentální.

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zvolit výzkumný problém následovně:

- Pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání.

Na základě povahy a výběru výzkumného problému diplomové práce jsme zvolili kvalitativní pojetí výzkumného šetření. Výzkum se zabývá pohledy asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání, které probíhá na Základních školách. Dle Hendla (2012) je díky kvalitativnímu výzkumu dokážeme pochopit hloubku problému a dochází tak k lepšímu porozumění

4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Všeobecným cílem výzkumného šetření je zjistit různorodost pohledů asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání a přijít na případné faktory, které tyto pohledy ovlivňují.

Hlavní výzkumný cíl:

- Pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání.

V návaznosti na hlavní výzkumný cíl jsme zvolili dílčí výzkumné cíle, pomocí kterých bychom se mohli dostat blíže k problematice.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Vymezit spolupráci asistentů pedagoga s žákem.
2. Zjistit způsob spolupráce asistentů pedagoga s rodiči žáků.
3. Identifikovat proces spolupráce asistentů pedagoga s učitelem žáka.

Výzkumné otázky korespondují s výzkumnými cíli.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaký je pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je spolupráce asistentů pedagoga s žákem?
2. Jaká je způsob spolupráce asistentů pedagoga s rodiči žáků?
3. Jaký je proces spolupráce asistentů pedagoga s učitelem žáka?

4.3 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor jsme zvolili **asistenty pedagoga na běžné základní škole**.

Participanty jsme vybírali na základě **tzv. metody sněhové koule**. Švaříček a Šed'ová (2007) popisují tuto metodu takto: „*respondenty, které jsme již získali, žádáme o kontakty na další lidi, které znají a mohli by odpovídat našim kritériím. Tito lidé nás potom odkazují na další respondenty*“. V našem případě jsme oslovili základní školu ve Zlínském kraji, která je otevřená alternativnímu vzdělávání. Následně jsme zkontaktovali jednoho asistenta pedagoga z této školy, který nám dal kontakt na dalšího možného respondenta.

Kritériem pro výběr participantů bylo: rozlišnost délky praxe v oboru, aby se jednalo o co nejširší pohled. Dále do kritérií patřila taky vstřícnost spolupráce na výzkumu a souhlas se zpracováním dat.

Výzkumným soubor se skládá z 5 asistentů pedagoga. K těmto asistentům pedagoga jsme se dostali tak, že jsme v první řadě oslovili osobu, jenž se podílela na tvorbě 1. konference asistentů pedagoga v roce 2018 a ta nám dala kontakty na další osoby. V první řadě jsme

oslovili ředitele základní školy, kterému jsme vysvětlili problematiku výzkumu a následně jsme požádali o udělení souhlasu k realizaci výzkumu na dané základní škole.

Oslovili jsme šest asistentů pedagoga (5 žen a 1 muže), prostřednictvím osobního kontaktu, a následně s pěti jsme zrealizovali rozhovory. Jeden asistent, muž, nebyl ochotný dát souhlas na zpracování dat. I přes ujištění, že nahrávka slouží pouze pro přesnou a doslovnou transkripci, celý rozhovor odmítl, což bylo samozřejmě respektováno.

Pro lepší přehlednost a orientaci jsme zpracovali následnou tabulku.

Tabulka 2: Základní údaje o participantech

Číslo participanta	Jména	Pohlaví	Délka praxe	Kvalifikace na asistenta
1.	Marie	žena	2 roky	Střední ekonomická škola + Kurz asistenta pedagoga
2.	Hanka	žena	2, 3 roku	Střední pedagogická škola soukromá ve Zlíně
3.	Aneta	žena	15 let	Gymnázium + Kurz asistenta pedagoga
4.	Jana	žena	9 měsíců	Střední škola s maturitou, obor sociální péče
5.	Martina	žena	2,5 roku	Vyšší odborná škola pedagogická, obor sociální pedagogika

Zdroj: Vlastní zpracování

4.4 Technika sběru dat

V rámci kvalitativního pojetí jsme zvolili metodu sběru dat, kterou je **hloubkový rozhovor** (neboli interview). Gavora (2000) rozděluje rozhovory na strukturovaný a nestrukturovaný. U strukturovaného rozhovoru jsou otázky pevně stanovené čímž je pevně daná i odpověď. U nestrukturovaného rozhovoru je zase možná velká rozmanitost odpovědí. Jakousi střední cestou mezi těmito rozhovory je polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje respondentovi velkou škálu odpovědí, ale zároveň se zde i výzkumník doptává na objasnění či vysvětlení dané situace. Gaye (1980, cit. podle Gavory, 2000)

Dle výše uvedených definic jsme si zvolili jako podtyp hloubkového rozhovoru právě **polo-strukturovaný rozhovor**, díky kterému máme možnost více proniknout do problematiky, popřípadě se doptávat, čímž dosáhneme konkrétnějšího popisu dané problematiky.

V první řadě jsme si stanovili okruhy, jež můžou pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání ovlivnit. Z těch jsme si posléze vytvořili otázky a následně nám z toho vyplynuly podotázky.

Náš rozhovor jsme si rozdělili do třech okruhů:

- Spolupráci asistenta pedagoga s žákem.
- Průběh spolupráce asistentů pedagoga s učitelem.
- Proces spolupráce asistenta pedagoga s učitelem.

Za silnou výhodu považujeme přímý kontakt s participantem, čímž můžeme předejít určitému nedorozumění a následnému vysvětlení určité situace. Je zde také možnost zpozorovat neverbální komunikaci, které nám danou situaci mohou dokreslit.

4.5 Realizace výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumu, tedy kvalitativnímu, jsme se již předběžně domluvili na čas a místa, které vyhovovala participantům tak, aby se cítili co nejlépe. Všechny rozhovory byly realizovány v prostředí základní školy v místnostech, které byly nějak spojeny s daným participantem a byly přiměřeně odhlučněny. Nedochovalo tedy k žádným rušivým elementům, které by mohly ovlivnit soustředěnost participanta.

Rozhovory byly realizovány v březnu 2019. U participantů používáme vykání či tykání, podle toho, co jim bylo příjemnější. V úvodní části rozhovoru byl každý participant ujištěn

o zachování anonymity, které pro ně bylo důležité. Součástí našeho rozhovoru bylo též vyjasnění tématu diplomové práce a zdůvodnění volby daného participanta. Pro lepší orientaci byli participanté oslovovali křestními jmény, s kterými pak následně i pracujeme. Dále jsme je poprosili o souhlas s digitálním záznamem a následným zpracováním dat z rozhovoru.

Délka rozhovorů záležela na komunikativnosti a rychlosti řeči participanta. Obecně však trvaly od 20minut do 40minut. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, prostřednictvím aplikace Diktafon, a posléze detailně přepisovány včetně nespisovných slov.

4.6 Kazuistiky

Z důvodu reliability výzkumu jsme se rozhodli zpracovat kazuistiky participantů, tedy asistentů pedagoga. Tyto kazuistiky jsme získali těsně před realizací rozhovoru, na základě neformálního rozhovoru.

Participant č. 1 – Marie

Paní Marie se narodila v roce 1980.

Vystudovala střední ekonomickou školu a následně se v ekonomickém oboru 18let pohybovala. Po osobním vyhoření z profese se přestěhovala do místa, kde se nachází základní škola. Zde koupila s manželem nový rodinný dům. Konstatovala, že vždy chtěla dělat buď v ekonomickém sektoru nebo jako asistenta pedagoga. Tím pádem si takto splnila oba své pracovní sny. Po absolvování kvalifikovaného kurzu pro asistenty pedagoga dělá asistenta dva roky.

Celé dva roky je přiřazena k jednomu a tomu samému dítěti, Tomovi, který má PAS (poruchy autistického spektra).

Participant č. 2 – Hanka

Paní Hanka se narodila v roce 1995.

Vystudovala střední pedagogickou školu soukromou se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Práci asistenta vykonává z důvodu doplnění úvazku, protože nastupovala na základní školu hlavně jako vychovatelka na poloviční úvazek. Posléze si kvůli financím musela najít druhý poloviční úvazek. Nejvýhodnější pro ni tedy byla profese asistenta pedagoga. Praxi během studia jako asistentka pedagoga neabsolvovala, avšak při praxi během studia jako učitelka mateřské školy měla možnost nahlížet a komunikovat s asistenty v ní.

Asistentku pedagoga vykonává 2, 3 roku. Celou dobu je přidělena k jednomu žákovi se stejným třídním učitelem. Žák má ADHD spojené s agresivitou.

Participant č. 3 – Aneta

Paní Aneta se narodila v roce 1975.

Vystudovala Gymnázium, poté se věnovala práci od práce ve výpočetním středisku, účetní až po práci v neziskové organizaci pro autisty.

Praxi v oboru jako asistent pedagoga má 15let. K této práci se dostala náhodou, kdy její dcera měla ve třídě kamaráda s poruchou autistického spektra. Tento kamarád k nim často chodíval domů a pro ni to začalo být zajímavé. Ze školy, kterou navštěvovala její dcera, posléze dostala nabídku na práci asistenta pedagoga. Dodělala si tedy kurz pro asistenty pedagoga a začala pracovat v tomto oboru.

Tento školní rok se vystřídala u dvou kluků, kde působila jako asistent pedagoga. K tomu prvnímu, Dominikovi, byla přiřazena od první třídy (4roky). Dominik byl žákem s lehkou mentální retardací a smyslovým postižením, měl tedy více souběžných postižení. Bohužel rodiče přestali mít, z jejího pohledu, už sílu na to, se Dominikovi věnovat ve větší míře a začali se rozcházet s myšlenkou inkluzivního vzdělávání. Proto se rozhodli pro striktní krok, a to přeražení Dominika do speciální školy v pololetí. Ke druhému žákovi nastoupila tedy v pololetí. Žák navštěvuje 1. třídu a jmenuje se Denis. Denis má problémy s pozorností. K Denisovi byla přidělena v pololetí, protože rodiče žáka zatajili při přijímání žáka do první třídy, že již v mateřské škole měl k sobě přiděleného asistenta pedagoga.

Participant č. 4 – Jana

Paní Jana se narodila v roce 1996.

Vystudovala Střední školu s maturitou, zaměřenou na sociální péči, sociálně správní činnost. Aktuálně studuje dálkově Vysokou školu zaměřenou na předškolní vzdělávání.

Práci asistenta pedagoga vykonává z toho důvodu, že jí inkluze obecně zajímala již na střední škole, ale vždy se o tom učila jen teoreticky. Proto jí zajímalo, jak to funguje v praxi. Nabídku práce na asistenta pedagoga měla zprostředkovanou přes rodiče dětí. U těch aktuálně je asistentkou pedagoga. V oboru se tedy nachází 9 měsíců.

Jana vykonává práci asistenta pedagoga na druhém stupni základní školy. Je zde přidělena ke dvěma žákům. Jeden žák je ze sedmého ročníku a druhý ze šestého ročníku. Oba žáci, ke

kterým je přidělena, trpí poruchou ADHD s hyperaktivitou. Žák, který je v šesté třídě, asistenta pedagoga přijal. A žák, který je v sedmé třídě, asistenta pedagoga stále odmítá a bojuje s ním, protože má špatnou předchozí zkušenost s asistenty.

Participant č. 5 - Martina

Paní Martina 1984.

Vystudovala Vyšší odbornou školu pedagogickou a sociální, obor sociální pedagogika. Je tedy diplomovanou specialistkou.

První šest až sedm let pracovala jako učitelka v mateřské škole, která byla speciálně pro děti se specifickými poruchami. Zde se nacházely děti jak s mentálním, tak s tělesným či kombinovaným postižením. Posléze nastoupila na mateřskou dovolenou a po jejím absolvování se již nechtěla vrátit do oboru, aby měla víc času na svoje vlastní děti. Proto si hledala polo-
viční úvazek v práci, ale ve školství chtěla vždy zůstat.

Praxi v oboru má 2, 5 roku. Nejprve působila jako asistent pedagog a v mateřské škole a posléze s žákem přestupovala na základní školu.

Žák, ke kterému je přidělena má poruchu autistického spektra. Konkrétně má velké problémy s komunikací.

Pomocí kazuistik jsme si udělali lepší přehled o participantech. A vyplývá z nich, že ani jeden z participantů původně nechtěl dělat práci asistenta pedagoga a každého k tomu vedla jiná životní situace. Na základě toho můžeme postupovat dále k analýze dat z rozhovorů.

5 ANALÝZA DAT

V následující kapitole se budeme věnovat metodě a analýze již sesbíraných dat. Dále pak samotné interpretaci dat.

Analýza polostrukturovaných rozhovorů byla realizována metodou **otevřeného kódování**.

„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům.“ (Strauss, Corbinová 1999)

Jednotlivě přeepsané rozhovory jsme si několikrát pozorně pročtli a následně rozdělili na jednotky. Kde jednotky byly slova, věty či sousloví. Těmto jednotkám jsme postupně přidělili kódy, tedy nadpisy. Ke kódům, které jsme zvolili, jsme postupně řadili dané jednotky.

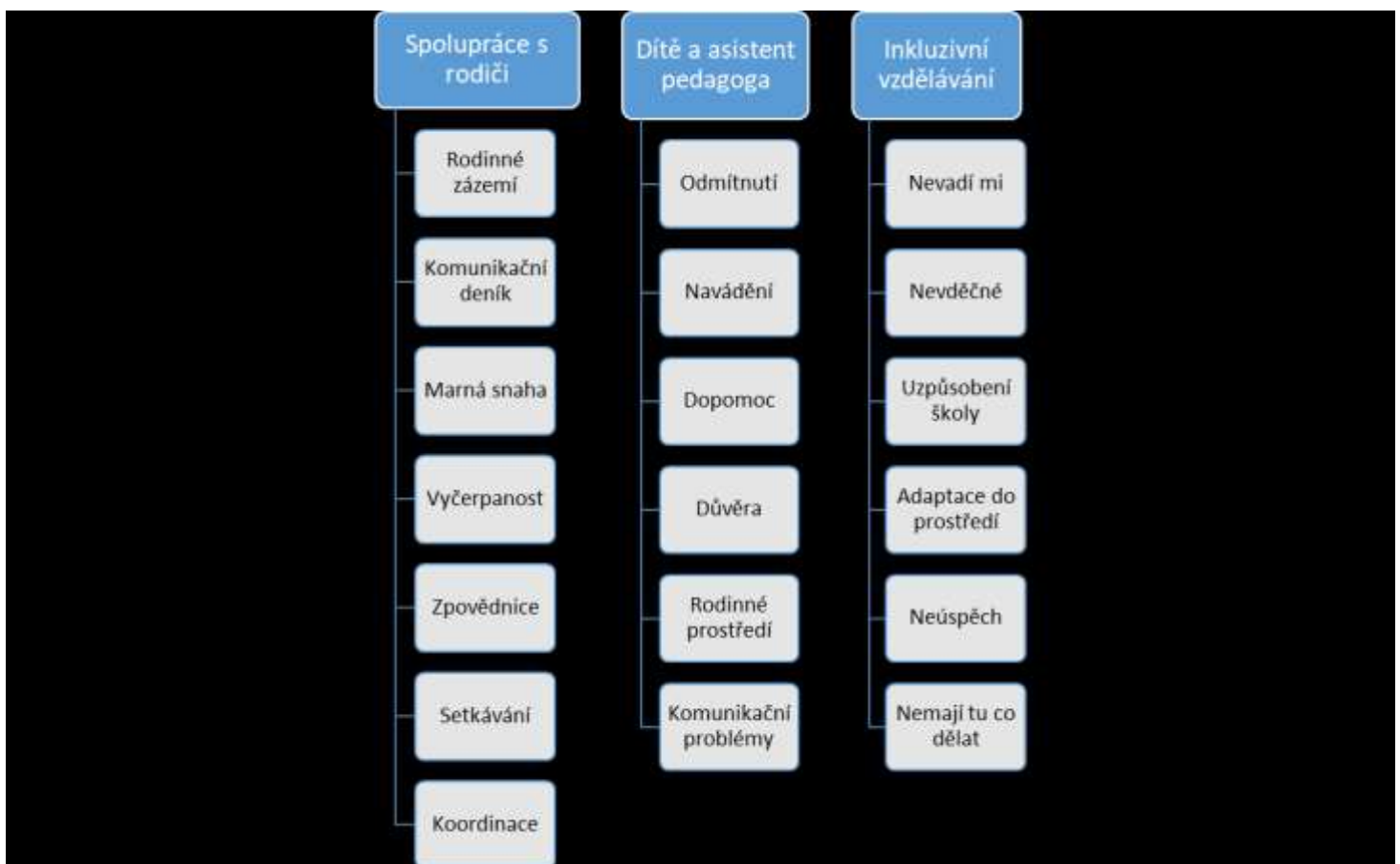
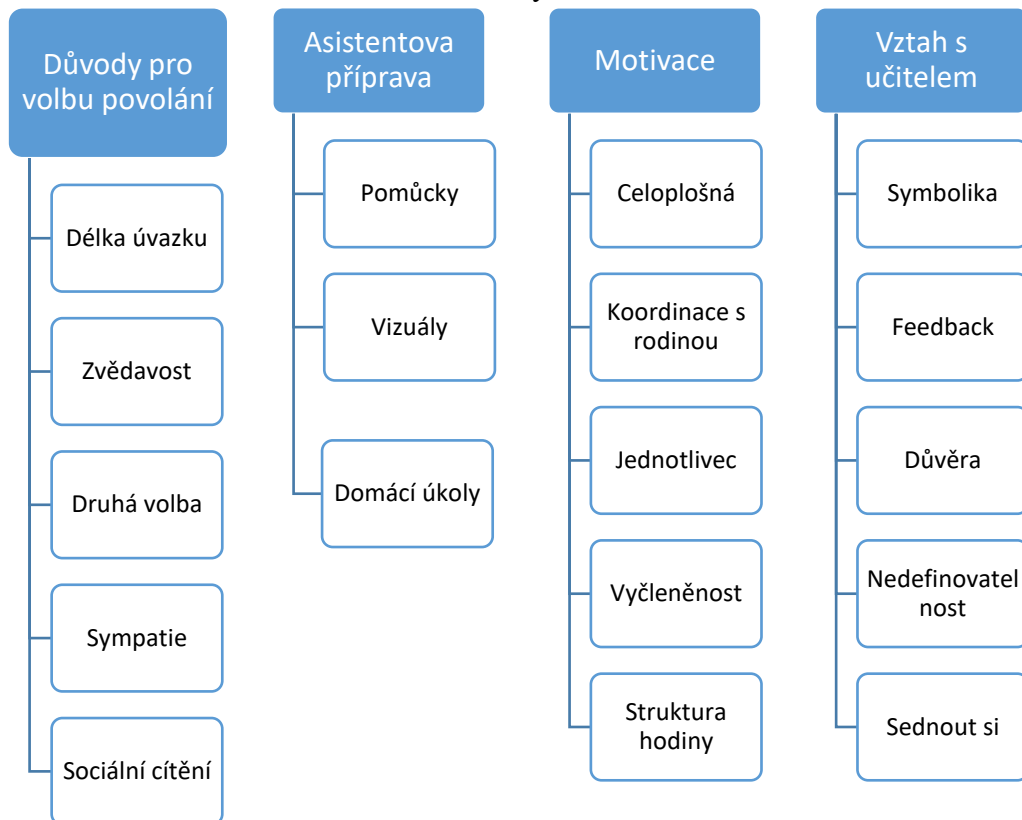
Na základě toho vzniklo sedm okruhů, které jsme v textu značili jinými barvami pro lepší orientaci.

Těchto sedm okruhů je:

1. důvody pro volba povolání
2. asistentova příprava
3. motivace
4. vztah s učitelem
5. spolupráce s rodiči
6. dítě a asistent pedagoga
7. inkluzivní vzdělávání

Pro zlepšení přehlednosti jsme zhotovili následné schéma, kde jsou znázorněny kategorie a podkategorie kódů.

Obrázek 2: Okruhy z otevřeného kódování



Zdroj: vlastní zpracování

5.1 Kategorie Důvody pro volbu povolání

V první kategorii se zabýváme obecnými důvody pro volbu povolání asistenta pedagoga a faktory, které tuto volbu ovlivnily.

Kódy této kategorii jsou: délka úvazku, zvědavost, druhá volba, sympatie, sociální citění.

Participant hovořili obecně o tom, jakým způsobem volili tento typ povolání a co je k tomu přivedlo. Pro některé byla důležitým faktorem délka úvazku, protože asistent pedagoga má poloviční úvazek, který je většinou doprovázen druhým úvazkem, jež je spojený s vychovatelstvím ve školní družině. Toto tvrzení nám potvrzuje Martina (P5), jenže je vystudovaná učitelka v mateřské školce, ale vzhledem k tomu, že chce věnovat více času svým vlastním dětem, tak zvolila změnu povolání. Konstatuje tedy: „*Já jsem pracovala šest nebo sem let jako učitelka v mateřské školce, která byla zaměřena pro děti se specifickými poruchami. Byly tam vlastně tři třídy, byly tam děti s mentálním i tělesným postižením, byly tam děti s kombinovaným postižením a byly tam děti i s vadami řeči. Tam jsem pracovala normálně jako pedagog a pak jsem šla na mateřskou a potom jsem se po mateřské už jsem nechtěla se vrátit zpátky jako pedagog na plný úvazek, protože mám malé děti, že...*“. Ale posléze i konstatuje, že sociální citění jako takové má obecně v sobě od malička. Avšak během studia si vyčlenila určitou věkovou kategorii, ke které ji to táhne více. A proto má i obavy, že by jako asistent pedagoga na druhý stupeň už jít nemohla. S touto participantkou souvisí i paní Hanka (P2), která hovoří: „*Práci asistenta pedagoga dělám z důvodu toho, že vlastně jsem na tuto školu nastoupila jako vychovatelka s tím, že vlastně jsem, jakoby celý můj úvazek je doplněný napůl i tou asistencí pedagoga...*“. Pro tuto asistentku pedagoga to tedy bylo přesně naopak, ta volila vychovatelství jako prioritu a asistencí pedagoga doplnila pracovní úvazek, aby měla větší plat. Ale pro obě dvě byla rozhodující délka úvazku tedy.

Participantka č. 1, paní Marie, měla povolání asistenta pedagoga, jako druhý pracovní sen, nad kterým vždy přemýšlela. Konkrétně říká: „*...to bylo takový moje druhé prostě nad čím jsem prostě tak, jak kdyby přemýšlela, že kdybych neměla tamtu práci, tak prostě bych šla do této práce...*“. A posunulo jí k tomu přestěhování do lokality základní školy, kde nyní pracuje.

Paní Jana (P4), brala povolání asistenta pedagoga jako zajímavost, kterou znala jen z teoretického hlediska a chtěla ji vidět i v praxi.

Naše poslední participantka (P3), paní Aneta, která má nejdelsí a nejrozmanitější praxi v oboru, uvádí důvod pro výkon profese: „... *to vyplynulo úplně náhodně, protože dcera chodila do třídy s klukem, který byl autista a potřeboval asistenta...A protože jsem doma dělala účtařinu, tak mě to nabídli, protože věděli, já jsem pro ně dělala webové stránky a tady takové věci, které aby nemuseli mít placené. Takže jsem na to kývla a díky tomu jsem se vlastně dostala k tomu. Protože on u nás občas býval a přišla sem na to, že to je jako zajímavá práce, že to je úplně něco jiného, takže jsem si říkala že jo a byla jsem volná, takže tak to vyplynulo a pak už to na sebe nabalovalo...“*

Z výpovědi všech participantů vyplývá, že ani jeden z nich neměl při přípravě na budoucí povolání v plánu dělat asistenta pedagoga.

5.2 Kategorie Asistentova příprava

V této kategorii se věnujeme samotnou přípravou asistenta pedagoga na hodinu.

Kódy této kategorii jsou: pomůcky, vizuály, domácí úkoly.

Jak jsme uvedli již v teoretické části, platové ohodnocení asistenta pedagoga není velké a jedná se převážně o částečný úvazek, který musí asistenti doplňovat o jiné úvazky. Ale samostatná příprava na hodinu, i přesto, že je to jen částečný úvazek, je mnohdy několika hodinová. Paní Martina (P5) vypovídá o přípravě: „...*musím dopředu připravovat pomůcky, které mu pomáhají k pochopení toho učiva. On musí mít všechno zvizualizované. On všechno potřebuje vidět. Takže Buď různé nákresy, nebo používán počítačový program....Všechny věty nebo cokoliv, básničky, písničky, co prostě zrovna je potřeba...“*

Protože se počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách zvyšují, asistent pedagoga nefunguje už jen jako asistent pro jednoho konkrétního žáka, ale zaujímá asistenci pro všechny ostatní žáky, což je vlastně i základem inkluzivního vzdělávání. Paní Hanka (P2) říká, že: „...*připravuju v podstatě materiály pro celou třídu. Protože ta půlka, ve které jsem já, tak tam je hodně specifických dětí a každé má nějakou poruchu učení. Od dislexie, po dysgrafiky a tak podobně. Takže jim připravuju různé materiály na vyjmenované třeba slova, na konkrétně to probírané učivo. S tím, že se věnuju celou hodinu jak kdyby všem. Není to vůbec tak, že bych seděla vedle něho. A opravdu těch pětadvaceti minut jako do něho pořád něco tlačila a tak...“*. Tato asistentka pedagoga má ve třídě tolik žáků, kteří potřebují pomoc určitým způsobem, že si vždy hodinu musí rozvrhnout s panem učitelem.

Participantka č. 1 (Marie) si přípravu dělá vždy doma, kde si připravuje do hodin pracovní listy, protože „jedou“ takovou svoji vlastní hodinu.

Paní Aneta je již dlouhá léta v praxi (15 let), proto aktuálně, když je přiřazen k novému žákovi, může čerpat z přípravy minulých let. Ale i ona říká, že když měla žáka předtím, což je před 2 měsíci, tak: „... že se vykládala látka a to dítě bylo potřeba, aby se toho chopilo nějakým jiným způsobem. Takže jsem zkoušela nejdřív na koleně různé verze, a která mu pasovala, tak jsem pak udělala doma nějakou pomůcku. Těch pomůcek je totiž hodně, ale je to dané po sadách a nedá se z toho vzít, když potřebuješ třeba jednu, dvě kartičky. Takže víceméně vycítíš vnitřně, jak to dítě potřebuje tu dopomoc a v čem a jakým způsobem mu to přežvýkat znovu...“. Před tím měla i chlapečka, který byl těžký autista, tak tam musel vytvářet kartičky pro komunikaci. Protože chlapeček neuměl komunikovat.

Na ní navazuje naše poslední participantka, což je paní Jana (P4), která je asistentkou pedagoga na druhém stupni pro dva žáky, každého z jiné třídy. Ta se vždy dívá, co bude další hodinu a snaží se první pochopit tu látku a připravit se na ni tak, aby ji mohla potom tomu žákovi předat dál.

Závěrem této podkapitoly bych chtěla konstatovat, že práce asistenta pedagoga nekončí spolu s vyučováním, ale je za ní několika hodinová práce, která není oceněna ani „celým úvazkem“. Participanté také uvedli, že nepřipravují pouze pomůcky pro jednoho žáka, ke kterému jsou přiděleni, ale mnohdy i pro celou třídu. Protože se ve třídě nachází vícero dětí, které má různé stupně podpůrného opatření, avšak nemají nárok na asistenta pedagoga.

5.3 Kategorie Motivace

Tato kategorie je zaměřena na motivaci žáka k výkonům ať už v hodině či doma.

Kódy této kategorie jsou: celoplošná, koordinace s rodinou, jednotlivec, vyčleněnost.

Tuto kategorii jsme zvolili z toho důvodu, protože při realizaci rozhovorů vyplynulo, že každý z těchto asistentů pedagoga chápe inkluzivní vzdělávání trochu jiným způsobem. A vše bylo založeno na motivaci, a to buď žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo motivací pro celou třídu.

Aneta (P3) vypovídá že: „...my jsme to zavedli s Michalkou (pozn. učitelka s kterou byla u předešlého žáka) a měli jsme to i dřív, jakože to děláme pro celou třídu. Že jsou motivované všechny děti, což je bezvadné, protože pak je to o té inkluzi, o té integraci, že vlastně nemá on jenom ty odměny, proč by měl mít on jenom. Těžko se to těm dětem vysvětluje, ale

jedou všichni. A samozřejmě že ty tam kolikrát jako dáš něco navíc, jo taky si běž napsat jedničku, ikdyž by to byla taková, že jako ostatní by za to nemuseli mít tu jedničku. Ale jsou všichni a všichni jsou odměňováni, všichni jsou motivováni což je bezvadné...“. Doplňuje to poté také tím, že je mnohdy lepší, použít i konkrétní pomůcky pro celou třídu, jako například strukturovaný rozvrh. Kde všichni žáci vidí, kolik jim toho ještě zbývá za danou hodinu splnit. Ale je také zapotřebí, aby motivace probíhala pak i doma, jak nám participantka č. 3 také konstatuje: „... Ty děti se dají namotivovat, ale tam je potřeba aby to bylo i doma. A spolupráce aspoň i v tom, že se podívají do toho deníčku a řeknou: Jé, ty tu máš super pochvalu, to je bezvadné.. nebo máme motivační schémata zvlášť a lepíš tam samolepky, lepíš tam razítka, cokoliv. Až si nasbírají. Ale musí to doma jako někdo kontrolovat. Když já ho tady pochválím a dám mu tu samolepku a on přijde domů a nikoho to nezajímá, tak je to k ničemu že jo...“.

Asistentka pedagoga Hanka (P2), která má jako třídního učitele speciálního pedagoga, uvádí, že oni mají vytvořený jen motivační plán pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. „S tím, že vlastně pro ty ostatní děti, které jsou většinou jako ty dis..., disgrafie, ti dislektici a podobní, tak pro ně jako systém nějaký odměn a motivace moc není. Jako tam oni vlastně mají každý týden kroužky, kde se jim pan učitel intenzivně věnuje. Procvičuje s nima různé věci, které jim dělají problém, dělá s nima různé pracovní listy a takové podobné věci. Takže tímto se v podstatě jim věnuje a kompenzuje jim to, co se nedaří, protože on tam vlastně s nima pracuje soustavně těch 45 minut...“.

V závěru pak ještě konstatuje, že si myslí, že to je pro děti systém motivace. Tato třída tedy nemá vytvořený žádný motivační plán a odměny v podobě sladkostí, výletů či časopisů (ať už od rodičů či od asistentky), dostávají pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti ostatní se tedy mohou cítit vyčlenění, a to i díky tomu, že musí chodit ještě na doučování.

Paní Marie (P1) má motivaci postavenou následovně: „...já se totiž, tak přistupuju i k těm ostatním. Já, když to, tak já odměňuju třeba...já nevím, dám příklad: Kdo bude mít sto jedniček v žákovské, dostane něco. Prostě to tak dělám. Jo, nebo takový drobnosti, jako když se naučili mazat tabuli, jo, tak tak dlouho prostě jsme to dělali, až to pochopili a to a pak měli taky odměnu. Jo, že to měli výborně...“.

Pro jejího konkrétního žáka je motivací pak také známka, časopisy či sladkosti.

Pro asistentku pedagoga na druhém stupni je trošku těžší vymýšlet, čím byste mohli namotivovat žáka, proto je důležité se domlouvat i s rodiči, jak říká paní Jana (P4): „...rodiče si ho nastavili takhle sami. Že, když se zlepší ten sedmák v učení, a tak tak dostane, co si to

vybral.....něco, že mu prostě koupí. A ten šesták, ten dostal na Vánoce Play station nebo něco, tak v případě, že jako to chování jeho není dobré, tak mu zakázali na něm vlastně hrát. Takže se snaží.“. S druhým žákem, kterého má v sedmé třídě, mají danou ústní dohodu, která ho motivuje k přípravě a aktivitě v hodině. Je založena na tom, že žák odmítá asistenta, avšak v případě, že bude pracovat, tak asistent vedle něj sedět nemusí. A jak paní Jana (P4) říká: „A funguje!“.

Závěrem této kapitoly je tedy zřejmé, že každý asistent pedagoga bere pohled na integraci jedince jinak, tím pádem i pohled na motivaci ať už celé třídy, či jen jedince samotného. Zde může docházet k vyčlenění žáka, a to ať toho, který dostává odměny, nebo právě těch, kteří je nedostávají a nevědí důvod proč tomu tak je.

5.4 Kategorie Vztah s učitelem

Kategorie je zaměřená na vztah učitele a asistenta pedagoga. Protože, jak již v teoretické části zmiňujeme, vztah s učitelem je důležitou součástí inkluzivního vzdělávání

Kódy této kategorii jsou: symbolika, feedback, důvěra, nedefinovatelnost, sednout si.

Obecně v pracovním kolektivu je velmi důležité, aby byl dobrý vztah s někým, s kým se setkáváte a spolupracujete denně. Pokud tomu tak není, pak se proces inkluzivního vzdělávání může ztížit a odrazí se to na žákovi.

Paní Marie (P1) má názor na způsob spolupráce: „...já bych řekla, že velice dobře. My jsme si s paní učitelkou sedly. Vůbec žádný problém. Jo, i vlastně, když z druhé půlky pan učitel, tak taky jako velice vstřícný a takový, jakože bych řekla, že za nás i tak bojuje pan učitel. Opravdu. On je tomu velice nakloněný. Jo, tak to je takové příjemné“. Také další participantky jako paní Jana (P4) a Martina (P5) mají názor, že spolupráce probíhá dobře.

Participantka č. 2, Hanka, ta konstatuje, že: „...Spolupráce probíhá asi tak, že funguju celou hodinu s panem učitelem, s tím, že mi zadává různé věci na kopírování na chystání. Když je třeba potřeba udělat nějaký ty pomůcky, tak hlavně skrz tady tohlencto...“. Společně si však nenastavili žádné pravidla na začátku spolupráce, protože nastupovali do základní školy oba dva noví a žádné pokyny k tomu nedostali.

Pouze paní Aneta (P3), která má dlouholetou zkušenost a praxi, vzpomíná na chvíle, kdy se dostala do situace, že si tzv. nesedla s učitelem. Vypráví: „...když jsem dělala ve Zlíně, tak jsem si s paní učitelkou nesedla, protože my jsme tam přišli v listopadu s tím chlapečkem, protože on už byl asi na čtvrté škole a byl problémový. Takže my jsme rušili tím, že on šeptal.

My jsme rušili tím, že on vykřikoval. On odcházel. Takže jsme si nesedli a bylo to strašně těžké a nespolupracoval dobře. Protože jsem nemohla dítěti podat ani tužku, která mu spadla na zem.“. Následně však vykládala o mnoha situacích, kdy si s učitelem tzv. sedli a vznikla z toho skvělá spolupráce, kde se pozitivní vztah odrážel i na žákovi.

Participantka č. 3 závěrem usoudila: *...jako bylo by úžasné myslet si, že všichni asistenti by si přáli... Kdyby byli přesně dané pravidla, pro ty případy, kdy to nefunguje. Ale není no. Jako je napsané i v těch vyhláškách, co máme ale... Vlastně k pracovní smlouvě nedostaneme popis, tak jak když přijdeš do firmy a máš, děláš tototototot, za to zodpovídáš. To tam nikde není. A pak už je to na těch dvou lidech, buď si sednou nebo ne“.*

Asistentka pedagoga Martina (P5), také dává důraz na to, že je dobré se scházet s učitelem a společně hodnotit společné zdary a naopak i nezdary, které se jim staly při výuce. A dále společně konzultovat následující postupy a nové motivační plány, které by mohli aplikovat.

Symbolika je důležitá potom pro všechny naše participanty, kde je zapotřebí, aby byli s učitelem tak sehraní, že není třeba žádných slov, pouze využívat ve výuce určité symboly.

Závěrem této kapitoly bychom chtěli říci, že všichni participanti se shodli na důležitosti lidské sounáležitosti mezi asistentem pedagoga a učitelem. Bohužel nikde nejsou vypracovaná data, příručky či metodiky, podle kterých by se mohli řídit. Všichni respondenti se také shodli na tom, že si na začátku domluvili určitá pravidla. Shodli se také, že je velmi důležité, aby si lidi spolu sedli lidsky, což v některých případech není možné.

5.5 Kategorie Spolupráce s rodiči

V této kapitole se budeme věnovat kooperaci asistenta pedagoga s učitelem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaké jsou její úskalí, a nebo její pozitivní stránky.

Kódy této kategorie jsou: rodinné zázemí, komunikační deník, marná snaha, vyčerpanost, zpovědnice, setkávání, koordinace.

Kooperace s rodinou je jedním z hlavních faktorů pro úspěšnou inkluzi. Je důležité se společně domluvit na motivačním plánu a komunikaci mezi sebou. To konstatuje i paní Hanka (P2), která říká: „... *Já osobně u toho dítěte mám zavedený deník, kde každý den dělám zápisy o tom, co se stalo- nestalo. S tím, že to je vlastně papírově podložené, ona si ta paní čte každý den, takže ví, co se událo. Jako píšu tam to dobré, tak i zlé...“.* Paní Aneta (P3) s paní Hankou (P2) též souhlasí a doplňuje, že je zapotřebí se vždy domluvit i na stylu výuky.

To znamená, že jakým způsobem se bude učit ve škole, bude se učit i doma. A když realizace této domluvy není v rodině funkční, je to špatně především pro to dítě.

Asistentka pedagoga Martina (P5) komunikuje s maminkou dítěte každý den. Předávají si informace o skutečnostech, které se ten den staly a na čem by se dále mělo pracovat. Paní Jana (P4), která je asistentkou dvou žáků na druhém stupni, komunikuje s rodiči jednou až dvakrát týdně, podle okolností.

Bohužel, když rodiče spolupracují, snaha je tam spíše krátkodobá, jak nám konstatuje paní Aneta (P3): *„A pak ty lidi kolem té čtvrté páté třídy, jak už toho přibývá, tak už jsou unavení a už pak začnou jako... Bud' zůstanou stát nebo se začnou stavět na zadní. Začnou.. Většinou to končí tím, že to dítě na to nemá, že ono to nezvládne, ale vidíš že to dítě to zvládne, protože to máš načtené za ty roky ale víš že prostě problém je tam, že on už nemají sílu se něma pracovat dál.“*

Rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vás však chtějí i oporu a pocit, že vy jim rozumíte v situaci, kdy o dítěti potřebují popovídat, konstatuje ještě participantka č. 3.

Když není domácí prostředí pohodové a něco v rodině nefunguje, odráží se to následně i na aktivitě a spolupráci žáka s asistentem. Asistentka pedagoga Aneta (P3) říká: *„...když to v té rodině nefunguje, což budeme teďka asi fakt řešit, protože tam začínají problémy být, tak jak to dítě má být fajn a pracovat ve škole, když doma to není dobré. A to mi jako neovlivníme že...Ale takže ANO rozdíl je veliký, když jako spolupráce je, tak se ti pracuje mnohem líp.“*

S tímto tvrzením může souhlasit i paní Marie (P1), která má nově k sobě přiřazené druhé dítě, kde však nejsou diagnostikovány zatím žádná podpůrná opatření, ale je již pozorovatelné, že tam nějaká potřeba pomoci bude. Pro paní Marii (P1) je snaha marná, protože i když se snaží komunikovat s rodiči dítěte, kteří ji vše odsouhlasí, nikdy odsouhlasené dohody bohužel nezrealizují. Dítě nenosí pomůcky dlouhodobě, rodiče nedohlížejí na domácí úkoly a tak dále.

Komunikační deník mají zavedeny všechny asistentky, s kterými jsme dělali rozhovor. Jejímž prostřednictvím komunikují s rodiči. Pokud ten nestačí, komunikují občas s rodiči přes i mobilní zařízení.

Jak z této kapitoly můžeme usoudit, vliv domácího prostředí je velmi důležitý na žáka. Je zapotřebí, aby rodiče byli schopni věnovat svému dítěti čas a sílu k tomu, aby se zlepšovalo a podporovat ho v dobrých i špatných chvílích.

5.6 Kategorie Dítě a asistent pedagoga

V této kapitole se budeme věnovat spolupráci asistenta pedagoga a dítěte, ke kterému je přiřazen.

Kódy této kategorii jsou: odmítnutí, navádění, dopomoc, důvěra, rodinné prostředí, komunikační problémy.

Asistentka pedagoga Martina (P5) je přiřazena k dítěti s poruchou autistického spektra. Toto dítě má problém s komunikací, jak už s dospělými, dětmi tak i obecně v jakýchkoliv každodenních činnostech, kdy je zapotřebí si o něco požádat. Paní Martina (P5) žákovi vyrábí komunikační pomůcky pro typické denní situace, jako je například pozdní příchod do hodiny. Žák si nalistuje stranu a tam má napsáno: „*Dobrý den, paní učitelko, omluvte mě prosím, že jsem přišel pozdě.*“.

Pro paní Marii (P1) je důležité pro dobrou spolupráci navázání důvěry mezi žákem a asistentem pedagoga. Konstatuje: „*...Myslím si, že musí tam být taky navázat ta důvěra. Že mi musí věřit to děcko, že se na mě může spolehnout. Ale není to o tom, že mu budu dělat služku. Jo, to si někdy lidi pletou. To ne, prostě.*“.

Asistentka pedagoga Jana (4), která je na druhém stupni, má zkušenost s tím, že jí žáci úplně nerespektují, a proto potřebuje podporu ze strany učitele: „*...občas teda stává, že žák jako když nějaký pokyn dá asistent, tak ten žák si prostě řekne, jako jo, tak asistent tady nemá žádné práva, a tak nemusím poslouchat. Ale v případě, že učitel řekne: paní asistentka říká, že máš něco dělat*“, tak ten žák většinou začne pracovat.“ Na ní navazuje participantka č. 3 Aneta, která konstatuje, že největší problém je spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, protože podle ní, se s dítětem velmi rychle domluví, kdežto s dospělým ne.

Paní Aneta (P3) dále také pokračuje, že dalším důležitým faktorem pro spolupráci s žákem je, aby bylo jeho rodinné prostředí v pořádku. Její aktuální zkušenost je právě taková, že: „*...je opravdu problém s tím že to dítě toho asistenta nepřijímá. Ale, pokud to dítě není v pohodě doma, tak se s ním těžko pracuje, ale kolikrát je bezvadné, že vidíš, že přijde v nepohodě a jak je na tebe zvyklé, když člověk není vyloženě nějaký nervák, tak si ho zklidíš a ono pak je v pohodě. A už vidíš jak se blíží ten konec, jakože už ví, že přijde něco špatného z domu, tak je to těžké, no...*“.

Asistentka pedagoga Hanka (P2) je přidělena k žákovi, který má diagnostikované ADHD spojené s agresivitou. Pro ni je s ním spolupráce „bipolární“, kdy záleží na rozpoložení a

náladě žáka v ten konkrétní den. Změnu nálad ovlivňuje významně i změna medikamentů žákovi, pokud je potřebuje. Nastavení ideální dávky léků tak, aby ve škole fungoval nebývá jednoduché.

Aneta (P3) pak ještě konstatuje, že si někteří jedinci mezi ostatními žáky a výjimečně i učiteli myslí, že asistent pedagoga jen navádí a radí výsledky. Reaguje pak na to: „...*ty potřebuješ to dítě předat dál, protože se ti může stát, že ti neprodlouží tu smlouvu, a to dítě to musí umět. A ty nejsi proto, abys to za něj dělala, ale abys mu pomohla*“

Závěrem této kapitoly bychom chtěli shrnout, že na vztah mezi žákem a asistentem má vliv spousta faktorů. Od rodinného prostředí až po klima třídy a atmosféru mezi pedagogem a asistentem pedagoga. Důležitým a často rozhodujícím je i důvěra a vzájemný respekt, který si sami mohou tito jedinci vypěstovat.

5.7 Kategorie Inkluzivní vzdělávání

V posledním okruhu se budeme zabývat obecným pohledem asistenta pedagoga na inkluzivní vzdělávání. Tuto otázku jsme záměrně položili až na konci všech rozhovorů, protože jsme potřebovali, aby toto téma dokázali participanté rozvést do větší míry.

Kódy této kategorie jsou: nevádí mi, nevděčné, uzpůsobení školy, adaptace do prostředí, neúspěch, nemají tu co dělat.

Jak jsme již zmínili výše, inkluzivní vzdělávání je poměrně mladý obor v porovnání se zahraničím. I z tohoto důvodu je někdy praxe těžká. Hanka (P4) konstatuje: „... *Inkluze mi z mého pohledu mi inkluze nevádí. Je to dobré pro ty děti...*“. Asistentka pedagoga Jana (P3): „...*Já si myslím, že těm dětem by bylo někdy jako ve specializovaných zařízeních líp. Že tady toto není úplně jako.... S těma speciálníma potřebama, jak kdyby zbrzdíjí tady ty, co by se mohli rozvíjet úplně jinak. Ty, když to řeknu tak blbě, ty zdravé děti.*“. Svoji odpověď uzavírá tím, že inkluzivní vzdělávání je nedořešené a to zejména proto, že se stává, že se setkají např. čtyři děti s individuálním vzdělávacím plánem v jedné třídě.

Participantka Hanka (P4) pochopila inkluzivní vzdělávání jiným způsobem, a proto konstatuje: „...*nesouhlasím s tím, že všechny děti, které mají třeba i mentální nebo tělesné postižení jsou stejné. Protože nejsou.*“.

Asistentka pedagoga Aneta (P3): „...*a fakt si myslím, že ty děti jak byly ty zvláštní školy, že to mělo něco do sebe. Protože děti měly šanci zažít úspěch. Tady ho zažijí málokdy, protože furt jsou jako, že jim něco chybí a nezvládají toho tolik jak ty ostatní...*“

Asistentka pedagoga Hanka (P4) však vidí pozitivum v tom, že žák: „...může vidět i něco jiného. Že zažívá různě i hodně moc podnětů, které ho k něčemu prostě stimulují a tak. Že může..., že se prostě normálně začleňuje do kolektivu. A jako pochytat i různé manýry třeba i od těch dětí, které třeba nejsou dobré, ale zrovna, ale jako, to prostě k tomu patří. Jako pokud chce být takhle začleněný v normální jak kdyby třídě, v normální škole.“ Bohužel, posléze konstatuje, že povolání asistenta je nevděčné povolání, kde se na ně ostatní jedinci dívají skrz prsty jako na pedagogický odpad. Ale to může být podmíněno i přístupem školy k inkluzivnímu vzdělávání a posléze dodává: „...Ale zároveň si myslím, že když si člověk tak nějak vyčihne, že je to i docela fajn povolání. Ale jako celkově jako tu inkluzi schvaluju, ale zase musí tomu být ta škola přizpůsobená.“

Aneta (P3) „Já si myslím, že tyto děti ve škole nemají co dělat. Fakt si to myslím po těch patnácti letech. Strašně jsem pro integraci dětí zdravotně postižených, na vozíčku, já nevím po lehké obrně nebo takto... Ty děti, které to v hlavě mají v pořádku.“

Asistentka pedagoga Marie (P1) měla opačný názor (jako jediná). Avšak mluvila konkrétně o svém žákovi, protože jiného studenta zatím neměla. A konstatovala: „...Tomovi to jediné prospívá. Jo, protože on zažil vlastně školku, kde byl prostě mezi stejnými dětmi, a to opravdu bylo pro něho traumatizující, protože on nemá rád různé takové nějaké, já nevím, ty výkřiky. Jo, tak takové jako zmitání těla, jakože. Tak on, když je mezi děčkama v uvozovkách normálníma, tak on je prostě spokojený, v klidu. Ví, že měl ze školky první rok úplně strašnou fobii.“ Tento žák měl předešlou zkušenost se speciálními školami, která ho poznamenala na dlouhou dobu. Míval odpor na vzdělávací zařízení a po přechodu na tuto základní školu se každé ráno ubezpečoval u rodičů, zda jde to této školy a ne do té předešlé. Zatím si však paní Marie (P1) neumí představit bohužel, že by tento žák postoupil až do deváté třídy. Začíná totiž pozorovat už jisté slabiny, které žák již nyní nezvládá.

Všechny asistentky pak v závěru chodily s novými nápady, jak by to šlo vylepšit. Marie (P1) napadlo: „...to by to bylo ideální, kdyby tady byly třídy třeba pro tyto děti. Jo, nebo třídy, kde ty hlavní předměty by prostě ty děcka měly jinak. Ale všechny ty výchovy, tady tyhle věci, i třeba ten přírodopis, ...jo a nebo ta prvouka, tady toto klidně společně...“

5.8 Závěr výzkumu

V této kapitole se zaměříme na závěrečné zhodnocení výzkumu.

Na základě kazuistik a rozhovorů můžeme konstatovat, že všichni asistenti pedagoga se do této profese dostali až po nějaké zkušenosti s jiným oborem. Žádný z nich se během studia nepřipravoval na konkrétní profesi asistenta pedagoga a dodělávali si kurz asistenta pedagoga. Někteří si tento obor vybrali z důvodu úvazku, a to už jak z toho důvodu, že potřebovali poloviční úvazek kvůli rodině, nebo že naopak potřebovali doplnit poloviční úvazek s vychovatelstvím ve školní družině.

I přesto, že jsou všichni zaměstnaní jako asistenti pedagoga na poloviční úvazek, je jejich příprava na výuku denně několika hodinová. Každý den musí zkoušet a následně připravovat pomůcky pro žáka, které musí vyhotovit ve dvou provedeních, aby se žák díky nim mohl připravovat i stejným způsobem doma. Asistent musí mít tedy neustálý přehled o aktuálních novinkách, které by jedinci s postižením pomohly. Což potvrzuje Martina (P5), kdy konstatuje: „*musím vyhotovovat pomůcky, které mu pomáhají k pochopení učiva*“.

Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, asistent pedagoga by neměl pracovat pouze s jedinci, ke kterým je přiřazen, ale také s celou třídou. Základem této práce je, že by měl vytvářet i motivační program pro celou třídu, nikoliv jen pro svěřeného žáka. Důvodem je, aby se ostatní jedinci necítili méněcenní a méně preferovaní oproti tomu jednomu. Jak nám vypověděla paní Aneta (P3): „*děláme to pro celou třídu. Že jsou motivované všechny děti, což je bezvadné, protože pak je to o té inkluzi, o té integraci, že vlastně nemá on jenom ty odměny...*“. Bohužel z jednoho rozhovoru vyplynulo, že jedna asistentka pedagoga spolu s pedagogem úplně asi neporozuměli systému inkluzivního vzdělávání, proto v hodinách oceňují ty žáky, ke kterým mají IVP a ostatním nabízejí poté doučování. A doufají v to, že je to pro ně kvalitní motivační systém. Je to participantka Hanka (P2), která utvrzuje slovy: „*...pro ty ostatní děti, jako ty které jsou dis..., disgrafie, ti dislektici a podobní, tak pro ně jako systém nějaký odměn motivace moc není...*“.

Základem je také dobrá spolupráce asistenta pedagoga s třídním učitelem či celým pedagogickým kolektivem. Avšak tady je důležité, že si ti lidé musí vyhovovat hlavně „lidsky“, což někdy není úplně možné. Pak totiž dochází k vytváření negativního prostředí, kde se žáci ve třídě ani necítí dobře a může tím docházet k horším výsledkům. Na této skutečnosti se shodují všechny participantky.

Dále je zde důležitá spolupráce s rodiči žáka, ke kterému jsou přiděleni. Společně se domlouvají na systému motivace, který bude provázaný se školou a domácím prostředím. Každý jedinec má jiné potřeby, záliby a zájmy, proto je důležité vymyslet takovou odměnu, která

pro něho samotného bude velikou výzvou. Podstatnou součástí spolupráce je vzájemná komunikace a projevená aktivita. Většina rodičů má bohužel jen krátkodobou snahu a kolem páté třídy jejich snaha upadá, což se projeví i na žákovi. Pokud není žákovo domácí prostředí pozitivní a podněcující, pak nebude v pohodě ani ve školním prostředí. Což znamená, že má asistent pedagoga dvojnásobné množství práce. Nejen s jedincem, ale i se snahou kontaktovat rodiče.

V závěru je velmi podstatná spolupráce dítěte s asistentem pedagoga. Je rozhodně důležitá vzájemná důvěra, respekt a přijetí asistenta pedagoga. Občas je však spolupráce nelehká a vše je svázáno se spoluprací ostatních subjektů. Pokud totiž jedinec nemá v pořádku domácí prostředí, pak spolupráce asistenta a dítěte je o to komplikovanější. Někdy je to ovlivněno i medikamenty, které jsou žákům podávány například na zmírnění agrese. Je proto i dobré vědět, v jaké náladě žák přijde ráno do školy. Na základě toho lze reagovat dále v hodinách. Aneta (P3) konstatuje: „...*Když vím, že prostě vstal levou nohou, a když já na něho budu tlačit, tak si ho natlačím někam kam nechci. Když ti rodiče mi řeknou: no, dneska to fakt není dobré, jo uvidíte, jak to půjde...*“.

Nejvýznamnějším závěrem celého výzkumu je, že všechny participantky se shodly na skutečnosti, že jsou v širší míře PROTI inkluzivnímu vzdělávání. A to i přes skutečnost, že je to jejich povolání. Posléze zkoušely navrhnout způsoby, jak by šlo inkluzivní vzdělávání vylepšit. Všichni participanté však konstatovali, že by šlo vylepšit pouze tím způsobem, že by došlo na volbu určitého druhu postižení u žáků, kteří by mohli studovat na základní škole s dopomocí asistenta pedagoga. Nejzajímavější je však to, že každá z oslovených asistentek by volila naprosto jiný typ postižení žáka, který by měl zůstat v „klasické“ základní škole. Názor participanta č. 4 na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které by vyčlenila ze základní školy: „...*Třeba dislektikům. Jo, oni mají ostých číst před ostatníma. A myslím si, že kdyby byli ve své dislektické třídě, tak ten učitel by měl čas se jim věnovat a nějak jim pomáhat částečně odstranit jako tu poruchu nějakýma zvláštníma metodama.*“. Názor participanta č. 3 na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, který by do školy integrovala: „...*Strašně su pro integraci dětí zdravotně postižených, na vozíčku, já nevím po lehké obrně nebo takto. Ty děti, které to v hlavě mají v pořádku.*“ Čímž jsme se dostali k odpovědi na hlavní výzkumný problém, a to je pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání.

Protože každá osoba s postižením je jedinečná a má individuální potřeby pro vzdělávání, je to důvodem, proč je těžké vyjít vstříc každému, kdo je součástí inkluzivního vzdělávání.

5.9 Diskuze

V této kapitole se budeme věnovat diskuzi, srovnání s dosavadními výzkumy a limity, které jsou zaměřeny na výzkumný problém.

Bohužel však neexistuje žádný konkrétní výzkum či odborná práce, která by se zabývala pohledem asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání. Proto na toto téma není navázána ani žádná studie návrhů, jak by ze strany asistentů pedagoga šlo inkluzivní vzdělávání vylepšit.

Můžeme se zde pouze opřít o podobné výzkumy, které souvisejí s naším tématem. Jako prvním byla spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem samotným. O spolupráci asistenta pedagoga pojednává výzkum Novákové (2017), která poukazuje na důležitost důvěry ze strany pedagogů na asistenty a přijetí pozice jako takové. Že je zde velice důležitý duševní soulad těchto dvou osob ve vyučovacím procesu. S těmito výsledky mohou naši účastníci pouze souhlasit.

Jak však uvádí i Anderlik (2014), aby mohlo být inkluzivní vzdělávání úspěšným procesem, musí být splněno spousta vedlejších faktorů, které na ně působí. A tím je spolupráce s rodiči žáka a s žákem samotným.

Domníváme se však, že je to velmi aktuální téma, protože tak jako je školství z velké části o učitelích, tak je i inkluze o asistentech pedagoga, kteří s inkludovanými dětmi tráví velkou část jejich pracovní doby. Proto to vnímáme jako téma, které by mělo být diskutováno a z našeho pohledu je důležité, aby byly slyšet i názory a vidět pohledy asistentů pedagoga.

Z výzkumného šetření můžeme vyvodit, že pohledy asistentů pedagoga jsou často ovlivněny vlastními zkušenostmi z oboru. Někdy možná i nedostatečnou vzdělaností a povědomím o dané problematice. Proto bychom příště pro širší spektrum výzkumu volili kombinaci výzkumné práce jak v kvalitativním, tak kvantitativním pojetí.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjištění pohledu asistentu pedagoga na inkluzivní vzdělávání. V úvodní části jsme se zabývali tématy, která s tímto problémem souvisí. V teoretické části jsme si tedy vymezili definice a různé pojetí inkluzivního vzdělávání. Rozdíl a návaznost mezi pojmy integrace versus inkluze a legislativu, která se zabývá inkluzivním vzděláváním. V závěru jsme se pak zaměřili na inkluzivní vzdělávání v České republice. Další kapitola nás seznamovala s inkluzivní školou a způsobem, jakým se vyznačuje. Dále jejich aktéry a vlivy na úspěšnou adaptaci do inkluzivní školy. V poslední kapitole teoretické části jsme si definovali pozici asistenta pedagoga, jeho platové zařazení, metodiky, kvalifikační předpoklady a jedince, s kterými probíhá spolupráce.

Praktická část se zaměřovala na samotnou realizaci výzkumu. Zde jsme si nejdříve stanovili výzkumný problém, kterým bylo zjištění pohledu asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání, jejich osobního pohledu za dobu praxe a zkušeností z povolání. Od hlavního výzkumného problému se odvíjely výzkumné cíle a otázky. Vymezili jsme si tři výzkumné dílčí cíle, které se zaměřovaly na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem, s žákem a rodiči žáka. Jenom díky těmto dílčím otázkám jsme se mohli dopracovat k odpovědi na výzkumný problém. Zvolili jsme si tedy kvalitativní pojetí výzkumného šetření, protože jsme potřebovali zjistit názory, pohledy a zkušenosti, které se prostřednictvím dotazníku nedozvíme.

Konkrétní výsledky na okruhy, které jsme vydedukovali prostřednictvím otevřeného kódování, uvádíme v kapitole analýzy dat. Zde si uvedeme obecné závěry, ke kterým jsme se dopracovali.

Podstatnou součástí inkluzivního vzdělávání na školách je vedení dané školy. Protože pokud s touto myšlenkou není v souznění, k jejímu úspěšnému naplnění nikdy nedojde. Naopak se může stát pouze záporným činitelem. V případě, že se vedení školy řídí myšlenkou inkluzivního vzdělávání, je důležité, aby docházelo k opakovanému školení asistentů pedagoga. Jestliže tomu tak není, může dojít k úplnému nepochopení inkluze jako takové. Na tento příklad jsme narazili u jednoho z našich participantů. Kde za chybu asistenta pedagoga a pedagoga samotného platily děti, kterým nebyla dáována pomoc při výuce. Následkem toho zde docházelo k obrovskému znevýhodnění žáků, kteří asistenta pedagoga nepotřebují.

Z pohledu asistentů pedagoga se od spolupráce odvíjí celý proces inkluzivního vzdělávání. Spolupráce je důležitá se všemi aktéry inkluzivního vzdělávání, a to jak s žákem, učitelem,

tak i s rodiči daného žáka. Se všemi je potřeba se především dohodnout na vzájemné spolupráci a poté na motivačním programu, který bude aplikován na všech žácích.

V závěru jsme zjišťovali konkrétní pohledy na inkluzivní vzdělávání. Všichni asistenti pedagoga byli PROTI inkluzivnímu vzdělávání. I přesto, že zhodnotili u některých svých žáků prospěch inkluze. Tento závěr jsme lehce předpokládali. Avšak zarážející na tom všem byla skutečnost, že každý z participantů vzápětí přicházel s nápady, jak by inkluzi vyřešil. K našemu údivu každý z asistentů pedagoga by do hlavního vzdělávacího proudu zařadil žáka s jiným druhem postižení. Někdo by pro tyto žáky vytvořil speciální třídy, které by se dělily podle druhu postižení. Jiní by zase žáky vůbec do základní školy nepouštěli ani s lehkými disfunkcemi.

Závěrem lze říci, že není možné jednoznačně stanovit přesná pravidla na realizaci inkluzivního vzdělávání ani u žáků se stejným typem postižení. Důvodem je individualita projevů, reakcí a potřeb každého jedince. Také preference asistentů pedagoga, pro zařazení žáků do hlavního vzdělávacího proudu, vycházejí zejména z jejich osobních zkušeností. Proto jakákoliv změna inkluze bude vždy nevyhovující.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAMUS, Petr, 2015. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-190-7.
- [2] ANDERLIK, Lore, 2014. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [3] ANDERLIK, Lore, 2011. See this image Montessori - Ein Weg zur Inklusion: Überlegungen aus der Praxis - für die Praxis. German: Modernes Lernen Borgmann. ISBN 978-3808006719.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2009. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-189-8.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al., 2016. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2. upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
- [6] BAŘINKOVÁ, Zonna et al., 2012. Spolupráce s asistentem pedagoga: metodika. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-65-7.
- [7] FELCMANOVÁ, Lenka, HABROVÁ, Martina a kolektiv, 2015. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4692-9.
- [8] HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva, 2010. Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [9] HABR, Jonáš, HÁJKOVÁ, Helena & VANÍČKOVÁ, Hana, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4502-1.
- [10] HAVEL, Jiří, 2014. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky. 2: přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7150-6.
- [11] HENDL, Jan, 2012. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

- [12] HOUŠKA, Tomáš, 2012. Inkluzivní škola. 2. Vydání. Praha: Abraka - Dabra. ISBN 978-80-87693-16-2.
- [13] HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4502-1.
- [14] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- [15] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, JIŘÍ HAVEL a HANA FILOVÁ, 2011. Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5779-1.
- [16] KOCUROVÁ, Marie. Speciální pedagogika pro pomáhající profese. In: VRUBEL, Martin, 2015. Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8022-5.
- [17] LECHTA, Viktor, 2016. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1123-5.
- [18] MATUŠKA, Ondřej, JABLONSKÝ, Tomáš. Východiska inkluzivní didaktiky. In: LECHTA, Viktor (ed.), 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [19] MORÁVKOVÁ-VEJTOCHOVÁ, Monika, 2015. Standard práce asistenta pedagoga. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4769-8.
- [21] NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára & HÁJKOVÁ, Vanda, 2014. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-712-0.
- [21] NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára & HÁJKOVÁ, Vanda, 2014. Co změnit na práci asistenta pedagoga? Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. roč. 64, č. 2, Praha: Univerzita Karlova v Praze, XLIV(2), 200-211. ISSN 0031-3815. Dostupné z: file:///C:/Users/HP/Downloads/Ped_2014_2_04_Co_zm%C4%9Bnit_200_211.pdf
- [22] PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.), 2010. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

- [23] SLOWÍK, Josef, 2007. Speciální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [24] SLOWÍK, Josef. 2016. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- [25] STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet, 1999. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody Zakotvené teorie. Vyd. 1. Brno: Albert. ISBN 80-85834-60-1.
- [26] TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [27] TEPLÁ, Marta, 2015. Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashofer. ISBN 978-80-87963-15-9.
- [28] TEPLÁ, Marta a FELCMANOVÁ, Lenka, 2016. Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3
- [29] TEPLÁ, Marta & ŠMEJKALOVÁ, Hana, 2007. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-35-3.
- [30] UZLOVÁ, Iva, 2010. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [31] VALENTOVÁ, Iveta, KOUTSKÁ, Mariana, LANGER, Jiří, 2015. Asistent pedagoga. In: Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4749-0.
- [32] VOMÁČKOVÁ, Helena a kol., 2015. Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty. 1.vyd. Ústí nad Labem: Tribun EU s.r.o. ISBN 978-80-7414-933-7.

Elektronické zdroje:

- [33] APIV | NIDV - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, [online]. [cit. 2019-04-12] Dostupný z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/co-je-inkluzi>

- [34] Asistent pedagoga, [online]. © Nová škola, o.p.s. 2013, [cit. 2019-02-1]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/odborna-kvalifikace-asistenta-pedagoga>
- [35] Алехина, С. В., М. А. Алексеева, and Е. Л. Агафонова. "Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании." Психологическая наука и образование 1, 2011, [online]. [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: https://scholar.google.com/scholar?q=link:http%3A%2F%2Fpsyjournals.ru%2Ffiles%2F39878%2Fpsyedu_2011_n1_Alekhina_Alekseeva_Agafonova.pdf
- [36] BOOTH, Tony & AINSCROW, Mel, 2002. Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education [online]. [cit. 2019-03-19]. Dostupné na: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- [37] ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. Podpůrná opatření [online]. 2016, [cit.2019-01-1]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-pas/katalog-pas.pdf>
- [38] Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. O nás. [online]. © 2017. [cit. 2019-04-3]. Dostupné také z: <http://cosiv.cz/cs/o-nas/>
- [39] FOIST, Vladimír & SVOZIL, Břetislav, 2016. Strategický management inkluzivní školy. Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-29-3, Dostupné z http://llp.cz/wpcontent/uploads/Strategicky_management_inkluzivni_skoly.pdf
- [40] SULEYMANOV, Farid, [online]. 2015. Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered, Electronic Journal for Inclusive Education [cit.2019-03-13]. Dostupné z: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss4/8/>
- [41] Metodický výklad k odměňování, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. ©2013 [cit.2019_04_17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/metodicky-vyklad-k-odmenovani>
- [42] MŠMT ČR, Podpůrná opatření, [online]. ©2013 – 2019, [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44159/>
- [43] MŠMT ČR, Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016_2018 [online]. ©2013 – 2019, [cit. 2019-04-15] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_ob-sah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

- [44] MŠMT ČR, Akční plán inkluzivního vzdělávání 2019-20 [online]. ©2013 – 2019, [cit. 2019-04-15], Dostupné z: [file:///C:/Users/user/Downloads/APIV%202019-2020%20web%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/APIV%202019-2020%20web%20(2).pdf)
- [46] MORÁVKOVÁ, Lenka a kol., Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]. 2013. [cit. 2019-04-05]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., Programy sociální integrace., Dostupné z: <http://www.majinato.cz/index.php>.
- [47] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Žáci se SVP [online]. © 2013 – 2019 MŠMT, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=pokyn>
- [48] NIDV - Národní institut dalšího vzdělávání. NIDV - Národní institut dalšího vzdělávání [online], © 2019 NIDV, [cit. 16.04.2019]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/>
- [49] Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. © 2010 – 2019, [cit. 16.04.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>
- [50] NOVÁKOVÁ, Karolína. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole [online]. Brno, 2017 [cit. 2019-04-16]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie Vítková. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ozd26/>.
- [51] Spolupráce s pedagogem. (2013). [online]. In Nová škola Dostupné z WWW: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>

Zákony a vyhlášky:

- [52] Ministerstvo vnitra České republiky. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online], ©2019, [cit. 2019-01-03]. Dostupné také z: <http://www.mvcr.cz/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim-pdf.aspx>
- [53] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], © 2013 – 2019, MŠMT [cit. 2019-02-23]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016>
- [54] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, [online], © 2013 – 2019 MŠMT [cit. 2019-03-06]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

- [55] AION CS, s.r.o, Vyhláška č. 416/2017 Sb., Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. © 2010 – 2019, [cit. 16.04.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-416>
- [56] Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinného od 1. 11. 2018, [online], © 2013 – 2019 MŠMT Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	Hyperaktivita s poruchami pozornosti
IVP	Individuální vzdělávací plán
Kol.	Kolektiv
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
Např.	Na příklad
PAS	Porucha autistického spektra
SVP	Speciální vzdělávací plán
Tzv.	Tak zvaně
Vs.	Versus

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma integrace a inkluze	15
Obrázek 2: Rozdíl mezi inkluzí a integrací	Chyba! Záložka není definována.
Obrázek 3: Okruhy z otevřeného kódování	43

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami13

Tabulka 2: Základní údaje o participantech.....37

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA I: OTÁZKY K ROZHOVORU	69
PŘÍLOHA II	70

PŘÍLOHA I: OTÁZKY K ROZHOVORU

Rozhovor

Jméno:

Pohlaví:

Absolvent jaké školy:

Délka práce v oboru:

- 1. Z jakého důvodu ses rozhodla dělat práci asistenta pedagoga?**
 - a. Co Vás k tomu vedlo?
 - b. Absolvovala jsi praxi během studia jako asistent pedagoga?
 - c. Co tě vedlo k tomu, aby si pracovala na této škole?

- 2. Kolik dětí je ve třídě a kolik z nich má speciální vzdělávací potřeby?**

- 3. Na začátek našeho rozhovoru bych se Vás chtěla zeptat, jaké obtíže má žák, ke kterému jste přiřazena?**

- 4. Jakým způsobem se asistent pedagoga připravuje na výuku?**

- 5. Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga?**
 - a. Nastavili jste si společně nějaká pravidla ze začátku spolupráce? Jaká?
 - b. Řídili jste se například nějakou příručkou, nebo metodikou?
 - c. Jaký je zde rozdíl, pokud ta spolupráce je nebo není?
 - d. Co je důležité pro dobrou spolupráci?

- 6. Jak probíhá spolupráce asistentů pedagoga a rodič žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?**
 - a. Jaký je zde rozdíl, pokud ta spolupráce je nebo není?

- 7. Jakým způsobem probíhá spolupráce asistenta pedagoga s žákem?**
 - a. Co je důležité pro dobrou spolupráci?

- 8. Jaké jsou Vaše postoje a názory na inkluzivní vzdělávání?**

PŘÍLOHA II: TRANSKRIPCE ROZHovorŮ S UKÁZKOU KÓDOVÁNÍ

Rozhovor

Jméno: Aneta

Pohlaví: žena

Absolvent jaké školy: Gymnázium. Poté 80hodinový kurz asistenta pedagoga.

Délka práce v oboru: 15 let

Tazatel: Ahoj Anet, píšu diplomovou práci na téma inkluzivní vzdělávání pohledem asistentů pedagoga a vzhledem k tomu, že jsi asistent pedagoga, tak jsem tě chtěla oslovit a poprosit o rozhovor a následné zpracování údajů. Samozřejmě tvoje anonymita bude zachována. Souhlasíš s tím?

Aneta: Ano, souhlasím.

Tazatel: Poprosím tě ze začátku. Jakou školu máš vystudovanou?

Aneta: Gymnázium.

Tazatel: A potom sis dělala nějaký kurz?

Aneta: Pak mám kurz asistenta.

Tazatel: Na nějakou delší dobu byl ten kurz asistenta?

Aneta: Ne, ne, ne, ne, to je asi půlroční kurz, tam je asi 80 hodin a vlastně praxe se mi přičítala, protože už sem byla v praxi, tak jsme nemusela jít nikam. Takový ten klasický kurz pro asistenty, co je akreditovaný ministerstvem.

Tazatel: Jo jasně. Jak dlouho pracuješ v tomto oboru?

Aneta: 15 let.

Tazatel: Takže celou dobu vlastně?

Aneta: hmmm jo.

Tazatel: Jo, dobrá..

1. Z jakého důvodu jste se rozhodla dělat práci asistenta pedagoga?
 - a. Co Vás k tomu vedlo?

To vyplynulo úplně náhodně, protože dcera chodila do třídy s klukem, který byl autista a potřeboval asistenta... A protože jsem doma dělala účtařinu, tak mě to nabídli, protože věděli, já jsem pro ně dělala webové stránky a tady takové věci, které aby nemuseli mít placené. Takže jsem na to kývla a díky tomu jsem se vlastně dostala k tomu. Protože on u nás občas býval a přišla sem na to, že to je jako zajímavá práce, že to je úplně něco jiného, takže jsem si říkala že jo a byla jsem volná, takže tak to vyplynulo a pak už to na sebe nabalovalo.

b. Absolvovala jsi praxi během studia jako asistent pedagoga?

Tazatel: Další otázku mám, jestli vlastně absolvovala praxi během studia jako asistent pedagoga, ale vzhledem k tomu že máš gymnázium vlastně, tak ne.

Aneta: Za nás to nebylo. Za nás to bylo úplně nové ti asistenti. Protože on vlastně byl jako jeden z prvních dětí ve Zlínském kraji, co měl asistenta... Pak už k němu šla paní vychovatelka, protože se tam vznikl problém rodič asistent, protože sem tam měla dceru ve škole. Teď už se to posunulo dál, ale tehdy to tak prostě bylo, že to cítili jako problém, že rodič tam nemá jako co dělat. I když není rodič toho dítěte.

c. Co tě vedlo k tomu, aby si pracovala na této škole?

Stejná náhoda (smích)... Já jsem, eeee, dělala jsem ve Zlíně na škole a tam je problém, obecně, jak určitě víš, jak máme ty smlouvy, na dobu určitou, že nám to prostě... Máme třeba na rok nebo na těch deset měsíců a končí. A mě skončila smlouva ve Zlíně. A tady byl chlapeček autistický a já protože jsem dělala pro to „Za sklem“, pro tu neziskovku ve Zlíně, tak jsem chtěla, aby se vytvořila nějaká databáze asistentů, aby školy mohly poptávat. Protože je těžký asistenta najít. No a tak přes tady tu databázi a já jsem chtěla, aby si ty lidi prověřili, oni si je neprověřili. Přišel sem k němu pán a občas toho kluka propleskl a byl to velký problém. A protože ta majitelka „Za sklem“ je shodou okolností i maminka toho chlapečka ze třídy mé dcery, tak mi volala jestli bych nechtěla sem přijít... Takže my jsme... já jsem sem vlastně nastoupila v říjnu, protože jsme potřebovali toho pána odsad' dostat.

Takže zas díky náhodě, že věděla že mám ukončenou smlouvu, tak mi zavolala a já jsem druhý den nastoupila. Takže takové ty náhody jak k tomu vedou.

2. Kolik je žáků ve třídě a kolik z nich má speciální vzdělávací potřeby?

Aneta: Teď se speciálníma ještě se to nedá říct, protože to jsou prváci. Takže tam se teprve ty různé dis apodobně... ty se... já jsem se na to právě ptala tady co je výchovná poradkyně a ona říkala, že i ty dislexye a takové, že konec druhé začátek třetí třídy se to diagnostikuje. To znamená, že já tam mám ... dětí je tam 17náct, ten Denis je tam jediný, který má jakože oficiální papír. Ale takových 5 dětí si myslím, že budou mít nějaký problém mít, že už špatně čtou, mají problémy s matematikou, budou potřebovat možná i dopomoc. To nevím....Ale zatím to nikdo neřešil. Oni jsou na to malincí. V té první třídě se to jako tak pomalinku rozklíčuje, že tam je nějaký problém, že se to víš.... Takže... jako úplně... Ale předtím jsem byla ve třídě vlastně u starších dětí, a tam nás bylo čtrnáct a z toho asi čtyři měly papíry určitě. Už jako oficiálně, plus ty podpůrné opatření, co jsou nové, že ty jedničky dvojky. Takže tam to bylo náročné, ale je tady... Ale to se netýká mě, ale tady třída co má skoro polovinu dětí s IVP. Takže to.... Ale říkám tady je zatím jediný.

3. Jaké obtíže má žák, ke kterému jste přiřazena?

Oficiálně má dané problémy s pozorností, tam je to tak uvedené obecně. Protože měl asistenta už ve školce, protože rodiče to nenahlásili. Takže tam vznikl ten problém, že byl půl roku bez asistenta. Takže má problém se přizpůsobit asistentce. Nehledě k tomu, že nemá doma nastavené žádné pravidla a žádné hranice. Takže pro něho dospělý není autorita. Takže tam se problémy, které se nabalují a nedokážu zatím říct, jestli je to problém, který působí s pozorností, a nebo prostě že je jenom nevychovaný a nemá hranice. Jo že on opravdu zlobí, peklí, dělá věci naschvál. Asistenta odmítá, takže on pomůcky mně ničí, likviduje, jakožeje to problém. A největší problém je mimo hodiny. V hodině jakž-takž musí sedět, ale mimo ty hodiny je problém. Takže zatím je to takové, jakože jsme spolu měsíc, takže klíčuju, nakolik je to porucha jako taková a nakolik je ta porucha chování opravdu. Ale papír na to zatím nemá. Zatím je tam jenom ta porucha pozornosti daná. Velice obecně.

4. Jakým způsobem se asistent pedagoga připravuje na výuku?

Jejdanenky. Teďka v té první třídě už v podstatě nijak, protože mám nachystané věci z minulých roků. Ale bylo to tak, že vždycky měla jsem autistické děti. Toto je dítě...., před tím jsem měla dítě s mentálním postižením poprvé, toho Dominička a teďka mám tady toto dítě a bylo to tak, že se vykládala látka a to dítě bylo potřeba, aby se toho chopilo nějakým jiným způsobem. Takže jsem zkoušela nejdřív na koleně různé verze, a která mu pasovala, tak jsem pak udělala doma nějakou pomůcku. Těch pomůcek je totiž hodně, ale je to dané po sadách a nedá se z toho vzít, když potřebuješ třeba jednu, dvě kartičky. Takže víceméně vyčítíš vnitřně, jak to dítě potřebuje tu pomoc a v čem a jakým způsobem mu to přežvýkat znovu. Ta první, druhá třída, tam je to legrace, ale potom už jak přijde Vlastivěda, Přírodověda a tady to, tak už musíš udělat výcuc z té látky a musíš mu to říct nějakým jiným způsobem nebo i jiným způsobem navést, protože s tím dítětem jsi v úzkém kontaktu, takže víš, jestli to umí nebo neumí a on si třeba nevzpomene. Tam stačí u těch autistů položit otázku jinak.....a on už neví, na co se ho ptáš. Takže tam třeba, i když byl zkoušený, tak oni můžou za prvé mít u sebe různé ty memo pomůcky, které jsou jako jejich taková berlička, a nebo tam může být i ten asistent a nahodí tomu dítěti, že mu nenapovíš, ale navedeš ho, jak jste se to učili, jakým způsobem. A pak jsme chodívali tady do té klidové místnosti a pomocí těch pomůcek to byla třeba, já nevím třeba násobilku jsme takhle upevňovali různou hravou formou pomocí těch kartiček, co jsem si udělala. Něco se dá i dneska už stáhnout i na internetu, což je bezvadné. A nebo češtinu, protože v té třídě nemáš prostor procvičovat, tam bys rušila. Takže, když je paní učitelka svolná, tak můžeš s tím dítětem pracovat.... To byla angličtina, matika, čeština. To je největší problém, co těm dětem dělá. A pak jim ty zápisy různě...někdy jsem to třeba v té čtvrté, páté předepisovala, měli to v tištěné podobě. Že ten zápis nestihli třeba si tak rychle udělat, nebo by to po sobě nepřečetli, takže ty pomůcky vyloženě, a tak jak jsem si myslela, když jsem nastoupila tady do Želechovic, protože před tím jsem měla chlapečka těžkého autistu a jeli jsme na kartičkový způsob, že jsme pak jenom pomocí kartiček komunikovali. Ne, že by on neuměl komunikovat, ale rušil tím, že mluvil, tak jsem si myslela, že přijdu sem a použiju kartičky a na toho kluka to vůbec nefungo-

valo. Takže některé pomůcky jsou přenositelné a některé prostě už nikdy nepoužiješ, protože to dítě potřebuje jiné. A na ně vůbec nereaguje. Jako tak jako víme, že aspegrzi jsou každý jinačí....., ale že až je ten rozdíl takový, tak to jsem jako tu představu, že člověk se učí každým dnem, každé dítě je jiné. Takže tak je to za chodu a je fajn, když můžeš pracovat s těma dětma. Jakže mají stejné knížky nebo tak, ale často se hold dostaneme úplně do jiných knížek, do jiných pomůcek. Ale oni musí tu látku zvládnout, že? Zas je výborné v tomto IVPčko, tam je ošetřené a jak nám vždycky říkali i na kurzech a na těch přednáškách, že je to živý materiál, že se v to může vkládat a vyhodnocovat průběžně. Takže je to fajn, že když ti něco nejde, tak to v tom upravíš a zase jste tím krytí. Takže to je fajn. Ale je to vyložení.... jak tě to napadne, jak prostě jdeš, něco ti cvrnkne, řekneš: Aha to by mohlo..... Výhoda je dnes úžasná těch mobilních telefonů, že tě zaujme něco. Nebo když jsem třeba měla před tím toho Dominička, tak jsem hodně věcí na tom mobilu vyhledávala. Že on neví, jak to vypadá. On nepoznal zvířátka. Což je úžasně, že mu to můžeš ukázat. A někdy ti na tento obrázek nereaguje, na tento jo, tak si ho uložíš a uděláš mu z toho kartičku pomocnou třeba k tomu. Takže to je takové jako za chodu. Jak tě to napadá a jak to dítě potřebuje. Některé potřebuje v matice, některé v češtině. To je prostě individuální.

5. Jaký způsobem probíhá spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga?

a. Nastavili jste si společně nějaká pravidla ze začátku spolupráce? Jaká?

Je to bohužel, je to na tom, jak ty lidi si sednou lidsky. Tam je úplně jedno, jestli my máme dané nějaké povinnosti, co máme dělat a co už naše povinnost není. Ale když, protože jsem zažila dva extrémy, když jsem dělala ve Zlíně, tak jsem si s paní učitelkou nesedla, protože my jsme tam přišli v listopadu s tím chlapečkem, protože on už byl asi na čtvrté škole a byl problémový. Takže my jsme rušili tím, že on šeptal. My jsme rušili tím, že on vykřikoval. On odcházel. Takže jsme si nesedli a bylo to strašně těžké a nespolečně pracoval dobře. Protože jsem nemohla dítěti podat ani tužku, která mu spadla na zem. Pak jsem přišla sem a měla jsem zase úžasně štěstí na Evičku Pekařovou, která byla před tím nebo na Mišku a tam nebylo potřeba si říkat nic. My jsme si lidsky sedly tak, že ti to vplynulo a já jsem nemusela jsem se bát, že aha zasahuju do prostoru učí-

tele. Toto už není moje. **Že nad tím nepřemýšlíš.** Takže jako nastavit si ty hranice....pokud ty lidi si lidsky nesednou, tak je ti to úplně k ničemu ty hranice. Bohužel tak to je. A stal se tady i...., řešili jsme tu problém toho typu, že paní učitelka měla naopak pocit, že asistent dělá málo. Na druhém stupni tam je to dost složité s tím asistentstvím vůbec a požadovala po asistentovi věci, které on nemohl ani zvládnout, protože byl na to dítě tak vázaný. Takže je to...fakt jsem přesvědčená o tom, že to je jenom, i když chodím na ty kurzy nebo na ty přednášky různé, tak je to o tom, **jak ty lidi se potkají.** Byli jsme teďka třeba na kurzu, co se týkalo práce s dětma s pasem a často tam byl asistent a učitel. Jo, že ten učitel chtěl. A bylo to bezvadné. A pak jsi strašně, jsi uvolněná a líp se ti pracuje s tím dítětem, protože víš, že ty se můžeš obrátit na učitele, který je nejvyšší autorita ve třídě a pomůžeš mu. A nebo potřebuješ nakopírovat, a že to tak jako funguje a nemusíš si nic říkat. Ale bohužel, když to tak jako slýchám, tak jako spíš je to výjimečné, že ty lidi si takhle sednou. Že tam je opravdu problém, protože úplně jasně není dané, co my musíme a co nemusíme. Co ten učitel po nás už chtít nemůže. Jo, protože pak se dostaneš do toho, že třeba tomu dítěti něco vysvětlíš špatně, to jsem taky měla, ne teda na této škole, ale jinde... Nebo podle tebe mu to vysvětlíš tak, že on to pochopí, tu látku předáváš dobře. Pochopil ju, tak jak to bylo napsané, ale řeklas to jinak, než jak to říká ten učitel. A už to byl problém. Nebo jsme třeba tady, co jsme měli.... ti kluci jsou v deváté třídě, tak jsme museli prokazovat, že ta matematika, že opravdu to zvládnou vypočítat a ne, že my jim napovídáme. Což je taky další problém, že spousta **učitelů si myslí, že my tam sedíme a napovídáme těm dětem.** Což je hloupost, protože by to byla tvoje ostuda, protože ty potřebuješ to dítě předat dál, protože se ti může stát, že ti neprodlouží tu smlouvu, a to dítě to musí umět. A ty nejsi proto, abys to za něj dělala, ale abys mu pomohla. Takže jsem to... tak jsem to tehdy byli rádi jako že ti kluci to udělali. Protože paradoxně dělali zkoušky v páté třídě, jestli můžou na druhý stupeň. Z matiky, češtiny....Takže... je to o tom, o takové té vzájemné důvěře. I když ti lidi si nemusí úplně lidsky sednout, ale musí mi ten učitel věřit. Že já prostě udělám to, co je pro to dítě nejlepší, a ne proti tomu učiteli. Takže je to...Jako bylo by úžasné myslet si, že všichni asistenti by si přáli... Kdyby byly přesně dané pravidla, pro ty případy, kdy to nefunguje. Ale není no. Jako je napsané i v těch

vyhláškách, co máme ale... Vlastně k pracovní smlouvě nedostaneme popis, tak jak když přijdeš do firmy a máš, děláš tototototot, za to zodpovídáš. To tam nikde není. A pak už je to na těch dvou lidech, buď si sednou nebo ne.

Tazatel: Takže.. Nebo, předáváte si třeba nějaké témata, co vás třeba čeká jako další hodinu v matice nebo..?

Aneta: Na tom prvním stupni je to jednoduché v tom, že tam se podíváš do knížky a vidíš. Na tom druhém stupni, tam... to si myslím, že je obecně problém toho asistenta, protože ty často nevíš, co budou probírat, co se bude dít. Takže nejsi schopna se připravit na tu hodinu. Nevíš, co máš dělat. Děláš to na koleni. Je bezvadné, když obecně ty děti nemusí být autistické, ale ta hodina je rozhozená na strukturu. Že ten, to děcko, ví, což tady máme asi dva učitele, kteří i napíšou, a ty děcka přesně ví, že ještě nám zůstává toto. Ještě budeme dělat toto. Je to čitelné a většinou s těma učitelama se potom domluvíš a řekneš co budeme dělat příští hodinu. A dostaneš to. Ale, není to pravidlem, což by taky mělo být někde asi bohužel, někde sepsané. Ale na tom prvním stupni je to úžasné v tom, že za prvé jsi s jedním učitelem. Takže se domluvíte a víš co děláte. Podíváš se do toho nebo se zeptáš. Ale jakože já jsem měla to štěstí, že sem nemusela se přesně ptát, co budeme dělat příští hodinu. Což jako potřebuješ to vědět, protože když to dítě že má s určitým druhem problémem a ty už můžeš tu pomůcku nachystat do předu. Tak je to pro to dítě jednodušší. A většinou ty pomůcky i zdvojujeme a dáváme je domů, ikdyž né často s něma rodiče pracují, ale je to fajn. Ale myslím si, že to je, hlavně co se týká tady tohoto, druhý stupeň. Protože, tam se střídají učitelé, té látky je moc a těch joo... jenom se přestěhují a tam když to neví dopředu tak si ztracený. Že potřebuješ to jinak přežvýkat. Těm malinkým ukážeš obrázek, napíšeš cedulku a máš hotové. Na tom druhém stupni to už musí mít hlavu a patu že jo. Tam to vypadá úplně jinak. Takže tam si myslím že je větší problém. A že to není standard, že by ten učitel to jako dával. Ale byla jsem svědkem, jak to fungovalo na šestnáctce ve Zlíně. A tam opravdu ti učitelé, ale to bylo i vedením. Že přesně dostali příkaz a měli už udělaný ten výcuc té látky v tištěné podobě pro to dítě. Což pro toho asistenta je úžasné, ty už si to jenom potom doplníš obrázkama nebo prezentacema, a nebo něčím. Ale nešlo to znich, dostali to příkazem. Což je cesta hrozná, ale je to cesta, no. Když to jinak nejde...

b. Řídili jste se například nějakou příručkou, nebo metodikou?

Aneta: Nene.. ani si nejsu vědoma, ono určitě něco existuje, ale..

Tazatel: Teď je právě nová metodika pro asistenty 2016, tak na základě toho se právě ptám.

Aneta: Ale chystáme se teďka na kurz, měl by být nějak v květnu, dubnu. Jakože komunikace, jak s rodičema tak s učitelem. Protože fakt, když posloucháš ty lidi, tak je tam problém v té komunikaci. A pro nás asistenta je to těžké, protože musíš být na dvě strany. Musíš být za dobře i s učitelem ale i s učitelem. A ty si takový ten nárazník mezi všema. A když se jako rodič nazlobí na učitele, tak to jde přes tebe. Takže tam je to těžké. Takže si myslím, že, teda doufám, že ten kurz bude přínosný, jako jak z psychologa, tak i tak no...Když ty rodiče, když se s něma potom nedomluvíš, tak je to těžké.

c. Jaký je zde rozdíl, pokud ta spolupráce je nebo není?

ZODPOVĚZENO V PŘEDEŠLÉ OTÁZCE

d. Co je důležité pro dobrou spolupráci?

ZODPOVĚZENO V PŘEDEŠLÉ OTÁZCE

6. Jak probíhá spolupráce asistentů pedagoga a rodič žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Aneta: Tak... moje osobní zkušenost je taková, že první tři čtyři roky to ve většině případů funguje. Teď třeba ne, ale to je výjimka, tam je to fakt postavené doma špatně. A pak ty rodiče se unaví. Já vždycky říkám, že my ty děti máme na pár hodin a oni je mají zbytek, což je strašně těžké. Takže vidíš, jak oni šlapou, jak oni se snaží, dělají, využívají pomůcky, komunikují s tebou. My třeba... Mně se osvědčilo, jakože psát. Někdo to dělá, že to dělá zpětně na internetu a emailem. Ale to už bych si nepamatovala a neměla bych na to ani čas, protože teďka je úžasná věc, že nám dovolili, abychom byli vychovatele. Takže ten plat už je normální. Tak jakože už máš spojené to vychovatelství, a to.. Takže nemáš na to ani prostorově čas. Ale je pro mě jednodušší, když to můžu zrovna do toho deníčku napsat a je to teď aktuálně. A buď si to zkopíruju nebo vytisknu nebo takto... a vrátím se k tomu zpětně. Ale funguje to. A pak ty lidi kolem té čtvrté páté třídy, jak už toho přibývá, tak už

jsou unavení a už pak začnou jako... Buď zůstanou stát nebo se začnou stavět na zadní. Začnou.. Většinou to končí tím, že to dítě na to nemá, že ono to nezvládne, ale vidíš že to dítě to zvládne, protože to máš načtené za ty roky, ale víš, že prostě problém je tam, že on už nemají sílu se něma pracovat dál. A do toho přijde puberta, i když u těch autistických dětí třeba posunutá, ale je tam. Víš, že nebudu dělat, začnu se vztekat. Takže.. Je to těžké. Ale fakt ty první roky většinou, protože ty lidi jsou vděční za to že tam to dítě má nějakého človíčka bokem a že můžou jako, když je tam ta důvěra jak mezi učitelem, tak mezi těma rodičema. Tak oni se ti potřebují kolikrát vypovídat, že to je prostě těžké a že to nikdo nechápe a v rodině... a bla bla bla... Jakože těch důvodů je strašně moc, které se na ně valí. Takže jo. Na tom druhém stupni tam už je to obecně problém. Protože ty rodiče už mají pocit že ty děti jsou velké a je to takové divné no...Ale na tom prvním stupni, říkám, tak do té čtvrté páté to jede. Pak se to tak nějak jakože...Stopne no.

a. Jaké to je, když spolupráce je/není?

Aneta: 100% to jde vidět i na tom dítěti. Když to nefunguje tak... správně by se děti měly předávat osobně, což jako někde není možné, protože rodiče jsou v práci, my máme další povinnosti. Takže to nejde. Ale když to nefunguje, tak ty se nedozvíš, jak to dítě doma reagovalo na ty úkoly. Jakým způsobem to dělali. Nebo pro mě třeba je velice důležité vědět, jaké bylo ráno pro ně. Když vím, že prostě vstal levou nohou a když já na něho budu tlačit, tak si ho natlačím někam kam nechci. Když ti rodiče mi řeknou: no, dneska to fakt není dobré, jo uvidíte, jak to půjde.... Většinou to dítě v té škole se srovná. Jak tady všichni jsou stejní a všichni pracují, tak on zapomene na to, že ho něco napálilo. Ale je to strašně důležité abyste se domluvili, abyste sjednotili tu výuku. Když se učíme něco nějakým způsobem, tak doma to musí dělat stejně. A když to nefunguje, když se s těma rodičema nedomluvíš, tak je to problém. Protože oni mu říkají něco jiného a to dítě je pak zmatené. A když je to autista, který trvá na **strukturu a na tom a ty rodiče to nedodržují. Tak je to špatně.** A my vždycky, když tu strukturu zavádíme, a to já mám právě od paní Vidlářové, ona byla krajský koordinátor léta letoucí, takže i ty rozvrhy všechno jim dáme domů, aby to stejně dělali doma. A ty rodiče... těžko jim říct, že když to nebudete dělat, tak si **sami uděláte jako na horší časy** prostě špatně. Napadla mě jiná věta, ale to by tu nešlo

(smích)...Ale je to i pro ně, protože když se to ty děti naučí, tak je to pro ně půlka práce. Tak jak jsme říkali, aby zavedli společné složky, na každý předmět jednotlivá složka, že to je jednodušší pro ně pro ty děti. Tak když na to přistoupí, tak je **to strašná úleva pro ně. Ale..** Když to právě nefunguje, tak je **rhozný problém právě s úkolama, protože nedělají úkoly.** A teď ty děti, jak jsou pravdomluvné, tak ti řeknou ten správný důvod, proč ten úkol nemá. Takže ty víš, že prostě rodič to.. Mamince nebylo dobře.. Nebo přišli jsme pozdě po tréninku.. Víš takové ty důvody, které jsou fakt pádné. Rodiče napíšu že zapomněli, tak se potom tak jako tluče, víš že když to dítě to ještě slyší, jak je to pro něho lež, tak je úplně zmatené.. A pak nejsou tužky, nejsou pastelky, nejsou pomůcky v pořádku. **Takže to dítě je vlastně v nepohodě,** protože najednou nemá. Už si naučí člověk za tá letá mít ty věci zdvojené, takže já mám vždycky pastelky, fixky, nůžky, lepidlo všechno mám, takže mu to poskytnu, aby ho to nerozhodilo. Ale jsou děti, když jsou těžce autistické a fakt jako mají problémy s tím, tak když nemá vlastní lepidlo je to pro něho problém a může ho to rozhodit na celý den. A je to.. pro nás je to hloupost, řekneš si lepidlo..Dám mu druhé, ale on druhé nepřijme, že. Takže když ty rodič nefungují, tak je to veliký malér. Ale většinou.. většinou zatím tak co slýchávám **tak ty rodiče chtějí no..** Tak je to jejich dítě že jo...Ale je tam, je tam veliký rozdíl, protože to dítě je pak **v nepohodě a** když člověk sám dospělý je v nepohodě, tak se ti kazí všechno že. Ikdyž bys řekla: Jěžiši to zvládám běžně levou zadní a není to tak... Protože u těch dětí, to je mnohem horší že jo.. jsou na to citlivé. **A jakákoliv změna je rozhodí.** A stejně tak, když to v té rodině nefunguje. Což budeme teďka asi fakt řešit, protože tam začínají problémy být, tak jak to dítě má být fajn a pracovat ve škole když **doma to není dobré.** A to mi jako neovlivníme že...Ale takže **ANO rozdíl je veliký, když jako spolupráce je,** tak se ti pracuje mnohem líp. Protože se domluvíte a nemusíš se dostat do takového **„Jednou měsíčně budeme mít pravidelnou schůzku“.** To nemá nikdo rád, my jsme to zažili, protože jsme chtěly, aby se chodili na to dítě podívat, aby viděli jak pracujeme, jak tu látku vysvětlujeme...Asi Michalka doma říkala... A oni přišli s argumentama že **prostě nemají na to čas.** Což si myslím, že jednou měsíčně si udělat čas na dítě, na hodinu na dvě.. Já vím, že je

to v práci těžké, ale neposune se dál. Tak to je pak jako problém. A ideální je když ty lidi jako komunikují jako normálně a nemusíš jim říct: Musíme se sejít! A samozřejmě musíme z toho udělat zápis, že.. Musí si to každý podepsat, a pak se tím oháníš. Cože je nepříjemné, protože pak se už to tak jako... je to na ostré hrany no. A to není dobře no..Ale někdy prostě není jiný způsob jak to tak udělat no. Což za těch patnáct let máš dobré, že máš to i to, že si to vyzkoušíš a přijdeš na to že aha ono to může fungovat, a nebo, naopak ne no. Takže buďme rádi, že to funguje, jak to funguje. Je to těžké někdy no.

7. Jakým způsobem probíhá spolupráce asistenta pedagoga s žákem?

a. Co je důležité pro dobrou spolupráci?

Aneta: S tím dítětem, já to vnímám jakože největší problém je asistent a učitel. S tím dítětem se domluvíš, já porovnávám hlavně první stupeň. Protože to dítě si na tebe velice rychle zvykne a naučí se s tebou jako využít tě, jakože správně. Mít v tobě oporu, takže málokdy bývá problém s tím dítětem. Teď mám opravdu tu zkušenost že je opravdu problém s tím že to dítě toho asistenta nepřijímá. Ale... pokud to dítě není v pohodě doma, tak se s ním těžko pracuje, ale kolikrát je bezvadné, že vidíš, že přijde v nepohodě a jak je na tebe zvyklé, když člověk není vyloženě nějaký nervák, tak si ho zklidníš a ono pak je v pohodě. A už vidíš, jak se blíží ten konec, jakože už ví, že přijde něco špatného z domu tak je to těžké no... Ale s těma dětma je ta spolupráce nejjednodušší. Slíbíš jim kokinko a...ono to potom šlape samo. Děti jsou ovlivnitelné, tam je to jednoduché. Ale to právě bude fajn, když by se ti podařilo právě s těma holkama, protože na tom druhém stupni je to jiné a tam už jsou i problémy s chováním, ne jenom jako vývojové poruchy a tam už je to potom mnohem těžší... si myslím... protože tam už se teď mluví o tom, že oni teda že jako už i malé děti, že s nima uzavíráš nějakou smlouvu. Mě to přijde jako hloupost, protože to dítě neví, co to je smlouva, dodržovat nějaké podmínky. Na druhém stupni jo, že podepíše asistent, podepíše učitel, podepíše dítě. Může se o to opřít. Podepsal si to? Slíbil jsi to? Jo? Nebo to...Ale u těch malých mi to přijde takové... že to je

hloupost no. Ale tam je to takové jednoduché, protože tam ty děti za prvé toho dospělého poslouchají, ve většině případů. A myslím si, že to není problém.

Tazatel: Takže na druhém stupni se uzavírá nějaká vzájemná dohoda?

Aneta: My tady nemáme, ale když jsme byli právě teďka, tak právě paní Vidlářová zmiňovala a už to je u všech aj na stránkách, že se uzavírají vzájemné smlouvy. Kde se dá, nemám vůbec představu, co ta smlouva obsahuje, co přesně do ní zahrneš a dáš. Určitě se to týká, já nevím, třeba nějaké přípravy nebo nějakého takového. Nebo když má problémy s něčím, tak má chodit třeba v čas, nebo.. jo? A tam oni by se měli vzájemně domluvit, sejít se vlastně joo. Prý je fajn, když jsou tam i rodiče ale je to hlavně škola s dítětem. Takže se sejde učitel, sejde se asistent, dítě a vytvoří nějakou společnou smlouvu, kterou všichni podepíšou. Ale myslím, že u nás to tady nikdo nemá. Ale vím, že jsem o tom jako slyšela, že to na některých školách jako je. A někde to funguje, že se můžeš o to opřít. A ne říct: Já jsem ti říkala, jo, že člověk nevyhrožuje a vytáhneš papír, tak jak v životě a řekneš: Tady je to napsané, tady jsi to podepsal, tady jsi s tím souhlasil... Ale myslím si že tady to jako není, ale jako...

Tazatel: A nevíš, co jsou jako nějaké sankce, jakože když ti řekne třeba: No a co když sem to podepsal.

Aneta: Tam si myslím, že je to, nějaká něco.. A to zas pak je důležité třeba s rodinou, že se třeba domluvíš. Když budeme smlouvu dodržovat, říkám, já jsem ji neviděla nikdy fyzicky jo. Ale když by ji třeba sepsali a řekli: když by měsíc to bude fungovat podle té smlouvy, tak půjdeš do kina. Střelím teďka jo.. Nedodržels tak prostě ta odměna nebude. A dá se to určitě udělat na úseky kratší, že třeba tak jak my máme motivační u těch malinkých, tak taky začínáme po hodinách, po dnech, po týdnech a tam právě je zas bezvadná ta spolupráce s tou rodinou. Když ty víš, že to dítě... já třeba ten spolužák mojí dcery... strašně rád jedl, takže pro něho odměna jít do mekáče byla úplně jako jo..Byl strašně jo.. on byl pasivní autista, takže kam si ho posadila, tam si ho našla, on nebyl problémový. Byl tak průměrně chytrý,

ale jako nebyl konfliktní, byl prostě bezvadný. Ale taky měl nastavené, protože mu se nechtělo pracovat že jo, takže motivoval se. Takže když věděl, že v pátek půjde do mekáče, tak jako jo. A šlapal na to jako dlouho. Já sem třeba měla toho chlapečka, co odešel na jinou školu a tam oni už se mi smáli všichni v těch SPCčkách, protože oni viděli, že už máme každý týden jinou motivaci. Mu to vydrželo fakt ten týden a pak už ne. Ale já už jsem jako nevěděla, co si mám jako vymyslet. Ale to bylo i tím, že on neměl žádný zájem. U nich to fungovalo doma tak, že oni přišli domů, matka je posadila k televizi, počítači a tam to končilo. Takže opřít se o to něco jako... Jako tohle ho baví... Tak jako kolikrát koupíš, zainvestuješ do toho, protože to je investice do dítěte a ta je nejlepší. Ale může se o to opřít. Že ho baví tohle, tak mu to pořídím. A tam zase se vracíme zpátky k tomu, že když funguje spolupráce rodina a to... Tak řeknete dneska: Celý týden šlapal, tak... rodiče: Jo my máme výlet, tak mu řekněte, že pojedem když bude spolupracovat.

Tazatel: Takže se společně domlouváte na nějakém motivačním plánu?

Aneta: Jo jo jo. Většinou ty rodiče na to slyší. A tak oni, jak nás vždycky poučujou, tak je to někdy těžké, když to dítě někdy prostě, není takové pochvalové, tak jak mám třeba teď. Tak i ten rodič slyší rád, že to dítě bylo šikovné, že mu tu šlo. Vždycky nám říkali, hlavně tam piště ty pozitivní věci. Ale kdysi jsem zažila, jedno dítě, které je teď už v devítce, a tam opravdu nebylo co napsat pozitivního. Takže jako psát: ano, pěkně si nachystal věci. To mi přišlo, jakože úsměvné. A já tomu vždycky rozumím, že chceš slyšet pochvalu na vlastní zdravé dítě. Když ti ho pochválí, tak člověku naroste hřebínek. Ale... někdy je to těžké no... Ale když to funguje a domluvíme se, že to dítě má rádo něco. Teďka jsou ty lega nebo ty mycrafty nebo to... tak je to úplně úžasné. Může skládat dílečky, sbírat něco jo... Ty děti se dají namotivovat, ale tam je potřeba aby to bylo i doma. A spolupráce aspoň i v tom, že se podívají do toho deníčku a řeknou: Jé, ty tu máš super pochvalu, to je bezvadné... nebo máme motivační schémata zvlášť a lepíš tam samolepky, lepíš tam razítka, cokoliv. Až si nasbírají. Ale musí to doma jako někdo kontrolovat. Když já ho tady pochválím a dám mu tu samolepku

a on přijde domů a nikoho to nezajímá tak je to k ničemu že jo... A tam si myslím, že je **největší ta spolupráce té rodiny**, aby to dítě se mohlo pochlu-bit víc, aby ho pochválili a něco za to i dostalo že..Taky jedem za výplatu. Tak si myslím že to je jako úžasné, ale Né často se to stane jo... Že to prostě ty rodiče jako chtějí, aby byl pokoj a už jim nedochází, že to dítě je potřeba furt nějak táhnout, že oni zůstanou stát na místě když je netlačíš dál. Takže... je to furt to stejné.. furt se to proplétá. Furt se to prolíná ta spolu-práce jak s tím... a je bezvadné... My jsme to zavedli s Michalkou a měli jsme to i dřív, **jakože to děláme pro celou třídu**. Že jsou **motivované všechny děti** což je bezvadné, protože pak je to o té inkluzi, o té integraci, že vlastně nemá on jenom ty odměny, proč by měl mít on jenom. Těžko se to těm dětem vysvětluje ale jedou všichni. A samozřejmě že ty tam kolikrát jako dáš něco navíc, jo taky si běž napsat jedničku, i když by to byla taková, že jako ostatní by za to nemuseli mít tu jedničku. Ale jsou všichni a všichni jsou odměňování, všichni jsou motivování což je bezvadné. Hlavně nám vždycky jako říkali, nebo paní Vidlářová nám vždycky říkala často že je bezvadné, když ten učitel to pojme, že vlastně jak kdyby se tomu dítěti při-způsobil. Samozřejmě když to nejde, co se týká učení tak jako ale... Že když to funguje, že když ty **pravidla se zavedou pro všechny děti, názorný rozvrh mají** všechny děti, Tuto pomůcku ta funguje, tak to uděláme všem dětem, že je to bezvadné. Za prvé je to dítě, často s pasem, bývá inteli-gentní, takže pozná, že je něco jinak a v pubertě je to problém. Ale tak to nevnímají, protože všichni to mají tak, tak je to ideální. Ale často to bývá... že sme... ale to se zase vracíme zpátky vztah učitel asistent... že jsem třída ve třídě. Že si děláme svoje, jedeme si svoje, a to je špatně. To je prostě... to nemá nic s integrací společného. Že to dítě může sedět tady čtyři hodiny a je to. Protože často ti autisti chtějí být sami a tam je důležité hlavně ta inte-grace o té přestávce, aby se naučil s těma dětma komunikovat. Ty sociální scénáře. Což, proto ten asistent tam hlavně je, protože někteří by se jako po-bili, ale... je to smutné, ale je to třeba když jsem měla toho Dominička, tak víš jak u Michalky... My jsme musely jít jinak. Tam bylo prostě mentální postižení a my jsme měli od poloviny první třídy už jiné knížky... On to prostě nezvládal... Ale byl hodný a myslím si že by ten první stupeň dotáhl,

ale už to je tak jak to je...Ale fakt si myslím, že je to celé špatně tak jak to je. Že to někdo vymyslel a nedomyslel. Tak jak se nebavme ani o platech asistenta, a podobně, ale fakt si nemyslím, že když to dítě jako nepracuje úplně sólo, tak co z toho má že jo. A pak přijde druhý stupeň a pak už se mu začnou posmívat. Nedej bože že když třeba se teprve dodiagnostikuje dítě na druhém stupni a dostane asistenta, což je pro něho strašná potupa. Protože proč jako já teď mám asistenta v šesté třídě. To je špatně.... ale to se tady taky stalo, že teprve dostal asistent, a takže odmítal. A to dítě to bere už jako potupu. A už se tam těžko hledá ten vztah asistent dítě, protože ho nechce, protože se cítí prostě blbě. A děti se mu smějou že jo: Ha ha, ty máš toto.. A to je zas další věc, že strašně mi chybí obecně vysvětlit ve školách, proč ten asistent tam je. Už těm malinkým. Protože třeba u nás ve třídě. Bylo tam dětí čtrnáct a deset dětí potřebovalo dopomoc, tam to bylo jednoduché. Ale když ty děti ví, proč ten asistent tam je, a zas. A to je furt, všechno je to strašně propletené. Když ten učitel ti dovolí pomáhat i těm ostatním dětem, což je že já sem zažila, že sem nesměla... Tak je to jednoduché, protože ty děti to berou tak, že aha, tak ten asistent je tu pro všechny. Tak že nejsou asistenti pedagoga, ale jsou k tomu jednomu dítěti. Ale když to mají tak, tak to berou úplně normálně a nepříjde jim to divné, že sedíš jednou s tím, jednou s tím. Je to přirozené. Ale... my jsme třeba když sem se dostala jako poprvé k těm autistům přes toho chlapečka, ten co chodil s naší Katkou, tak jeho mamka nám na prvním rodičáku řekla: mám takové a takové dítě, má takové a takové problémy, prosím vás, aby jste to předali vašim dětem aby mu tohle a tohle nedělali. My jsme viděli, že ten chlapeček je jiný. Že byl prostě větší než naše děti, protože měl odklad, a i ty děti s tím Pase vypadají si malinko podobně. Spousta z nich je tak jako typově, ne tak jak je třeba Downův syndrom, že tam vidíš úplně podrobně, ale jsou si podobní. Takže to bylo bezvadné, my jsme to dětem předali a bylo to fajn. A tady... Michalka to dětem vysvětlovala ale byla jediná... Jinak se to prostě dětem tak nějak jako odsune a ty děti neví a když jsou tam potom takové ty chytřejší a takové ty vyrýpavější, tak si z těch dětí dělají srandu. A to je špatně. A to stačí opravdu, tak jak se vysvětluje těm dětem, že prostě děti, které nevidí, neslyší že to je normální, tak prostě potřebuje dopomoc a ty

děti to přijmou. Pro ně to není problém že. Ale když to neví, tak pak to je problém a už stačí.. ve třetí třídě to je problém.

8. Jaké jsou Vaše názory na inkluzivní vzdělávání?

Aneta: Já si myslím, že tyto děti ve škole nemají co dělat. Fakt si to myslím po těch patnácti letech. Strašně su pro integraci dětí zdravotně postižených, na vozíčku, já nevím po lehké obrně nebo takto... Ty děti, které to v hlavě mají v pořádku. Ale, většina těch dětí, třeba ty autistické děti stejně jsou vyčleněné.. jsou jiné, mají jiný okruh zájmů. Mají problém s komunikací s těma dětma a.... Stejně tak jak jsem říkala že jsem třída ve třídě... Takže tam jako nějaká inkluze, začlenění do kolektivu.. eeee...A dokonce jsme se setkali i s tím, že to někdo pochopil špatně, že vlastně ta třída se přizpůsobuje tomu integrovanému dítěti, což je hloupost samozřejmě... Ale i takové jsou názory... a fakt si myslím že ty děti jak byly ty zvláštní školy, že to mělo něco do sebe. Protože děti měly šanci zažít úspěch. Tady ho zažijí málokdy, protože furt jsou jako jim něco chybí a nezvládají toho tolik jak ty ostatní. Takže pro ně jako ANO, asistent ho pochválí ale děcka neřeknou: Ty jsi borec, tobě se to podařilo... Takže si myslím jakože nene... Nebo mě by se líbil jakože model hrozně vyrovnávacích tříd. To bývalo za mě, to už nemůžete pamatovat. Ale bývala třída, kde byly ty děti slabé a když to dorovnali, někdo třeba potřebuje větší stá, nebo nebyli takové odklady, jak jsou dneska tak se začlení do normální třídy. Ale byli v podstatě součástí školy, takže byli svým způsobem integrování, ale neměli tady to trauma jakože mě to zas nejde... Já su na to nešíkonný... já to nevím... A ty děti to zažívají, prostě vždycky se najde něco. A ty děti to vnímají mám pocit tak nějak víc než ty, v uvozovkách zdravé děti že...že něco nejde. Tak si myslím, jakože ne... a hlavně to nedořešili... stane se, že se třeba tam sejdou tři čtyři děti které jsou integrované. Nesměli být dlouho dva asistenti, teď to chvíli bylo teď už to zase zrušili. A ten jeden asistent. Já jsem třeba začínala, a říkala jsem: Jo když mi jako ukážete jak, tak já se s tím poperu... A byly dvě z SPCčka a každá měla plné ruce práce jo... Tak já jsem říkala ale vy jste dvě a opravdu jste se celou hodinu nezastavili, tak jak to mám udělat jeden člověk... řekněte nám to jak... Pak jsme měli štěstí, že jedna z těch maminek zažila rozum a já jsem přecházela do jiné třídy, a přišel nový asistent. Ale když těch dětí je

opravdu víc. Jo, já si myslím, že asistenti by měli být i na třídu, která je problémová, kde májí třeba pět šest děcek, které se neumí chovat. Mají třeba problémy nějaké ty DIS tak že by tam měl být asistent. Ten učitel nemá šanci tam s něma pracovat. Ale jako tady ty děti... A my tady máme třeba děti, které jsou fakt kombinované, většinou ty vady jsou kombinované. Nevidí, špatně slyší, špatně chodí, teď je do toho i autista, ještě má vadu řeči.... Takové dítě tady nemá co.....On tady třeba vydrží tři čtyři roky ale pak přechází a musí to být pro to dítě šok. Protože je už naučený na lidi kolem sebe, je naučený na děti kolem sebe a najednou ho vytáhneš úplně někam jinam.... A začínají znova a jenom zbytečně, protože už to dál nejde.

Takže NE jsem PROTI.

Tazatel: Dobrá tak děkuji moc za rozhovor.

Aneta: Rádo se stalo.