

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Asistent pedagoga
Teaching assistant
Bc. Tereza Pecnová

Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Pedagogika – Výchova ke zdraví

Odevzdáním této diplomové práce na téma Asistent pedagoga potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5.7.2023

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce, paní PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za odborné rady a vyjítí vstříc, vždy když to bylo potřeba. Dále děkuji svým rodičům a příteli za morální podporu při psaní této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá profesí a náplní práce asistenta pedagoga. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy této profese a její zakotvení v legislativě. Dále v teoretické části jsou přiblíženy předpoklady pro výkon práce na pozici asistenta pedagoga, jaký by měl být jeho vztah s učiteli, žáky a rodiči. Je zde i kapitola, která je věnována vysvětlení pojmu inkluze a jeho ustálení v českém školství. V praktické části jsou zaznamenány a rozebrány rozhovory s pěti asistentkami pedagoga, z prvního stupně stejné školy. V závěru práce jsou shrnuty výsledky rozhovorů, jejichž cílem bylo zjistit, zda asistentky pedagoga vykonávají práci takovou, jakou udává zákon, či jestli dělají něco navíc. Předmětem zkoumání bylo i to, zda asistentky pedagoga na konkrétní základní škole nedělají práce méně, než je zadáno v legislativě. Z výzkumu vyplývá, že asistentky pedagoga ve zmíněné škole mají náplň práce v souladu s platnými zákony. Mimo jiné jim jsou svěřeny i další dílčí úkoly, které však nejsou v rozporu se zákonem, ale týkají se především nepedagogické činnosti. Účastnice rozhovorů se většinou shodují na nízkém platovém ohodnocení. Pozitivně hodnotí volno o prázdninách. Jsou rády, že je práce s dětmi naplňuje a že mohou dětem pomáhat.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, zákony, vyhlášky, základní škola, inkluze

ABSTRACT

The thesis deals with the profession and content of the work of a teaching assistant. In the theoretical part, the basic concepts of this profession and its anchoring in legislation are defined. Furthermore, in the theoretical part, the prerequisites for the performance of work in the position of teaching assistant, what his relationship with teachers, pupils and parents should be. There is also a chapter dedicated to explaining the concept of inclusion and its stabilization in Czech education. In the practical part, interviews with five teaching assistants from the first grade of the same school are recorded and analyzed. At the end of the work, the results of the interviews are summarized, the aim of which was to find out whether the teacher's assistants perform the work as prescribed by law, or whether they do something extra. The subject of investigation was also whether teaching assistants at a specific elementary school do less work than is specified in the legislation. The research shows that the teacher's assistants in the mentioned school have a job in accordance with the applicable laws. Among other things, they are also entrusted with other sub-tasks, which, however, do not conflict with the law, but mainly relate to non-pedagogical activities. The participants in the interviews mostly agree on the low salary evaluation. He positively evaluates time off during the holidays. They are happy that working with children fulfills them and that they can help children.

KEYWORDS

Teaching assistant, laws, decrees, elementary school, inclusion

1 Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 7 |
| Teoretická část..... | 9 |
| 1 Asistent pedagoga..... | 9 |
| 1.1 Pojem..... | 9 |
| 1.1.1 Osobní asistent..... | 9 |
| 1.2 Historie..... | 10 |
| 1.2.1 Podpůrné asistenční služby..... | 11 |
| 1.3 Současnost..... | 12 |
| 1.4 Legislativa..... | 12 |
| 1.4.1 Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb..... | 12 |
| 1.4.2 Školský zákon č. 561/2004 Sb..... | 13 |
| 1.4.3 Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb..... | 15 |
| 1.4.4 Zákoník práce č. 262/2006 Sb..... | 17 |
| 1.4.5 Přidružené právní předpisy..... | 18 |
| 2 Náplň práce asistenta pedagoga..... | 19 |
| 2.1 Individuální vzdělávací plán..... | 19 |
| 2.2 Základní činnosti asistenta pedagoga..... | 20 |
| 3 Specifické poruchy učení a chování..... | 23 |
| 3.1 Dyslexie..... | 23 |
| 3.2 Dysgrafie..... | 23 |
| 3.3 Dysortografie..... | 23 |
| 3.4 Dyskalkulie..... | 24 |
| 3.5 ADHD..... | 24 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.5.1 | ADD..... | 24 |
| 3.5.2 | ODD..... | 25 |
| 4 | Zdravotní postižení..... | 26 |
| 4.1 | Zrakové postižení..... | 26 |
| 4.2 | Sluchové postižení..... | 27 |
| 4.3 | Tělesné postižení..... | 27 |
| 4.4 | Autismus..... | 29 |
| 4.5 | Narušená komunikační schopnost..... | 30 |
| 4.5.1 | Poruchy hlasu (dysfonie)..... | 31 |
| 4.5.2 | Koktavost (balbuties)..... | 32 |
| 4.5.3 | Patlavost (dyslalie)..... | 33 |
| 5 | Inkluze..... | 35 |
| 5.1 | Vymezení pojmu..... | 35 |
| 5.2 | Inkluzivní pedagogika..... | 36 |
| 5.3 | Inkluzivní vyučování..... | 36 |
| | Praktická část..... | 39 |
| 6 | Cíl šetření..... | 39 |
| 7 | Charakteristika výzkumné metody..... | 39 |
| 8 | Výzkumný soubor..... | 40 |
| 9 | Prezentace dat..... | 41 |
| 10 | Vyhodnocení rozhovorů..... | 55 |
| | Závěr..... | 58 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů..... | 60 |
| | Seznam použitých legislativních zdrojů..... | 61 |

Úvod

V posledních letech se více a více rozmáhá pomoc pedagogům v hodinách pomocí asistentů pedagoga. Především od doby, kdy byla zavedena inkluze a zrušila se velká část tříd a škol pro žáky se specifickými poruchami učení a chování nebo s jinými obtížemi, které jim nedovolovaly se zapojit do běžného fungování školy. Po zrušení těchto speciálních škol nebo tříd byla potřeba přidat do nově vzniklých školních skupin dalšího pedagogického pracovníka, který by ulehčil práci kantorům a pomohl žákům v soužití se třídou a učivem, které bývá v mnoha ohledech pro handicapované žáky problematické. Ovšem nejen tento úkon je v popisu práce asistenta pedagoga. Asistent pedagoga mívá v popisu práce také různá doučování slabších žáků, dozory v šatnách, na chodbách nebo ve třídách. Asistenti pedagoga mohou působit v mateřských, základních nebo středních školách.

Pro vykonávání funkce asistenta pedagoga jsou stěžejní zákony č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato zastoupení v zákoně pomohou jak asistentům pedagoga v tom, aby věděli, jaké mají kompetence, tak vedení školy v tom, aby asistentům správně připravilo náplň pracovní smlouvy.

Cílem této diplomové práce je zanalyzovat pojem asistent pedagoga v platných zákonech, vyhláškách, ale i starších a novějších publikacích. Přiblížit jeho náplň práce laické veřejnosti a vyzdvihnout klady jeho přítomnosti ve vyučování. V České republice se totiž můžeme setkat s různými názory na důležitost pozice asistenta pedagoga. Dalším cílem je získat vhled do funkce a výkonu práce pomocí rozhovorů s asistentkami pedagoga nebo mých osobních zkušeností.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je popsána historie a vývoj pojmu i pozice asistenta pedagoga. Nalezneme zde rozdíly mezi pojmy osobní asistent a asistent pedagoga, které veřejnost často zaměňuje v jejich kompetencích. Dále je v diplomové práci přiblížen termín inkluze, jeho klady a zápory. Není opomenuto krátké shrnutí specifických poruch učení a chování nebo zdravotních

omezení, se kterými se asistent pedagoga může setkat. V teoretické části je přidáno i pár postřehů z mé zkušenosti z vykonávání této profese.

Praktická část byla zaměřena na zjištění, jakou roli ve třídě zastávají asistentky pedagoga. Jak participují při výuce, jaké mají povinnosti (i mimo výuku) a příležitosti k dalšímu rozvoji, jak funguje vzájemná spolupráce asistentky pedagoga a třídní učitelky.

Výzkumné šetření bylo vedeno formou polostrukturovaných rozhovorů, jejichž prostřednictvím jsem se snažila nahlédnout do zkušeností a pracovního života respondentek, zajímala jsem se o to, jakým způsobem jsou pro práci asistentky pedagoga motivovány i jaké představy o dalším působení v této pozici mají. Všechny dotazované jsou z jedné menší městské školy, vykonávající svoji funkci asistentky pedagoga na prvním stupni, zároveň se odlišují věkem, délkou praxe i výší úvazku.

Teoretická část

V této části se seznámíme s prací asistenta pedagoga, vymezením pojmu v legislativě i jeho historií v českém školství.

1 Asistent pedagoga

1.1 Pojem

V Pedagogickém slovníku z roku 2009 najdeme vysvětlení pojmu asistent a asistent pedagoga. Více se ztotožňují s popisem asistenta, kde se uvádí, že to je obecně pomocník. Podle mého názoru jsou tato dvě slova platná i dnes. Asistent pedagoga je zde popsán jako nově zavedená kategorie pedagogických pracovníků. V dnešní době je již asistent pedagoga na školách skoro tak běžný, jako učitel ve třídě. Autoři popisují asistenta pedagoga jako člověka, který může působit ve školách nebo školských zařízeních, především tam, kde je větší koncentrace žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. (Průcha a kol., 2009)

Podobného výkladu se dočteme i v publikaci Výkladový slovník z pedagogiky. Zde je obsaženo pouze heslo asistent, ale to je rozděleno na dva významy. První je označení pro začínající učitele na vysoké škole. Druhé je podobné jako v první zmiňované publikaci. (Kolář a kol., 2012)

1.1.1 Osobní asistent

„V českém prostředí se setkáváme se dvěma typy asistentů – asistentem pedagoga a osobním asistentem.“ (Kendlíková, 2016, s.6) Bohužel většina rodičů si pod pojmem asistent pedagoga představí práci osobního asistenta. Poté vznikají zbytečné rozepře s vedením školy, kdy si rodiče představují pro své dítě nějakou péči a poté se dost diví, že tyto jejich představy nejsou naplněny.

Přitom osobní asistent je zajišťován Ministerstvem práce a sociálních věcí. Jedná se o terénní službu poskytovanou osobám, jenž mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení a jejich situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. To znamená, že vykonává základní činnosti jako pomoc při osobní hygieně, zajištění stravy atd. (Kendlíková, 2016)

Zákonní zástupci mohou služby osobního asistenta využívat při vzdělávání k pomoci s dopravou, oblékáním nebo pohybem ve škole, ale osobní asistent není pedagogickým pracovníkem. Proto se neúčastní pomoci s výukou, ale pouze se zajištěním práce v hodině (příprava pomůcek, doprovod na toaletu a podobně).

Avšak mnoho rodičů si myslí, že náplní práce asistenta pedagoga je výše popsaná práce osobního asistenta, mimo jiné. Podle mého názoru se toto děje z důvodu malé osvěty a vysokého očekávání rodičů od pracovní činnosti asistentů. Z mých zkušeností jsem vyzorovala, že mnoho rodičů často nechává velkou část práce na asistentech, jak osobních, tak pedagoga. Možná i proto z takových situací vychází vyšší očekávání rodičů na práci asistentů, než jakou mají ve skutečnosti sepsanou v náplni práce.

1.2 Historie

Tato profese existuje ve vzdělávacím systému České republiky více než dvacet let. Za tuto dobu došlo k mnoha změnám, jak v pojmenování, tak v náplni práce. Před rokem 1989 bylo běžné, že se žáci s autismem a přidruženým mentálním handicapem umísťovali do tehdejších ústavů sociální péče. Žáci s autismem bez mentálního handicapu byli sice vzděláváni v běžných základních školách, ale pro nesprávnou diagnózu a problém s kázní byli nakonec umísťováni do tehdejších zvláštních a pomocných škol. (Čadilová, 2021)

K rozšíření profese asistentů došlo až po roce 1997, kdy vešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, kdy mohly být vytvářeny speciální třídy, ve kterých mohli díky této vyhlášce působit dva pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden byl asistent. (Teplá, 2015) Jednalo se o třídy pro žáky s poruchou autistického spektra, žáky hluchoslepé nebo například třídy pro žáky s více vadami.

U vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním byla podpora asistentů nejprve zaměřena na romské žáky. Neoficiálně ve třídách, kde byl větší počet těchto žáků působili asistenti ještě před zavedením vyhlášky, ale oficiální profese „romský asistent“ byla přidána až v letech 1997–1998. (Němec, 2014) Odklon od tohoto směru a zaměření se na jednu etnickou příslušnost nastal v letech 2000-2001, kdy bylo změněno jméno profese i přidání širšího pojetí asistentce.

Sjednocené pojetí asistenta pedagoga, bez ohledu na to, u kterých žáků působí, bylo zavedeno školskou legislativou v letech 2004-2005 a s drobnými dílčími úpravami platí dodnes.

1.2.1 Podpůrné asistenční služby

Následující možnosti byly ověřovány do roku 1997, kdy vešel v platnost nový zákon o asistentech pedagoga a možnost mít ve třídách dva pedagogické pracovníky.

Pracovník civilní služby

Tito lidé vykonávali asistenční služby na začátku devadesátých let dvacátého století. Jednalo se o pozici jako náhradní za vojenskou službu. Bohužel pracovníci mnohdy neměli potřebné vzdělání a zkušenosti, ale často je práce se znevýhodněnými žáky motivovala k tomu, aby si vzdělání doplnili. (Čadilová, 2021) Tento způsob asistence úplně skončil s profesionalizací naší armády v roce 2004.

Osobní asistent

Dříve, než se toto slovní spojení stalo zákonnou profesí, byl veden jako možnost pro znevýhodněné žáky. *„Sjednaným pro žáka buď na odboru sociálních služeb příslušného KÚ, úřadu práce, který postupoval podle zákona č. 218/2000 Sb., ...“* (Teplá, 2015, s. 6)

Asistent třídního učitele

Tento asistent byl zřizován pro děti se sociálním znevýhodněním do přípravných tříd. Upřednostňovali se asistenti, kteří byli z romské komunity, aby předcházeli komunikačním a adaptačním problémům. Podle mého názoru bylo dobré, že školy měly připraveného takového asistenta, ale klidně ho mohly používat i pro ostatní děti, nejen pro určité etnikum.

Studenti středních škol

Ne všechny obory středních škol by se hodily pro práci ve školství. Především se tedy jednalo o studenty pedagogických, zdravotních a sociálně právních oborů. V rámci praxí se mohli účastnit i studenti pedagogických fakult vysokých škol. (Teplá, 2015) Nevím však, jak tyto informace autorka myslela. Možná, že uvedená možnost je právě myšlena jako dobrovolnická činnost nebo volená jako praxe v rámci nějakého předmětu.

1.3 Současnost

V současné době, jak už bylo zmíněno, se profese asistenta pedagoga řídí legislativními předpisy z 2004 a 2005. Česká republika si vzala příklad ze zemí EU, kde bylo ustanoveno, že při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být ve třídě přítomni tři pedagogičtí pracovníci, z čehož je nejméně jeden asistent pedagoga. Z asistenta pedagoga se stal pracovník s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak jsou definováni ve školském zákoně, v běžných školách.

1.4 Legislativa

Aby mohla profese asistenta pedagoga vůbec oficiálně existovat, musí být zastoupena v zákonech České republiky. Zákony ustanovují, jaké vzdělání je potřeba, co je náplní práce asistentů, na co mají právo, ke kterým žákům mohou být přiřazeni a mnoho dalšího. Pár nejdůležitějších je vypsáno níže.

1.4.1 Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.

O asistentech pedagoga se zmiňuje § 20, který předkládá, za jakých podmínek získá člověk kvalifikaci pro výkon práce. Nejpřímější cestou je vysokoškolské vzdělání ve studijním programu pedagogických věd. Dále se však asistentem může stát člověk, který dokončil vysokoškolské studium v jiném oboru než v pedagogickém, k němuž si dostuduje program celoživotního vzdělávání zaměřený na pedagogiku, dále studiem pedagogiky nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga.

Ovšem člověk, který chce tuto práci vykonávat, nemusí studovat vysokou školu. Podle tohoto zákona mu stačí studium na vyšší odborné škole v oboru pedagogika nebo když se nejedná o obor pedagogiky, znovu si může studium rozšířit o kurz celoživotního vzdělávání nebo program.

Někdy k výkonu práce stačí i vystudovaná střední škola s maturitou s pedagogickým zaměřením nebo bez pedagogického zaměření, ale s kurzem nebo programem, jako u výše zmíněných studií.

Dle mého názoru je tento systém zcela nerovnoměrný, možná až nespravedlivý. Jsou lidé, kteří si poctivě vystudují vysokou školu a vedle nich se postaví člověk, který vystudoval

pouze střední školu. Nejenže člověk se střední školou mohl do práce nastoupit mnohem dříve a tím získávat potřebnou praxi. Přijde mi, že i ohledně platu jsou zde velké rozdíly. Nehledě na fakt, že nám vystudovaná škola, ať vysoká nebo střední neřekne nic o povaze jedince, ani o tom, jestli má pro vykonávání této práce dostatečnou empatii a vloh.

Výše zmíněné potřebné vzdělání se vztahovalo pro asistenty, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou žáci se speciálními potřebami nebo ve škole, která zajišťuje vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

Zákon se totiž zmiňuje ještě o asistentech, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost u pomocných prací ve škole, školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení atd.

Tito asistenti mohou zmíněnou činnost vykonávat, pokud mají vysokoškolské vzdělání, středoškolské s výučním listem z oboru vzdělání a studiem pedagogiky nebo z oboru zaměřeném na přípravu asistentů. Také lidé se středním vzděláním získaným ukončeným vzdělávacím programem středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. Dokonce tuto práci mohou dělat lidé s dokončeným základním vzděláním a hotovým vzdělávacím programem pro asistenty pedagoga.

Dle mého názoru je i zde nerovnováha. Sice se tito asistenti nepodílejí na pomoci s učením, ale i tak nějak zasahují do chodu vzdělávání. Může jim stačit jen základní škola a vzdělávací program, ale pořád to nijak nevyovídá o jejich dovednostech pro práci s dětmi.

1.4.2 Školský zákon č. 561/2004 Sb.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zkráceně školský zákon. Tento zákon je stěžejní pro všechny školy a školky. Řeší obecná pravidla týkající se školní docházky a také studia ve zmíněných institucích. (Kendíková, 2017)

O asistentech pedagoga je zmínka jen krátce v paragrafu 16 a to, že existují jako jedno z možných podpůrných opatření, kde se mimo jiné vyskytují opatření jako např. poradenská pomoc školy a školského poradenského pracoviště, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu atd. Všechna tato opatření jsou podrobněji popsána, zpřesněna a upravena ve vyhlášce 27/2016 Sb. Dále se o asistentovi pedagoga zákon

zmiňuje u individuálního studijního plánu, kdy je také brán jako jedna z možností pomoci žákům, kteří ho potřebují.

Tento zákon definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v § 16 odst. 1 takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Podpůrná opatření jsou popsána jako: *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (viz § 16 odst. 1 školského zákona) Řekla bych, že tato definice se dá použít i po tolika letech a je stále aktuální.

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů, podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Opatření prvního stupně zajišťuje a poskytuje žákovi sama škola, bez doporučení školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC) a nároku na finanční podporu. Vyšší stupně podpory doporučují odborníci ze zmíněných zařízení a škola na ně obdrží finanční prostředky. (Kendíková, 2017) Asistenta pedagoga přiřazují odborníci po posouzení žáka, spadá tedy do vyšší kategorie podpůrného opatření.

Aby vůbec škola mohla zaměstnat asistenta pedagoga a získat pro jeho plat finanční prostředky, musí v souladu s odstavcem 10 § 16 školského zákona, v platném znění mít: *„v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu.“* (viz § 16 odst. 10 školského zákona) Souhlas lze získat po zaslání písemné žádosti, plus přiložit kopii doporučení školského poradenského zařízení daného žáka. Bohužel se mnohé školy domnívají, že jim s novelizací § 16 školského zákona tato povinnost odpadla, opak je však pravdou. Údaje o úvazku asistenta pedagoga je také nutné zapsat do školní matriky a v měsíci, kdy začne svou práci vykonávat, vygenerovat výkaz R-44-99. Pouze po provedení těchto kroků má škola nárok na přidělení finančních prostředků pro asistenta. (Kendíková, 2017)

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

Tato vyhláška upravuje školský zákon ohledně nových podpůrných opatření pro žáky, kteří je potřebují. Tato opatření jsou ve vyhlášce podrobně rozepsána, např. individuální vzdělávací plán pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tlumočnický českého znakového jazyka, postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření atd.

Pro asistenty pedagoga zákon rozšiřuje, definuje a zpřesňuje třeba obecně charakterizovanou funkci, kterou vykonává. Do doby před vyhláškou jeho práce nebyla definována, a tak si myslím, že na ně mohly být kladeny nároky, které nyní nejsou v jeho kompetenci. Možná proto si mnoho rodičů myslí, že asistenti nedělají tolik, kolik by pro jejich dítě měli.

Podle definice v uvedené vyhlášce má asistent poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. To znamená, že asistent pedagoga by měl být seznámen s žákovými indispozicemi a podpůrnými opatřeními a podle toho s žákem či žáky pracovat. Samozřejmě, že ve většině případů jedná dle vlastního uvážení, hlavní pokyny však sděluje jiný pedagogický pracovník, přičemž společně spolupracují. (Kendíková, 2017)

Díky tomuto ustanovení se vyřešil legislativní problém, který mohli během let asistenti pocítit z řad ostatních žáků, pedagogů, zákonných zástupců, ale i ostatních asistentů, kdy se poukazovalo na to, že podle zákona 561/2004 Sb. mohli asistenti pedagoga pracovat pouze s žákem, kterému poskytovali podporu, ale neměli kompetence vůči ostatním žákům ve třídě. Osobně si myslím, že i když je tento problém vyřešen na papíře, v praxi se ještě s takovým pochopením nesetkáme. I když už je takovéto praxe pravděpodobně také minimum.

Jako další body vyhláška vymezuje, jaké hlavní činnosti má asistent pedagoga zastoupit a co zajišťuje. Jde o:

„a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.“ (odst. 3 § 5 uvedené vyhlášky)

„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.“ (odst. 4 § 5 uvedené vyhlášky)

Dle mého názoru by se písmeno *e* a *f* z výše uvedené ukázky zákona dalo považovat za práci osobního asistenta. Evidentně je však i tato práce mírně zastoupena u asistentů pedagoga.

Z legislativních předpisů vyplývá, že žákovi může školské poradenské zařízení doporučit podpůrné opatření nejen po dobu výuky, ale i na čas, který tráví ve školní družině, klubu nebo v rámci své další zájmové činnosti. Mnohým žákům tato inovace pomohla v možnosti navštěvovat školní družinu. Někteří se totiž bez pomoci asistenta v družině mohou cítit ztraceně, zmateně, nekomfortně a paní vychovatelky nemají na stálý individuální přístup čas.

Dále se tato vyhláška zaměřuje na nová obecná pravidla ve výpočtu finanční náročnosti nebo na co mají žáci nárok podle toho, na kterém stupni podpůrného opatření se nacházejí.

1.4.4 Zákoník práce č. 262/2006 Sb.

I asistent pedagoga je zaměstnanec školy, proto se na něho vztahuje zákoník práce. Jako řádný zaměstnanec musí mít i asistent pedagoga uzavřenou platnou pracovní smlouvu. Naštěstí by ho bez ní ve škole nezaměstnali, takže rodiče mohou být v klidu, že s jejich dětmi nepracuje někdo, kdo není řádně zaměstnán. Ovšem často se nabízí otázka, zda má škola s asistentem uzavřít smlouvu na dobu určitou nebo neurčitou. Kendíková (2017) uvádí, že podle zkušeností z praxe se doporučuje uzavřít pracovní poměr na dobu vzdělávání konkrétního žáka, ke kterému je asistent přiřazen.

Zmíněná autorka uvádí, že pokud dojde ke změně přiřazeného žáka, mělo by se to projevit i změnou smlouvy. Dále píše, že škola nesmí zapomínat na zkušební dobu. Povinností školy je také zařadit asistenta pedagoga do platové třídy a platového stupně, vše samozřejmě v souladu s katalogem prací. Při podpisu smlouvy by měl každý zaměstnanec, tedy asistent nevyjímaje, dostat vytištěné seznámení s náplní své práce. Náplň práce by měla být přizpůsobena žákovi, k němuž asistent nastupuje. Proto není v této práci vhodné používat obecné náplně práce, které jsou nicneříkající činnosti nebo jen opis vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Dovolím si zde vložit krátký zápis vlastní zkušenosti ohledně smlouvy, přiřazování k žákům a platovému výměru. Nastoupila jsem jako asistent pedagoga v květnu 2020, takže jsem dostala smlouvu na tři měsíce. Když zkušební lhůta uplynula, dostala jsem smlouvu na rok s polovičním úvazkem na toho samého žáka, u kterého jsem měla zkušební lhůtu. K nové smlouvě jsem dostala obecné pokyny pro asistenty pedagoga. Co bylo zapotřebí pro konkrétního žáka jsem získala slovně.

Jenže další rok jsem po dobrém osvědčení byla zapotřebí u jiného žáka, protože naše výchovná poradkyně, která má na starosti rozřazování asistentek usoudila, že jsem už zkušená a ví co ode mě očekávat na rozdíl od nové paní asistentky. Jelikož mi končila smlouva, dostala jsem novou na 75% úvazek, s vyšším platovým ohodnocením a pokyny znovu ústně, i když jsem směla nahlédnout do doporučení ze školského pracoviště. Tento žák však po pár měsících přestoupil, takže mi hledali pracovní využití, abych naplnila úvazek. Tudíž jsem novou smlouvu nezískala, zůstala mi původní a dalo by se říct, že jsem vypomáhala, kde se dalo (asistence ve třídě, pomoc s žáky ve školním klubu).

Další rok měl přijít nový žáček do první třídy, takže jsem dostala novou smlouvu, tentokrát na 100% úvazek. Mezitím jsem dokončila bakalářské studium a díky získané praxi jsem postoupila do dalšího platového stupně. Jenže po sečtení všech těchto proměnných jsem ve finále získala finanční ohodnocení o pár tisíc nižší než u první smlouvy na poloviční úvazek. Můj názor je takový, že mi tento systém přijde dosti nefér, takže se nedivím, že školy mívají s obsazením pozic asistentů problémy. Vím od své kolegyně, že ona se středoškolským vzděláním dostávala vyšší plat než já. Samozřejmě, že jí to nezalívám, ale myslím si, že by se s finančním ohodnocením mělo něco provést. Protože otázka peněz může pár zájemců odradit. Sice otázka peněz není jediný potřebný faktor k vykonávání této profese, ale v dnešní době si člověk, který má předpoklady být dobrý asistent rozmyslí, zda mu ta zodpovědnost za to stojí.

1.4.5 Přidružené právní předpisy

Správní řád 500/2004 Sb.

Tento právní předpis potřebuje ředitel školy dodržovat v případě, kdy se jedná o správní řízení. Takový případ nastává při přestupu žáků, povolení či nepovolení IVP atd. V tomto ohledu se dá považovat za nejvíce klíčové dodržování stanovených termínů a lhůt. Dalo by se tedy říct, že je tento zákon důležitý zejména pro management školy – ředitele.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Podle Kendíkové (2017) může tato vyhláška posloužit asistentům jako zdroj informací ohledně poradenství. Tento předpis totiž obsahuje, jaké poradenské služby musí škola poskytovat. Dále se zde vymezují kompetence pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a speciálních pedagogických center (SPC). Nejen pro asistenty, ale i pro pedagogy je tato vyhláška přínosná v oblasti konkrétních informací o činnostech speciálních pedagogů a psychologů.

2 Náplň práce asistenta pedagoga

O náplni práce rozhoduje ředitel školy. (Kendíková, 2017) Ráda bych znovu připojila svůj postřeh z praxe. Rozhodně však nechci tvrdit, že se tak děje na všech školách. Dle mého názoru školy pracují, jak nejlépe umí a tak, aby neměly problém se zákony. Ve škole, kde jsem byla zaměstnaná, se o náplň práce starala výchovná poradkyně, která měla asistenty na starosti. Přes ní totiž procházely odborné posudky ze školského poradenského pracoviště, takže věděla, jaké činnosti mají asistenti vykonávat u konkrétních žáků. Aby bylo vše v pořádku po právní stránce, tak na všech potřebných papírech byl podpis ředitele.

Asistenti pedagoga se setkají s činnostmi, např.:

- verbální podpora žáka,
- dovysvětlování pojmů,
- pomoc při adaptaci na školní prostředí, orientace v prostoru a čase, komunikace se spolužáky,
- pozorování chování žáka a jeho analýza,
- zajištění relaxace ve třídě i mimo ni,
- a jiné.

2.1 Individuální vzdělávací plán

Klíčovým dokumentem pro asistenta pedagoga je individuální vzdělávací plán (IVP). Tento plán slouží žákům, kterým je asistent přidělen. Ve školském zákoně se o jeho sjednání dočteme v § 18, kde je uvedeno, že ředitel školy může povolit vzdělávání podle tohoto plánu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním. Pro povolení takového plánu je zapotřebí, aby v případě nezletilosti žáka podali za něj žádost zákonní zástupci. Zletilý žák si o toto povolení žádá sám, ale vždy je zapotřebí mít písemné doporučení ze školského poradenského zařízení. Vyhláška č. 27/2016 Sb. doplňuje a zpřesňuje informace o IVP v § 3 a § 4. Upřesnění se týká toho, že IVP zpracovává škola, na základě doporučení školského poradenského zařízení a písemné žádosti zákonného zástupce žáka či samotného zletilého žáka. Jedná se o opatření 2. a vyššího stupně podpory. (Kendíková, 2017)

Tento dokument obsahuje identifikační údaje o žákovi, informace o konkrétních podpůrných opatřeních, které mu škola poskytuje. Také zahrnuje jména pedagogických pracovníků, včetně asistenta, kteří se podílejí na realizaci. Dále se v něm vyskytují údaje o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky i hodnocení nebo úprava výstupů ze vzdělávání. S většinou těchto údajů by měl být asistent pedagoga seznámen. Myslím si však, že se kvůli GDPR asistent nedostane přímo k dokumentu, ale dostane z něho pouhý výtah informací od výchovného poradce. Nebo by aspoň měl.

Školské poradenské zařízení sleduje a jednou ročně vyhodnocuje naplňování tohoto dokumentu. IVP by mělo reagovat na aktuální potřeby žáka, proto se může stát, že se během roku změní, doplní a reviduje. Vyhláška č. 27 také dbá na termínu vypracování IVP měsíc od podání žádosti a stanoví osoby, které jsou zodpovědné za sestavení a realizaci.

Dle Kendíkové (2017) měly školy v minulosti problémy se sestavením IVP. Často se stávalo, že v dokumentu chyběly nějaké legislativou stanovené údaje. Tento problém by měl být vyřešen Přílohou č. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Tato příloha totiž přináší vzorový formulář, tzv. přesnou podobu IVP. Škole tedy stačí ho pouze vyplnit, což by nemělo přinášet problémy a ušetřit starosti s hlídáním, zda byly obsaženy všechny potřebné informace.

2.2 Základní činnosti asistenta pedagoga

Ačkoliv je náplň práce vymezena ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., v publikaci, kterou vydala Univerzita Palackého v Olomouci, Standard práce asistenta pedagoga, rozepisují jeho práci o trochu hlouběji a s jejich rozepsáním souhlasím. Uvádí, že asistent pedagoga podporuje individuálně nebo skupinově žáka/žáky s SVP v rámci vyučování přímo ve třídě. Tento bod zahrnuje pomoc s přípravou pomůcek a učebních materiálů, přes zadávání instrukcí až po vedení a dopomoc při plnění výukových činností. (Morávková Vejrochová, 2015) Zde by si ovšem asistenti, podle mého názoru a zkušeností, měli dávat pozor, kde je hranice mezi žádanou pomocí a plněním úkolů za žáka. Vše by mělo být vedeno vyučujícím učitelem a asistent by neměl sám od sebe přebírat iniciativu u dopomáhání ke splnění úkolu (ani nikde jinde bez počáteční domluvy s vyučujícím).

Další z bodů v práci asistenta pedagoga je podpora individuálně nebo skupinově žáka/žáků s SVP v rámci vyučování mimo třídu. Autoři zde nemají na mysli dohled a dozor například na nějakém výletě, školní akci nebo kurzu plavání. Tento bod je zamýšlen jako možnost výuky asistentem pedagoga v jiné třídě, když by byla přítomnost považována za rušivou pro ostatní žáky. Této možnosti se využívá málokdy a autoři publikace ji moc nedoporučují. (Morávková Vejrochová, 2015) Mohlo by se totiž stát to, že by zmíněná forma práce mohla být nadužívána, což by mohlo vést k separaci od třídního kolektivu, či k nějaké formě závisti (jemu/jim se asistent věnuje více, jsou tedy v něčem lepší?).

„Práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb se odehrává v průběhu méně kvalifikovaných činností (např. dozoru nad skupinovou prací, opakování již osvojené látky) ...“ (Morávková Vejrochová, 2015, s.16) Tento bod je myšlen jako výpomoc učiteli k tomu, aby se mohl více věnovat dětem se SVP a asistent pedagoga zde má roli opakujícího. To znamená, že s žáky zopakuje podle zadání učitele nějakou látku a učitel se věnuje pouze žákům se SVP. Ať s novou látkou nebo s opakující.

Dalším bodem je pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování. Tento bod je velice důležitý, protože nám říká, že přidáním této činnosti do náplně práce asistentům pedagoga defacto vytlačilo do pozadí osobní asistenty u žáků s těžšími formami zdravotního postižení. Ovšem vše jen na území školy a s činnostmi bezprostředně spjatými se školou. Osobní asistenti existují dál.

Jedním bodem je dle Morávkové Vejrochové (2015) také společná příprava s učitelem na výuku. Jedná se o nepřímou pedagogickou činnost, kde by se měl asistent dozvědět, co a jak se bude další den provádět, vyučovat, cvičit a na co by se měl připravit, že má s žákem či žáky stihnout.

Asistent pedagoga se také může setkat s doučováním žáků jak ve škole, tak v rodině žáka. Může se jednat o doučování individuální, ale také o doučování skupinové. Ovšem, aby se asistent mohl pustit do doučování, je zapotřebí aby jeho vlastní znalosti a dovednosti odpovídaly probíraným výukovým obsahům. Dalším bodem jeho práce je komunikace s rodiči žáka. Ovšem tento bod není tak častý, sice se může zlepšit spolupráce rodiny a školy, zprostředkování informací ze školy v případě dlouhodobých absencí atd. Docela důležitým bodem v práci asistenta pedagoga je konzultace s poradenskými pracovníky.

(Morávková Vejrochová, 2015) Ještě bych doplnila, že k práci asistentů pedagoga náleží i zapojení do evaluace přiděleného žáka/ žáků.

Čadilová (2021) ještě uvádí, že pozice asistenta pedagoga se může zřídit např. již do přípravné třídy, pokud je této funkce u žáka potřeba. Jeho náplň práce bude více zaměřena na intenzivnější přípravu na zvládnutí školních povinností, bude kladen větší důraz na upevňování pracovního chování. Dále člověk na této pozici pomůže svěřenému dítěti ve zvládnutí sociálních a komunikačních kompetencí, nebo mu pomůže v celkové samostatnosti. Samozřejmě s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu dítěte a jeho celkovým dovednostem.

3 Specifické poruchy učení a chování

Ráda bych zde zařadila krátké shrnutí specifických poruch učení a chování, se kterými se asistenti pedagoga během svého působení mohou setkat. Jelikož je tato diplomová práce zaměřena primárně na téma asistentů pedagoga, budou zde obtíže vysvětleny jen stručně.

3.1 Dyslexie

Řadí se k jedné z nejčastějších poruch učení. Žák, který má diagnostikovanou dyslexii, má problémy se čtením. Jeho čtení může být rychlé a chybné nebo pomalé, namáhavé, ale s menším výskytem chyb. Nejenže mívá problémy se čtením, žák trpící dyslexií textům nerozumí a má celkovou nechuť cokoliv číst. U dyslexie se může vyskytovat i problém s intonací a melodií věty. Žáci mohou přeskakovat řádky, často se v textu ztrácí nebo si dlouhou dobu pomáhají dvojitým čtením. Jednou potichu pro sebe a podruhé nahlas pro třídu. V tomto případě je asistent pedagoga potřeba v hodinách, kdy už mají žáci samostatně řešit nějaké úlohy, sami si přečíst zadání a podle něho pracovat.

3.2 Dysgrafie

Problém s ručně psaným projevem. Psaní žáků s dysgrafií může být pomalé a trhané, nebo naopak abnormálně rychlé. V obou případech ale mají problém s návazností písmenek na sebe, záměnu podobně vypadajících písmenek, přidání obloučků tam kam nepatří apod. Mívají problém s udržení písmen na řádku, směru psaní nebo správného sklonu písma. Zde může asistent pedagoga pomáhat při reedukaci, kdy má s daným žákem doučování. Může dostat od paní učitelky instrukce ke správnému držení pera nebo tužky a provádět s dítětem uvolňovací cviky. Samozřejmě po předchozím zaškolení. Uvolňovací cvičení se hodí v každé třídě, nezávisle na věku.

3.3 Dysortografie

Tato porucha se týká osvojování pravopisu pomocí sluchové percepce. Krátce řečeno, děti mívají problém s diktovanými úkoly. Pětiminutovky, diktáty, příklady v matematice... Vše, co učitel diktuje, neumí dítě s dysortografií zaznamenat. Asistent pedagoga může v tomto případě pomoci s nácvikem rozpoznávání zvuků někde v oddělené místnosti. Nejlépe po vyučování, kdy by je nerušil ani hluk z chodby.

3.4 Dyskalkulie

Tato porucha se týká problémů s matematickými operacemi. Může se jednat o jednoduché sčítání v řádu jednotek nebo o počty se zlomky, ale pro dítě s dyskalkulií jsou veškeré počty velice náročné. U této poruchy je nebezpečné otálet s diagnózou, jelikož se mohou dostavit psychosomatické problémy v den, kdy se má matematika učit. Navíc učivo matematiky je zapotřebí ve vyšších ročnících a když žák nemá potřebné základy, nemá na čem stavět. Zde bych viděla pomoc asistenta jako velice vhodnou hlavně u trénování jednoduchých operací, doučování nebo i samostatné vyučování v oddělené třídě, kdy zbytek třídy pracuje klasicky s učitelem a dítě s dyskalkulií by v rámci svého individuálního vzdělávací plánu pracovalo s asistentem.

3.5 ADHD

Syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou. Za projevy této poruchy se bere nepřiměřená hyperaktivita a impulzivita či naopak letargie či pomalost (tzv. hypokinetické symptomy). Aktivní dítě s ADHD ve školních lavicích trpí. Nedokáže udržet pozornost na tak dlouhou dobu, jako jeho vrstevníci, snadno ho něco vyruší a zaujme jeho soustředění. Tyto děti jsou také velice pohyblivé, sezení na židli je pro ně skoro jako trest. Dle Lechty (2016) vyžaduje inkluze v případě žáků s ADHD určitou modifikaci. Mezi výchovně-vzdělávací úpravy, nebo úpravy ohledně prostředí jsou například: dostatečně osvětlená třída bez zbytečné výzdoby, žák by měl sedět co nejbližší k tabuli, aby nebyl rušen děním ve třídě, byl po ruce učiteli, ale zároveň nebyl blízko u okna – což toto opatření se může díky asistentovi udělat tak, že žák bude sedět u dveří, kde nebude i zbytek třídy rušen asistentem, když bude žákovi pomáhat. Další z doporučení, které Lechta ve své publikaci zmiňuje, jsou úpravy organizace práce, kdy je hyperaktivní žák seznámen na začátku hodiny s programem aktivit nebo mu při samostatné práci nasadit sluchátka, aby měl co nejvíce eliminované nežádoucí a rozptylovací zvuky. Řekla bych, že pro asistenty pedagoga je ADHD nejčastější diagnózou, se kterou se setkávají.

3.5.1 ADD

Jedna z podskupiny ADHD, avšak v tomto případě chybí impulzivita a hyperaktivita. Děti s diagnózou ADD jsou nepozorní (nedokážou udržet pozornost na jednu věc) a nešikovní v provádění motorických úkolů. Pro asistenty pedagoga je důležité žáka s tímto postižením

vracet ze světa snění do reálného světa, dohlížet, zda pracuje na úloze, na které má, a jestli rozumí probírané látce. Jedinci s ADD totiž lehce sklouznou do svého vysněného světa, nedávají pozor a tím se lehce ztrácí v textech, sešitech, úlohách a jiných zadaných úkolech.

3.5.2 ODD

Další ze skupiny ADHD, ale u tohoto onemocnění se k hyperaktivitě a impulzivitě přidává i výrazná agresivita. Pro děti s diagnózou ODD není cizí, když se hádají s každým, koho potkají, napadají dospělé i jiné děti, pouze proto, že se jim nelíbí zadaný úkol nebo někdo řekl poznámku, kterou slyšet nechtěly. K těmto dětem se musí přistupovat obezřetně a pokusit se jim jemně, ale důrazně vyznačit, co je ještě žádoucí a co se už považuje za nežádoucí chování. K takovým dětem je lepší asistent pedagoga, který má silnou psychickou odolnost, není výbušný, aby se nezačal s dítětem hádat a dokáže snést ránu, protože ačkoliv je to nepřípustné, tak ze začátku sblížování se něco takového stát může. Někdy je práce asistentů pedagoga nebezpečným povoláním.

4 Zdravotní postižení

Nejen s poruchami učení a chování se mohou učitelé, ale i asistenti pedagoga setkat. Do školy může nastoupit žák, který má zrakové, sluchové nebo mentální postižení. Vzhledem k inkluzi nemají takoví žáci tolik speciálních tříd, takže když jeho postižení není klasifikováno jako závažné, můžou pracovníci speciálně-pedagogického centra doporučit zařazení do běžné třídy.

4.1 Zrakové postižení

Žáci s tímto postižením mají právo být vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu. Ředitel školy může pro takové žáky zřídit funkci asistenta pedagoga, který je k dispozici pokaždé, když se učitel na vyučovací hodině nemůže zrakově postiženému žákovi individuálně věnovat. (Lechta, 2016) Což v běžné hodině není často možné. Samozřejmostí při vzdělávání žáků s ZP je pořízení technicko-materiálních pomůcek. Po poradě a doporučení od poradenského zařízení je na místě i úprava struktury hodin i organizace vyučování – jako je více času na splnění úkolů, zabezpečení poznámek a učebních textů, pořízení audiozáznamu výkladu učitele, ale pouze s písemným souhlasem učitele. Žák si nesmí bez vědomí pedagoga pořizovat nahrávku sám.

Lechta (2016) odkazuje na publikaci Požára (1996), že vzdělávání zrakově postižených ve speciální škole má velkou výhodu v tom, že se takovým dětem mohou věnovat speciální pedagogové (tyflopediti), kteří ovládají edukační metody, se kterými dosahují lepších výsledků. Dále má speciální škola větší možnosti na vybavení speciálními didaktickými pomůckami, které běžná škola nemívá. Avšak velkou nevýhodou zůstává fakt, že ve speciální škole se děti se ZP srovnávají pouze s dětmi, které mají stejné nebo podobné postižení a tím jim může klesat motivace k dosahování lepších výsledků. V běžné škole mají konkurenci vyšší a chtějí se podobat svým vrstevníkům. Ovšem za předpokladu, že vytvoří dobrý kolektiv. Někdy může být přílišná snaha o integraci ku škodě žákům, protože jim sráží sebevědomí, když se porovnávají a děti bez omezení se jim posmívají.

Žáci se zrakovým postižením jsou děleni podle toho, v jakém rozsahu je jejich slepota a také jestli ji mají vrozenou nebo získanou v pozdějším věku. S každou variantou se totiž pracuje jinak, takže by škola pro úspěšné zařazení takových žáků měla spolupracovat se

speciálním pedagogem, který poskytuje poradenské služby, jak pro učitele, tak pro asistenty pedagoga. Pokud běžná škola zaměstná někoho na pozici asistenta pedagoga pro zrakově postižené dítě, s největší pravděpodobností je tento asistent pouze pro daného žáka. Samozřejmě vše záleží na samostatnosti dítěte, ale myslím si, že většinou bude potřebovat stálou asistenci.

4.2 Sluchové postižení

U tohoto postižení hraje v dnešní době velkou roli, zda se jedná o žáky nedoslýchavé, neslyšící, ohluchlé nebo s kochleárním implantátem. U každé skupiny se totiž přistupuje ke vzdělávání odlišně. Také záleží na tom, kdy žák o sluch přišel. Zda po procesu naučení řeči nebo ještě před ním. Pokud už se naučil mluvit, tak pro něj není tak obtížné porozumět psanému slovu nebo odezírání, podpořené znakovým jazykem. U žáků, kteří neměli možnost se naučit mluvené komunikaci, musí stačit znakování.

Pro učitele i asistenty pedagoga je dobré, když se na žáka se sluchovým handicapem řádně připraví. Alespoň se zbaví bariéry, která by mezi nimi mohla nastat, čímž by si mohli s žákem vytvořit negativní vztah. Také je potřeba, aby pedagog řádně vysvětlil ve třídě, jaké potíže žák má a připravil třídu, jak by se k němu měla chovat. Asistent pedagoga je pro takového žáka dost důležitý, protože mu pomáhá s matematikou, čtením i psaním, především s pochopením.

Lechta (2016) s odkazem na Potměšila a kol. udává, že podle rozsahu potřeby podpůrných opatření v rámci výuky, jsou žáci rozděleni do 5 stupňů podpory. Například v prvním stupni podpory je zahrnuta organizace výuky jako je zasedací pořádek, časová úprava. U třetího stupně se vyučovací hodina rozvrhne na kratší časové intervaly, při nichž se žák lépe soustředí na výuku. Pátý stupeň podpory náleží žákům, kteří komunikují převážně znakovým jazykem nebo jiným komunikačním systémem.

4.3 Tělesné postižení

Tělesné postižení může vzniknout z různých důvodů a vztahuje se k poškození nosného a pohybového ústrojí, jako jsou kosti, klouby, šlachy a svaly nebo k poškození nervového ústrojí, kam spadá mozek, mícha a periferní nervstvo. Ještě zde hraje roli čas jeho vzniku, takže je buď vrozené nebo získané v kterémkoliv období života jednotlivce.

Pro vhodnou edukaci žáka je důležité vědět, zda pohybové omezení vzniklo jako důsledek poškození mozku nebo z jiných důvodů. Pokud je na vině snížená hybnost z důvodu poškození mozku, je dost pravděpodobné, že se budou vyskytovat přidružené postižení či narušení (např.: epilepsie, mentální nebo smyslové postižení, poruchy chování ...), nejčastěji lze hovořit o mozkové obrně. V druhém případě, tedy u jiných příčin se může jednat o poškození páteře a míchy, různé vývojové anomálie, amputace končetin a jiné. Postižení lze hodnotit jako lehké, střední a těžké. V procesu edukace významně působí vhodný druh léčby, její intenzita a rozsah.

Při zařazení žáka do běžné školy je na místě otázka jeho motorického a statického vývoje. Je důležité vědět, zda žák není schopen chodit (imobilní), dokáže chodit s oporou o druhou osobu nebo třeba zábradlí (částečně mobilní) nebo jestli se dokáže pohybovat bez pomoci, i když pomalu nebo nejistě (mobilní). Problém by to totiž byl v případě, kdy by rodiče chtěli žáka poslat na základní školu, která je vícepatrová a nemá přizpůsobené prostory pro invalidní vozík - je tedy s bariérami jako jsou prahy u učeben, schody bez plošiny nebo bez výtahu, či úzké dveře. Další, co je potřeba vědět je to, zda postižený žák dokáže udržet polohu těla vestoje nebo vsedě. Tím se totiž mohou měnit třídní aktivity nebo je zapotřebí, aby škola získala speciální lavici, která nabízí potřebnou oporu. Dalším bodem vývoje jsou manipulační pohyby, které se liší podle druhu a rozsahu poruch hybnosti horních končetin. Jinak na tom bude žák, který má problém s hybností v ramenou a jinak žák s problémem s hýbáním prsty.

„Významným činitelem v procesu edukace je mentální úroveň jednotlivce. Je třeba mít na zřeteli, že v populaci lidí s tělesným postižením se vyskytují všechny úrovně intelektu – od mentální retardace všech stupňů přes hraniční pásmo či pásmo podprůměru a průměru až po pásmo nadprůměru, vysokého nadprůměru i geniality.“ (Lechta, 2016, s. 275) Zde je důležité dát si pozor při hodnocení žáka a jeho stupně podpory ve škole. Může se totiž stát, že se jedinec může v důsledku izolace od podnětného prostředí zpoždovat v mentálním vývoji. Nejedná se však o mentální postižení. Proto je dobré, když jsou žáci tělesně postižení zařazení do procesu edukace.

Jak již bylo zmíněno, pro tyto žáky je zapotřebí mít správné pomůcky jak na proces učení, tak i přizpůsobit prostředí pro jejich pobyt ve škole. Speciální stoly a židle, dodatečné

osvětlení v rámci stolu, úložný prostor ve třídě nebo skříňka v šatně, je jen malý výčet toho, co by škola měla poskytnout tělesně postiženému dítěti.

Mým názorem je, že pokud je žák intelektově na tom dobře, a motoricky se také o sebe dokáže postarat, je ve třídě zapotřebí jeden asistent pedagoga, který zvládá starost o žáka i o případné další žáky. Pokud ovšem postižený žák trochu více zaostává za svými spolužáky, je na místě zaměstnat pro danou třídu buď dalšího pedagoga, který se bude věnovat pouze žákovi v určitých předmětech společně s asistentem nebo do jedné třídy zařadit asistenty dva. Ve škole, kde jsem pracovala se totiž stala situace, že ve třídě byl žák s tělesným postižením, který potřeboval pomocnou ruku jak při péči o sebe, tak při výuce (pomoc s tužkami, správné nasměrování na cvičení a podobně). Jenže v té samé třídě byli ještě žáci dva, kteří potřebovali také dohled asistenta. Jeden s lehkou mentální retardací a jeden s hyperaktivitou, kdy začal zničehonic běhat po třídě, k čemuž se přidal i žák s mentálním postižením. Od vedení se paní učitelka i asistentka dozvěděly, že nyní nejsou finance a možnost na zřízení dalšího místa pro asistentku, takže to musí nějak vydržet. Chudáci ostatní žáci, kteří poctivě seděli a čekali, co se budou učit. Naštěstí tento stav netrval dlouho a asi po dvou až třech měsících se do této třídy přidala další paní asistentka, která měla na starosti dva zmíněné žáky, původní asistentka měla na starosti žáka s tělesným postižením a paní učitelka se je všechny snažila něco naučit. Osobně musím konstatovat, že takovou situaci jsem jim nezáviděla.

4.4 Autismus

Tento výraz je nadřazeným označením pro skupinu poruch, které se vyčleňují a odlišují od jiných kategorií. U autismu nalezneme poruchu více psychických funkcí než u specifických vývojových poruch. Také u něho nalezneme výskyt symptomů, které jsou odlišné od normálního vývoje. Tím se zase odlišuje od mentální retardace. Mezi podřazené termíny patří například dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom nebo třeba Rettův syndrom.

Při výuce si musíme uvědomit, že autismus dítěti ovlivňuje komunikační schopnosti a sociální dovednosti, jeho hru, myšlení a představivost. Proto je důležité na to pamatovat při vytváření struktury hodin a pracovních činností. Z praxe vyplývá, že žáci s autismem musí být vzdělávání individuálně, podle individuálního vzdělávacího plánu. Ať už jsou

vzdělávání v běžné škole nebo ve speciální třídě. (Lechta, 2016) Což je pochopitelné, protože každé dítě je originál a pro děti s autismem toto označení platí dvojnásob. Nějaká doporučení k organizaci se však mohou použít obecně. Jde například o členění vyučovacích hodin na kratší úseky, organizování přestávek, blokové vyučování a jiné.

Obecně by se dalo i říct, že děti s autismem mívají problémy se zpracováním mluvené řeči. Proto je dobré mluvené instrukce doprovodit i vizuální ukázkou. Dále by učitel i asistent měli vyzdvihovat chování přijatelné a moc neupozorňovat na chování, které není vhodné. Tím dítěti asociují, které chování je podporováno jako správné. Měli by se také vyhnout různým výškám tónu hlasu, když zadávají instrukce. Monotónnost totiž pro tyto děti není rušivá a více takový hlas vnímají. Děti s autismem mohou mít zvláštní zájmy, ve kterých naprosto excelují. Toho může pedagog využít, aby ho podpořil i v interakci se spolužáky, kdy třeba nechá autistického žáka o těchto zájmech mluvit v hodině nebo ho nechá připravit si prezentaci, což se hodí ve vyšších ročnících nebo na střední škole.

Před integrací žáka s autismem do běžné třídy je zapotřebí zhodnotit jeho úroveň vyspělosti v několika oblastech. Týká se to oblastí rozumové, řečové a sociální. Pokud v některém z nich zaostává nebo jeho vývoj není takový, jaký by měl být, jsou tu jistá řešení. Buď se pokusí za pomoci speciálních center o rozšíření dané oblasti před nástupem do školy anebo, pokud nemá toto rozšiřování úspěch u dítěte (bojkotuje veškeré snahy) nebo je vidět, že se nikam neposunuje, i když spolupracuje, tak je doporučeno, aby nastoupilo do zvláštní třídy. Vše by se mělo dělat v zájmu dítěte, ne v zájmu rodičů. Mám pocit, že na tento fakt se často zapomíná, protože rodiče mají určitou představu a vize, jak a kde by se jejich dítě mělo vzdělávat. I když to není pro dítě ideální a může se na vybraném místě spíše trápit, než aby se posouvalo. Jako další důležitý bod je příprava žáků ve třídě na příchod takového žáka. Doporučené je vysvětlit zvláštnosti daného žáka, nepouštět se do vysvětlování autismu obecně. Zdůraznit, že chování žáka s autismem není záměrné, ale nechtěné. Že to, co dělá má vždy své důvody. Často se totiž stává, že žáci s autismem jsou častěji ti, kteří jsou terčem posměšků, šikany a pozornosti od ostatních spolužáků, protože jsou jiní.

4.5 Narušená komunikační schopnost

V oblasti řeči existuje také několik poruch, které stojí za zmínku. V jejich případech však není přítomnost asistenta pedagoga tak vysoce nutná, jako ve většině již zmíněných výše. I tak bych je zde ráda uvedla, protože se s nimi ve škole může jak asistent pedagoga, tak pedagog setkat. Jsou děti, které špatně mluví z důvodu, že jejich rodiče s nimi moc nekomunikují, ale nechají je, aby se „vzdělávali“ sami přes telefony, tablety a televize. Jenže většina pořadů je dabovaná a dabing není vždy tak dokonalý, aby zahraničním hercům padl do úst tak, jak bychom mluvili u nás. Dítě si pak vytvoří nesprávné návyky, kroutí rty do špatných poloh a tím vyslovuje hlásky nesrozumitelně. Takové děti pak navštěvují logopedy již od útlého dětství. Pak je ovšem další skupina, kde se rodiče mohou svým dětem věnovat dostatečně, ale i tak děti mají s mluvením problémy.

4.5.1 Poruchy hlasu (dysfonie)

Tato porucha je hůře objevitelná jak okolím, tak samotnou osobou s hlasovým problémem. Lechta (2016) uvádí, že v logopedických ambulancích tvoří klienti s poruchou hlasu nepatrné množství z celkových pacientů a to 2 – 4 %. Porucha hlasu se definuje jako rozdíl např.: ve výšce, kvalitě, síle, rezonanci a barvě oproti jiným lidem ve stejném věku, stejného pohlaví a stejném společensko-kulturním prostředí. Existuje i druhá skupina s poruchami hlasu, který se vyskytuje častěji. Jde o špatné zacházení s hlasem, jeho zneužívání a nadměrné používání. Tyto funkční poruchy hlasu se dají při včasné diagnostice a terapii odstranit, ovšem lepší je jim předcházet.

Prevencí poruch hlasu je podle Lechty (2016) například vzdělávací program pro děti a rodiče, hlasová hygiena, preventivní programy hlasové hygieny. U žáků s poruchou hlasu se mohou objevit tyto problémy, jako je vyhýbání se hlasitému čtení před třídou, omezené možnosti při zpěvu, preference neverbálních domácích úkolů a jiné. Žáci se také obávají výsměchu od svých vrstevníků, protože studie v USA přinesly výsledek, že si děti už ve věku 5 – 7 let uvědomují svůj odlišný hlas, který způsobuje u spolužáků negativní dojem. (Lechta, 2016)

Učitel může třídu připravit na nového žáka tím, že vysvětlí základní terminologii o komunikaci a o významu hlasu. Vše s přihlédnutím na jejich vývojový stupeň a věk.

4.5.2 Koltavost (balbuties)

Pokládá se za nejtěžší narušení komunikačních schopností. Koltavost může jedince postihnout z více příčin. Do dnešní doby není uspokojivě vyřešena otázka některých z příčin ani správná terapie na ně.

U žáka s koltavostí jde vidět, že mnohdy musí vynaložit veškeré síly které má, jen na běžnou mluvu. Proto se takoví žáci straní kolektivů, jsou neradi zkoušeni před třídou, protože jejich dlouhé mlčení a překonávání bloku mluvidel může být chybně vyloženo, jakože žák odpověď nezná. Ostatní si mohou všimnout svalového napětí, grimas, nápadného gestikulování. To jsou jen příklady toho, jak vypadá člověk, který má problém s koltáním. Rodiče takových žáků však může mást fakt, že problémy s mluvením často mizí, když žák hraje v divadle, recituje, zpívá nebo probíhá skupinové čtení.

Koltavost však může zcela vymizet při správné a včasné diagnostice, i správnému trénování. Ve většině případů začíná v předškolním věku nebo v první třídě, ale jak je zmíněno, může se zase ztratit. Koltání se nemusí vztahovat pouze k takto malým dětem, může překvapit i v pubertě nebo dospělosti. Z výzkumů vyplývá, že výskyt koltavosti není záležitostí pouze jednoho faktoru. Je zapotřebí více faktorů, působících vzájemně, aby se u člověka vyvinul kompletní syndrom koltavosti.

Pedagog má v tomto případě nezastupitelnou roli pozorovatele, který zjišťuje, jak dítě s koltavostí zapadlo do kolektivu, zda v rámci výuky dochází ke zlepšení nebo ke zhoršení koltavosti a co by pro to měl udělat, případně změnit. Také sleduje, jak se k žákovi s koltavostí chovají ostatní žáci, zda ho nevyřadili z kolektivu nebo jestli není terčem nějakých posměšných vtípků. V hodinách se může pedagog zaměřit ještě na situace, zda se žák více zakoltává u určitých předmětů, když se pustí do řeči s jiným učitelem nebo spolužákem. Také ve spolupráci s rodiči přihlíží a zkoumají, jestli se žák více zakoltává doma nebo ve škole.

U žáků s koltavostí bych asistenta pedagoga umístila. Sice by dle mého názoru nebyl tak zaměstnaný, ale určitě by žákovi pomohl a přinesl mu oporu do výuky. Ať už pedagog nebo asistent či spolužáci, každý, kdo s žákem komunikuje, by měl dodržovat jistá pravidla, aby mu pobyt ve škole zpříjemnili. Jedná se například o neuhnutí pohledem při konverzaci s koltavým žákem. Tím mu totiž dáme najevo, že ho vnímáme a není pro nás

zakotání se překážkou nebo něčím, čím by mohl selhat. Nedokončovat věty za něj, dát mu najevo, že máme spoustu času na jeho mluvený projev. Snažíme se veškeré rady ohledně mluvení, jako je mluvit plynuleji, nacvič si nějaké slovíčko, nechat pro sebe. I kdyby se jednalo o dobře míněnou radu, mohla by být vnímána jako ponižující a rozhodně nechtěná.

4.5.3 Patlavost (dyslalie)

Dyslalie je nejběžnější forma narušené komunikační schopnosti. Vývoj řeči má totiž u každého člověka specifické vlastnosti. V optimálním případě se dítě naučí správně vyslovovat hlásky do pátého roku života. Pokud není vývoj výslovnosti ještě ukončený, protože každé dítě je jiné, může jít o tzv. prodlouženou fyziologickou dyslalii, která probíhá do sedmého roku života. Může se jednat o jednoduchou chybu ve výslovnosti nějaké hlásky. Zde pak můžeme předpokládat, že do sedmého roku přijde spontánní autokorekce. (Lechta, 2016) Po překlenutí sedmého roku, kdy dítěti nějaká chyba ve výslovnosti zůstane, už u něho mluvíme o dyslalii. Ovšem nemusí se jednat o to, že děti s touto poruchou neumí mluvit vůbec, přehazují písmenka, mají omezený slovník. Problém jim můžou dělat dvě tři hlásky, ale už to je rušivé při konverzaci. Navíc mohou být omezeni i u psaní, jelikož nepřesný zvukový obraz potřebné hlásky může způsobit i nepřesnost grafického obrazu.

Dyslalie se může projevit různě, nejvýrazněji však jako vynechávání problematických hlásek, zaměňování nebo nahrazení hlásek, vložení hlásky nebo opakování hlásek. Ačkoliv se takové „žvatlání“ může zdát roztomilé u menších dětí, které se teprve rozpovídávají, u žáčka v první třídě již takové mluvení není vhodné. Naštěstí se s tímto může za pomoci vhodných cvičících nástrojů a terapií pracovat, nicméně nesmí se dlouho otálet. Při neléčení dyslalie se takto postižený jedinec může dostat do nepříjemných situací v zaměstnání. Ve škole pak mívá problémy s psanou formou. Nerozlišuje totiž hlásky tak, jak by měly být správně, jelikož ho to nikdo správně nenaučil. Takže, pokud má například problém s písmeny S – Š, může napsat skola místo škola. Dalším negativem neřešení dyslalie je reakce nejbližšího okolí jako je rodina nebo přátelé. I netaktní přístup pedagoga může zapříčinit, že žák s touto poruchou se stáhne do sebe, nebude chtít mluvit před třídou nebo naopak, začne být agresivní ke svému okolí.

V tomto případě je asistent pedagoga na místě, aby dělal převážně jakéhosi tlumočnicka. Tlumočnicka od žáka k ostatním žákům, pokud by měli ze začátku problém mu porozumět a od žáků a pedagoga zase zpátky k žákovi s poruchou. U druhého zmíněného směru by měl, podle mého názoru, asistent pedagoga dohlížet především na zadané instrukce. Zda jim žák porozuměl, ví, co se po něm chce a zda se dostane ke zdárnému cíli.

Zde bych zmínila svou zkušenost s touto poruchou. Do první třídy nastoupil žák, který byl ohromně pilný, s radostí v očích, že je konečně ve škole a může se učit. Problém byl s jeho mluveným projevem, protože abych pravdu řekla, v prvních dnech jsem mu nerozuměla skoro nic z toho, co říkal. Jeho věty byly strohé, výslovnost opravdu hrůzostrašná, kdy člověk nevěděl, jestli říká „kočka“ nebo „loďka“. Bohužel odklad mít nemohl, už mu bylo sedm let. Ale vše chápal naprosto dokonale, nebyla potřeba, abych mu dovysvětlovala, že teď se pracuje v tomto a tomto cvičení, má si vzít pastelku nebo tužku. To on všechno věděl, jen nedokázal správně artikulovat. Vše nám však pěkně odkýval, když měla být odpověď ano a vrtěl hlavou, když měla být odpověď ne. Před třídou se nebál mluvit, ale řekla bych, že všichni prvňáčkové, kteří nastoupili, si vytvořili pěkný vztah mezi sebou, aniž bychom jim něco s paní učitelkou musely vysvětlovat. Brzy jsme s paní učitelkou zjistily, že zmíněný žák dochází k logopedovi, což bylo během pár týdnů poznat. Jeho věty se rozšířily už i na souvislé souvětí, byla jsem schopna rozpoznat více slov (a neřekla bych, že to bylo tím, že bych si na jeho mluvu zvykla). Jelikož docházel k logopedovi mimo školu a mimo vyučování, k naší školní logopedce již chodit nemusel, takže nezameškával vyučování, tak jak to Lechta (2016) zmiňoval ve své publikaci, jako jedno ze záporů při reedukaci mluvení.

Nyní je žák ve druhé třídě a musím říct, že udělal veliký pokrok. Nadšení pro školu a nadšení mluvit a hrát si se svými spolužáky mu zůstalo a nyní si s nimi může i lépe popovídat. Na logopedii však dochází stále, protože jeho vyjadřování ještě není zcela stoprocentní. Nevím, jestli někdy bude, ale rozhodně je vidět jeho píle i vůle, stejně tak rodičů, kterým nebyl jeho projev lhostejný a na logopedii ho brali. Jak jsem se totiž dočetla v Inkluzivní pedagogice, jsou rodiče, kteří své potomky neřeší a nechají je, aby se se svým problémem vypořádali sami. Což je podle mého názoru dost sobecké jednání.

4.6

5 Inkluze

Podle mého názoru je tento termín v posledních letech probírán učitelskou i laickou (z pohledu učitele a zasvěcených) veřejností probírán docela často. A ne zrovna v příliš pozitivním světle. Do většího povědomí lidí se pojem inkluze dostal s úpravou školského zákona z roku 2016, tedy s paragrafem 16 o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.1 Vymezení pojmu

„Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku.“ (Hájková, 2010, s. 12) Ačkoliv se jedná o publikaci starší, než byl pojem mezi lidmi více řešen, na obsahu slov to nic nemění. Autorka zde popisuje inkluzi podobně jako integraci, ovšem musíme jít dál v jejím popisu. Tam totiž vysvětluje, že se nejedná o optimalizování a rozšíření pojmu integrace. Podle jejích slov je inkluze koncept, kdy by mělo být umožněno dětem navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na to, jaké postižení a na jakém stupni mají.

Naproti tomu Lechta (2016) ve své publikaci označuje pojem inkluze jako jeden z pěti možných přístupů ke vzdělávání dětí s postižením. Inkluze je zde uvedena jako idea integrace, která se rozvíjí v novou kvalitu – faktor, který má ulehčit práci pedagoga, čímž je diverzita (heterogenost). Tímto odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle, která znesnadňovala práci učitelů. Lechta (2016) dále vedle inkluze zmiňuje i exkluzi, segregaci, integraci a různorodost.

Zilcher (2016) uvádí, že se k pojmu inkluze přistupuje odlišnými názory mezi autory z různých zemí. Například v americké literatuře se lze setkat s označením „plná inkluze“ a „pull-out model“, kde první zmiňovaný model udává, že jsou žáci s postižením přítomni po celou dobu vyučování v jedné třídě a při druhém modelu jsou na různé předměty separováni, podle jejich potřeb. Jenže tento koncept má podle řady autorů rozdílné pochopení nejen v každém státě, ale dost často v každém obvodu nebo i škole. Dle jeho slov však můžeme říct o definici inkluze: *„že se jedná o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně*

vzdělávat všichni žáci bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy.“ (Zilcher, 2016, s. 30)

Ačkoliv Zilcher uvádí, že mezi autory nepanuje jistá shoda, co se týká vymezení pojmu a názorů, osobně bych řekla, že se všichni zmínění autoři celkem ve svých definicích shodují.

5.2 Inkluzivní pedagogika

Pedagogická věda je zaměřená na různá odvětví. Taktéž je zaměřena i na inkluzi. Podle Hájkové (2010) prosazuje tato disciplína otevřenou a individualizovanou výuku. Měla by se zaměřit na dítě, respektive na jeho potřeby, vyzdvihnout úspěchy a snažit se odbourat nedostatky. Když nahlédneme do novější publikace, konkrétně od J. Slowíka (2022), ten už na inkluzivní pedagogiku pohlíží dvěma způsoby. První možnost je pohlížet na ni jako „*na obor pedagogiky, zaměřený na edukaci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžných škol ...*“ (Slowík, 2020, s. 52) Druhou možností je se na inkluzivní pedagogiku dívat jako „*na obor pedagogiky zabývající se komplexní problematikou edukace osob se speciálními vzdělávacími potřebami v jakémkoliv věku a v jakémkoliv prostředí (tedy zdaleka ne pouze ve školním vzdělávání).*“ (Slowík, 2022, s. 52) Autor dále uvádí, že se druhé uvedené pojetí považuje za dynamičtější a lépe uchopené v dnešních situacích ve školním prostředí.

Osobně s autorem souhlasím, protože dle mého názoru mají děti se vzdělávacími potřebami nárok na další studium nebo na návštěvu kroužků. Tam by se tedy mohla dál vyvíjet cesta inkluzivní pedagogiky, protože pedagogika se nezabývá pouze školním prostředím, ale například i trávením volného času.

5.3 Inkluzivní vyučování

S přijetím vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. se do popředí dostali asistenti pedagoga. Bylo to totiž způsobeno tím, že mnoho škol, které poskytovaly vzdělávání žákům, jakkoliv indisponovaným od běžného vyučování, bylo zrušeno. Přestala existovat spousta speciálních tříd, které byly plné výše zmíněných žáků. Ti se museli, dobrovolně nebo nedobrovolně, přesunout do škol zbylých.

Vedení školy, ale hlavně učitelé se museli připravit na nové žáky, kteří mohli mít tělesné nebo zdravotní omezení (zde se musel zajistit bezbariérový přístup, aby škola mohla takové žáky vzdělávat), omezení zrakového nebo sluchového vnímání (byla proto potřeba proškolit učitele, aby byli na takovou variantu připraveni, naučit je znakovou řeč), či se mohli najít žáci s narušenou komunikační schopností. Samozřejmě, že tak velký zásah a tako rozsáhlá změna nemohla nastat ze dne na den, ale učitelský sbor byl na tuto novou skutečnost připravován postupně. Nabízí se ovšem otázka, zda byl tento krok správný.

I dnes existují stále třídy, které se nazývají speciální a jsou pouze pro žáky, kteří měli problém (nebo podle diagnostiky by ho mohli mít) ve třídě v hlavním vzdělávacím proudu. Ale těchto tříd již není tolik, kolik by jich bylo potřeba. Z vlastní zkušenosti vím, že žáci s některými diagnózami by měli být zařazeni rovnou do menšího kolektivu, který nabízí speciální třída i s odlehčeným vyučováním. Protože tempo na základních školách je pro ně příliš rychlé, i když mají individuální plán sestavený přímo pro ně. Jenže mít plán je jedna věc, ale splnit ho je věc druhá. Ráda bych zde uvedla, že jsem byla přiřazena k žákovi do první třídy, který měl i doporučení z SPC, že ho rodiče mají přihlásit do speciální třídy, protože by na ZŠ nemusel tempo učení zvládat. I pro jeho osobnost bylo lepší, kdyby byl v menším kolektivu. Rodiče se však rozhodli, že vyzkouší klasickou třídu, jestli ji bude žáček zvládat.

S paní učitelkou jsme mu dávaly samozřejmě snadnější úkoly, snažily se mu odlehčit, kde se dalo, jenže jeho nepozornost vedla k rozptylování ostatních a tím k narušení hodiny. Nakonec jsme situaci vyřešily tak, že hlavní předměty (matematiku, český jazyk a čtení) jsem s ním probírala ve vedlejší třídě. Co mu šlo, tak měl hotové během chvíličky, ale co mu nešlo, tak bojkotoval (dožadoval se procházek po škole, které jsme mu vymyslely i po poradě s výchovnou poradkyní jako formu odměny za odvedenou práci), snažil se mi vyprávět, jaké filmy zná, co vidí z okna, co bude dělat s kamarády atd.

Na přestávky a na výchovy byl ve třídě s dětmi, aby nebyl odstrčený z kolektivu, ale on kolektiv nepotřeboval. Spíše jim ubližoval, dělal naschvály a všemožně škodil. Nakonec musel přestávky trávit v lavici na chodbě, protože to s ním nijak nešlo. Po půlroce společného trápení se rodiče rozhodli přeložit ho do speciální třídy, kde mají žáci větší

individuální přístup a je jich v kolektivu méně. A pomohlo mu to, zklidnil se a zmírnily se jeho projevy agrese.

Na základě své zkušenosti jsem tak zastáncem toho, že přespřílišná inkluze je zbytečná a mnohdy spíše škodí, než je k užitku. Boří se hodina, protože pro některé žáky je tolik vjemů najednou prostě příliš a nevědí, jak s tím pořádně zacházet než, že laicky řečeno, zlobí. Dalším mínusem, který v inkluzi vnímám a mnoho kolegyň mi mou domněnku potvrdilo, je že se zpomalí tempo celého vyučování. Neříkám, že by se mělo ve škole jet téma za tématem, ale když se dělají pro děti, které učivo nezvládají nebo nestíhají častější opakování, zbytek třídy se může nudit. Ano, je to ve velké míře v rukou vyučujícího, jak takové opakování vypadá, jak ho podá, ale byla jsem svědkem případů, že i při velké snaze učitele, nepodávala většina třídy takové výsledky, které by klidně mohla. A to jen z důvodu, že se nudili. Ano, i zde by se dalo namítnout, že od toho jsou doučování a hodiny pro žáky se speciálními potřebami navíc. Ale nebylo by pro ně lepší, kdyby se nemuseli trápit s další výukou a trávením delšího času ve škole?

Pokud ovšem žák nemá poruchu nějak závažnou, že by nemohl běžný program ve škole zvládat, případně s menšími úpravami vzdělávacího plánu, tak nevidím důvod, aby nebyl přítomný ve třídě základních škol, třeba i s pomocí asistenta pedagoga. Takový žák, který nemá tak závažné problémy, by se mohl ve speciálních třídách nudit. A bylo by to to stejné jako v případě nudy většiny třídy. Na jednu stranu však chápu, že se musí dělat kompromisy, i když nesouhlasím s tím, aby se dělaly na úkor žáků.

V publikaci *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy*, kterou vydala Masarykova Univerzita, se můžeme dočíst, že je inkluzivní vyučování pro žáky tou nejlepší formou. Autorky se pro toto tvrzení opírají o výsledky výzkumů, které prý ukazují, že se žákům v inkluzivní třídě lépe daří po stránce kognitivní i sociální. Dále uvádějí, že inkluze je sociálně nevyhnutelná, redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění. (Bartoňová, Sedláčková, 2020) Můj názor k těmto slovům jsem vyjádřila výše a stále si za ním stojím.

Zilcher (2019) ve své publikaci poukazuje na fakt, že inkluzivní vzdělávání může mít široký kontext. Při nespecifikování odvětví se může jednat o vzdělávání v rámci postgraduálních studií, preprimární vzdělávání atd.

Praktická část

6 Cíl šetření

Cílem šetření bylo zjistit, jakou roli ve třídě zastávají asistentky pedagoga. Jak participují při výuce, jaké mají povinnosti (i mimo výuku) a příležitosti k dalšímu rozvoji, jak funguje vzájemná spolupráce asistentky pedagoga a třídní učitelky.

Výzkumné šetření bylo vedeno jako polostrukturovaný rozhovor, kde jsem se snažila nahlédnout do zkušeností a pracovního života respondentek, zajímala jsem se o to, jakým způsobem jsou pro práci asistentky pedagoga motivovány i jaké představy o dalším působení v této pozici mají. Všechny dotázané jsou z jedné menší městské školy, vykonávající svoji funkci asistentky pedagoga na prvním stupni.

7 Charakteristika výzkumné metody

Vzhledem ke zvolenému tématu byla vybrána metoda rozhovoru. Tato metoda mohla být vedena strukturovaně, polostrukturovaně a nestrukturovaně. Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor, který se mi jevil jako nejvhodnější metoda. Otázky zvolené pro rozhovor převážně vycházely z teoretické části diplomové práce.

Polostrukturovaný rozhovor je jakýmsi kompromisem mezi zbylými výše zmíněnými rozhovory. I v tomto případě má dotazující připravené otázky, hovor však plyne pozvolna dál, respondent může na pokyn dotazujícího rozvést svou odpověď, není striktně vázán k nějaké struktuře.

Při rozhovorech jsou jasně daná pravidla, která byla dodržena i zde a všechny dotazující s nimi byly obeznámeny. Jednalo se např.: o naprostou anonymitu při zpracování, metoda zaznamenávání odpovědí, povaha a záměr rozhovoru nebo že probíhaný rozhovor není pouhým přátelským posezením.

Mezi otázky v rozhovoru patřily obecné otázky jako je pohlaví, věk nebo délka praxe. U dalších otázek jsem se respondentek ptala na jejich náplň práce, co považují za klady nebo zápory u vykonávané profese. Nakonec se téma dostalo k nepedagogické činnosti. Všechna jejich slova jsem níže sepsala nikoliv jako přesné citování rozhovoru, ale jako opis a porovnávání mezi jednotlivými asistentkami a jejich zkušenostmi.

8 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 5 asistentek pedagoga, které působí na prvním stupni ve stejné základní škole. Všechny kolegyně se rozhovoru zúčastnily dobrovolně a zdálo se, že s radostí, ale i s drobnými obavami. Na prvním i druhém stupni jsou všechny asistentky ženy, proto pokud se rozhovor týkal asistentek, je vše psáno v ženském rodě.

9 Prezentace dat

V této kapitole se zaměřím na opis rozhovorů s asistentkami a jejich postřehy. V zájmu zachování anonymity jsem se rozhodla označit respondentky čísly.

Asistentka pedagoga 1

Asistentka číslo 1 je žena ve věku 34 let. Její vzdělání je střední podnikatelská škola s maturitou. Profesi asistenta pedagoga může vykonávat díky absolvovanému kurzu. Ve školství pracuje přibližně pět let. Úvazek ve škole má 100 %, kde, jak uvedla, její nejdelší působení u stejného chlapce je nyní čtvrtým rokem. Ve stejné třídě bude i další rok, jak to však bude pokračovat na druhém stupni, to je, dle jejích slov ve hvězdách. Na škole, kde působí, jsou rozděleni asistenti pedagoga na první a na druhý stupeň. Jenže tento chlapec má tak složitou a rozsáhlou diagnózu, která zahrnuje i špatné snášení změn, proto si myslí, že by v rámci usnadnění přechodu na druhý stupeň měla zůstat u něho. Ale to není v její kompetenci.

Jako klady této práce asistentka 1 uvádí především pocit naplnění. V práci asistenta pedagoga se našla, baví jí pracovat s dětmi, a především jim pomáhat, být jim oporou ve školních hodinách. Ráda se zapojuje do jejich školní práce, samozřejmě v případě, když se cítí v nesnázích. Dle jejích slov není taková, že by radila za každou cenu, ale je připravena na udělení rady vždy. Také jako velké pozitivum uvedla, že má volné víkendy, svátky i prázdniny. Což jako matka dvou dětí vítá.

U záporů jsme se s číslem 1 moc dlouho nezdržely. Hlavní zápor vidí v platu asistentů pedagoga a občasně nejistoty práce. Ne, že by se bála toho, že její přidělený chlapec odejde na jinou školu. O to jeho zákonný zástupce nestojí. Snažila se mi vysvětlit, že se obává toho, co vymyslí vláda ohledně šetření peněz. Nakonec jsme se shodly v tom, že takový scénář v brzké době nehrozí. Ráda by se více zapojovala do příprav na hodinu, ale tento úkon je v kompetenci učitele. Nepronesla toto přání jako vyložený zápor, tedy že by chtěla více práce, ale že je takto nucena více improvizovat, když neví, co třídu čeká. I když ji improvizace baví, sama si všímá, že je taková hodina náročnější. Proto by se dalo říct, že se jedná o jakousi obtíž nebo menší překážku v dobrém vztahu s její paní učitelkou.

Co se týče jejich postřehů, které během své pracovní doby získala, jsou celkem jednoznačné, ale zároveň široce pojaté. Podle jejich slov by si asistentky zasloužily více zapojení do dění ve škole od učitelů. Po prosbě o rozšíření a upřesnění tohoto tvrzení mi bylo sděleno, že někteří učitelé (na prvním stupni učitelky, na druhém i učitelé) nedávají asistentkám prostor pro i malou seberealizaci. Že je stále berou jako jakési „vetřelce“ ve své hodině. Staly se i případy, kdy učitel vykázal asistentku za dveře, protože si nepřál, aby žákům pomáhala – v běžné hodině, nejednalo se test.

Asistentka 1 také vyslovila své přání. Nebylo to přání zaměřené na ni a její kariérní postup, s tím je naprosto spokojená a nic by neměnila. Co by však změnila je, že by dala asistenta do každé třídy. I kdyby ve třídě nebyl jediný žák, který by měl na asistenta nárok a potřeboval by ho k fungování ve školením prostředí, tak by stejně i v takové třídě ráda viděla asistenta. Dle jejího vysvětlení by to bylo proto, že se žáci cítí uvolněněji, že si mohou říct o pomoc asistentce, a ne přímo učitelce. Někdy totiž žáky může přemáhat stud, že danou látkou nechápou, jsou v ní pozadu nebo nechtějí zdržovat ostatní, a tak raději předstírají, že všechno umí a všemu rozumí. I když tomu tak není. A asistentka 1 vidí jako řešení těchto modelových situací právě přítomnost asistenta pedagoga. Její druhé přání zahrnovalo všechny lidi na pozici asistenta. Přeje si totiž pro všechny lepší platové ohodnocení. S čímž mohu jen souhlasit.

Dlouho jsme se společně bavily ohledně náplně práce. Byla jsem připravena výpisky ze zákona, čím by měl být její pracovní čas vyplněn. V mnohém se její náplň práce shodovala, samozřejmě však ne ve všech bodech. Jelikož její chlapec má atypický autismus, musí být nejvíce k ruce jemu. Na některé hodiny, především matematiky, kterou zmíněný žák ovládá na výbornou, je však k ruce i dalším dětem. Upozornila mě, že to neznamená, že by ostatním nepomohla, když ji potřebují. Ale už jsou ve třídě zvyklí na to, že jako první se uspokojí potřeby autistického žáka a pak se může věnovat dalším. Za ty čtyři roky tato spolupráce funguje už dobře. Při přechodu ze třetí třídy do čtvrté třídy, dostali novou paní učitelku, které předvedli jejich zavedené zvyky a ona se přizpůsobila třídě. Dále uvedla, že prohřešky v chování řeší společně s žáky a poté předá informace paní učitelce. Jedná se o věci, které se stanou o přestávce a nejsou tak závažné. Bylo mi řečeno, že na přestávky zůstává asistentka ve třídě jako dozor. Když se jedná o větší prohřešky, tak

je u řešení přítomna i paní učitelka. Do náplně práce této asistentce náleží i doučování slabších žáků, a to jednou týdně v uzavřené skupince. Jen se paní asistentka nemohla dopočítat, kolik žáků skupina čítá. Tato informace však není pro diplomovou práci relevantní.

Náš rozhovor se pomalu chýlil ke konci, ale ještě jsem měla v poznámkách otázku na nepedagogickou činnost. Moje otázky směřovaly na dozory, zda se setkává s rodiči přiděleného žáka nebo i s rodiči dalších žáků, poté na porady a školení. Prozradila mi, že ona má dozor jen když je potřeba, pokud tedy nepočítá dohled na třídu o přestávkách. Ale ranní dozor na chodbě nebo v šatně, či dozor při obědě, tak ten přidělený nemá. Ovšem dle jejích slov, neměla by nic proti, kdyby se takových dozorů účastnila. Poté si nebyla jistá, zda se níže popsaný úkon dá považovat za dozor. Abych pravdu řekla, také si tím nejsem jistá, ale dle mého názoru se o dozor jedná. Na každý den v době vyučování je totiž vypsán rozvrh pro izolační třídu. Tato třída slouží pro žáky, kterým se během vyučování udělá nevolno. Učitel zavolá toho, kdo má zrovna službu, dotyčný si pro nemocného žáka dojde a čeká s ním v izolačním pokoji, než si žáka vyzvedne zákonný zástupce. Každou hodinu má dozor někdo jiný, podle toho, jak mají volno ve vyučování. Tento úkon bych zařadila do dozoru.

U porad je přítomná jen v případě, že dostane pokyn od vedení. Jinak sama z vlastní iniciativy na porady učitelů nechodí. Každý školní rok se konají dvě porady asistentek a na nich je samozřejmě přítomná. V loňském roce vedla školní klub pro žáky čtvrté a páté třídy, společně s další paní vychovatelkou. V letošním roce vypomáhá asistentka 1 v družině sporadicky, pouze na požádání od hlavní paní vychovatelky. Myslí si, že je to způsobeno tím, že ve čtvrté třídě končí později, takže by nestíhala využít svoji pauzu na oběd.

Poslední otázku jsem měla na přípravu materiálů do výuky. Konkrétně jestli se tohoto úkonu účastní nebo jestli má přípravu na starosti paní učitelka. Asistentka 1 mi odpověděla, že i u loňské i u letošní paní učitelky nebyla u vzniku materiálů a paní učitelky ani nevyžadovaly, aby jim s jejich přípravou pomohla. Jediné, čím je u materiálů vytižena, je jejich kopírování. Jelikož však kopíruje více materiálů najednou, tak neví, který bude použit v následujících hodinách a dnech. Takže se nemůže přesně připravit a podle její

odpovědi velice rychle z paměti vytěsň, co to vlastně kopírovala. Tím se stane, že při rozdání kopií si srovnává v hlavě, co se bude probírat a na co by si měla dát pozor. Tedy jaká úskalí se mohou vyskytnout při vyplňování.

Závěrem asistentka uvedla, že je ráda za rozhodnutí jít na kurz a poté se ponořit do školství. Jen jí trochu mrzí, že vedení školy nenabízí skoro žádné možnosti na rekvalifikační kurzy nebo rozšíření vzdělání. Sice si může něco zařídit sama, ale to by jí přineslo tolik starostí navíc a sebralo tolik času, který se jí nedostává, že se do ničeho takového zatím pouštět nechce. Ale kdyby se taková příležitost naskytla od školy, že by bylo všechno připraveno a stačilo by někam odjet/ něco si přečíst/ něco vypracovat, tak by se nezdráhala a do takové formy rozšíření vzdělání by šla.

Asistentka pedagoga 2

Asistentka číslo 2 je také žena, tentokrát ve věku 38 let. Její praxe jsou na konci školního roku 2022/2023 dva roky. Její úvazek je stejně, jako u první asistentky 100 %. I tato žena má kurz na asistenta pedagoga, její původní vzdělání je gymnázium, které úspěšně zakončila maturitou. Asistentka podotkla, že hned v jejím prvním roce prošla velkou zkouškou, kdy byla přidělena k chlapci, který potřeboval její velkou pomoc, která by se dala klasifikovat jako práce osobního asistenta. Zmíněný žák prodělal dětskou mozkovou obrnu, kde mezi příznaky měl např. horší sluch a zrak nebo omezení v pohybu. Byly dny, kdy chodil po chodbě sám, jiné dny musel mít oporu nebo dokonce vozík. Letos ji však výchovná poradkyně, která má na starosti integrované žáky a asistenty pedagoga, přiřadila do třetí třídy k hyperaktivnímu chlapci.

Mezi klady uvádí podobné věci jako asistentka pedagoga číslo 1. Podle mého názoru jsou prázdniny velkým lákadlem k vykonávání této profese. Ale nic není tak jednoduché, jak se zdá. Naštěstí i asistentka dvě připojila k pozitivům práci s dětmi. Sice se nevyjádřila, že by ji toto povolání přímo naplňovalo, ale údajně je tato práce stále dobrá. Uvedla také, že doufá, že jí toto nadšení pro práci zůstane i nadále. Další pozitivum je dobrá pracovní doba, což i ona jako matka dvou dětí velmi vítá.

U záporů mě osobně trochu překvapilo, že neuvedla peněžní ohodnocení. Celkově se během rozhovoru o financích vůbec nezmínila, což může pro někoho být trochu zarážející.

Nicméně bylo vidět, že tuto práci dělat chce, že ji baví, takže se na výplatu tolik nedívá. Což potvrzuje zavedenou představu mezi laickou společností, že do školství nechodí lidi pro peníze, ale proto, že rádi pracují s dětmi. Co ji však mírně unavuje, je neustálé řešení konfliktů mezi žáky, zejména u chlapců. Ve třetí třídě už může u některých začínat puberta, plus hodně konfliktů se točí kolem žáka, ke kterému je jako asistentka přidělena. Podle jejích slov, *„je to někdy jako krotit divoké šelmy, ale dá se to.“* I když, jak se mi svěřila, když zmíněný žák zlobí a o přestávkách vyrušuje až moc, je ráda, když ho s paní učitelkou posadí na chodbu. Není si jistá, jak moc výchovné je toto řešení, ale *„když toho je už moc, tak pro klid ve třídě a vychladnutí hlav je tohle nejlepší řešení.“* Z osobní zkušenosti jí můžu dát za pravdu.

U obtíží se vracela spíše do minulosti, než aby se držela v letošním školním roce. Ovšem jistou zajímavost bych zde uvedla, protože se podobná věc může stát komukoliv, kdo začíná jako asistent pedagoga. I mě totiž taková situace potkala. A je jedno, který školní rok zrovna probíhá. Asistentce číslo 2 se stalo, že si s žáky první třídy, u kterých byla v loňském roce u chlapce, o kterém jsem psala výše, vybudovala kamarádský vztah bez nějakých mantinelů. Žáčci první třídy ji tedy tykaly, braly ji spíš jako „tetu“ než autoritu. Myslím si, že se tato věc může stát od první do třetí třídy, v dalších třídách už to není tak obvyklé. Paní učitelce tento přístup údajně nevadil, ale myslím, že spíše neviděla, že děti nemají úplně zavedené mantinely.

Čeho si asistentka 2 v průběhu vyučování všimla, je její nepotřebnost pro chlapce, u kterého má přidělenou asistenci. Sice zmíněný žák má diagnostikovanou ADHD a nechá se lehce během přestávek vyprovokovat, proto musí mít dohled, ale co se vyučování týká, je bystrý a vnímavý. Co jsem se však dozvěděla je, že daný žák je spíše líný a vypočítavý. V minulosti využíval novou paní asistentku k tomu, aby mu nosila věci, protože on zrovna nemohl (důvod si vždy vymyslel) nebo se mu nechtělo. Když to však paní učitelka zjistila, tak měla s žákem důraznou domluvu, která zabrala a více se o takový manévr nepokusil. Paní učitelka zůstala stejná, ale papír pro nutnost mít asistenta žák stále má. Takže současná paní asistentka s ním má starosti pouze o přestávce a během hodin se věnuje jiné žákyni, která by podporu asistenta měla mít uvedenou i v záznamech, ale rodiče takovou věc nechtějí slyšet. Dle nich je totiž dívka v pořádku a učivo zvládá. Což, jak jsem zjistila

od paní asistentky, je jen z důvodu, že má ulehčené učivo. Nepomohlo ani opakování druhé třídy, se kterým rodiče souhlasili. Ale do bližšího rozhovoru a toto téma jsem se pouštět už nechtěla, aby se hovor nestočil jinam.

U otázky ohledně přání paní asistentky, se rozovídala o jejím přání stát se vychovatelkou. Už se prý přihlásila na kurz, který jí doporučila výchovná poradkyně. Je však mírně vystrašená z toho, co má očekávat, protože se dočetla, že takový kurz není žádná legrace. Potvrdila to i sama výchovná poradkyně. Mě nezbývalo nic jiného, než jí popřát hodně štěstí v dalším kroku její kariéry. Dále vyslovila přání, aby děti byly na sebe více hodné a byly více dětmi. Její přání je sice velice hezké, ale nevím, jestli v dnešní uspěchané a technologické době to je pravděpodobné. Nechci však zabíhat do výchovy dětí mimo školu, to by bylo téma zase jiné práce.

Pracovní náplň asistentky 2 je mimo jiné i dohlížení před každou vyučovací hodinou na přípravu pomůcek. Údajně pro urychlení vyučování, hlavně aby žáci nezdržovali samotnou hodinu. Myslím si, že ve třetí třídě by žáci již měli být schopni si své pomůcky hlídat sami, ale na druhou stranu, chápu snahu o urychlení vyučování, aby se stihlo probrat více látky nebo aspoň tu, kterou má paní učitelka připravenou pro daný den. Další z jejích pracovních činností je samozřejmě napomáhání slabším žákům, nejen tomu, u kterého je zapsána. Během přestávek, jak již bylo zmíněno, dohlíží na dodržování kázně, převážně na zažehnavání konfliktů s chlapcem, u kterého má přidělenou asistenci. Nebo během přestávek dělá dozor při přesunu do jiné třídy, převážně na výuku anglického jazyka. Mezi její pracovní náplň v letošním roce nepatří doučování slabších žáků z nedostatku volného času. Proto její úvazek je doplněn jinou pedagogickou činností, především výpomocí v družině.

Mezi nepedagogické činnosti této asistentky patří dozor jednou týdně ráno v šatně prvního stupně. Účastní se porad pro asistenty pedagoga a všech pedagogických pracovníků, na zbylé chodí pouze na žádost vedení. K přípravě materiálů se paní asistentka nedostane, vše je v režii paní učitelky. Letos se prý ani nepodílí na výzdobě třídy nebo kopírování potřebných materiálů. Jak se mi svěřila, trochu ji mrzí, že o tyto aktivity přišla.

Asistentka pedagoga 3

Asistentka číslo 3 je žena ve věku 27 let. Její praxe na pozici asistenta pedagoga jsou 4 roky. Hned při otázkách na praxi se zaradovala, že konečně po třech letech dostala 100 % úvazek. Jenže hned si postěžovala na finanční ohodnocení. Snažila se mi vysvětlit, že když měla poloviční úvazek a její vzdělání byla pouze zakončená střední průmyslová škola s maturitou, tak měla nějaký plat. Ten se zvednul, když dostala smlouvu na 75 %, a u toho studovala vysokou školu pedagogickou. Po úspěšně zvládnuté státní zkoušce získala titul Bc., ve škole měla dostat stoprocentní úvazek, ale mezitím postoupila do vyšší platové třídy. Takže se stalo, že i když má nějaké zkušenosti, titul a nejvyšší možný úvazek, tak se její plat snížil o dva tisíce, než když měla smlouvy na úvazky nižší. Naprosto chápu její rozhořčení, ale musela jsem zasáhnout, aby se téma nestočilo někam, kam nemělo.

Její letošní působení je v první třídě. Zde bych chtěla poznamenat, že ještě před pár lety do prvních tříd asistenti nebyli tolik zapotřebí. Nyní jsme ve fázi, kdy jsou asistenti přiřazováni už takhle od začátku školní docházky. Od asistentky jsem se dozvěděla, že i v loňském roce byla přiřazena do první třídy. S podivem jsem se zeptala, jak je možné, že takto nastupuje s novými a novými prvňáky. Nejdříve mě napadlo, jestli se jí nestalo totéž jako asistentce 2. Důvod však byl ten, že žák, ke kterému byla přiřazena přestoupil na jinou školu zhruba v březnu. Chvilí nebylo jisté, zda pro tuto asistentku bude nějaká práce v dalším roce, takže bylo dobré, že ji nakonec v první třídě potřebovali. Zajímalo mě, jakou práci vlastně vykonávala, když žák odešel a potřebovala naplnit pracovní smlouvu. Podle jejích slov byla tam, kam ji poslali, ale především zůstávala ve třídě, kterou zmíněný žák navštěvoval, jelikož tam bylo více žáků, kteří potřebovali pomoc, i když na ni neměli žádný papír. Jako příklad další práce uvedla doučování slabších žáků z různých tříd, nejen z té své, vypomáhání ve školním klubu, starost o přesun žáků na kroužky v rámci školy (ze třídy do třídy nebo z družiny do třídy). Pro závěrečný příklad si ponechala dozor při obědech a stejné zařazení do dozoru izolační místnosti jako v případě asistentky 1.

Mezi pozitiva práce asistenta pedagoga řadí především práci s dětmi. Tuto asistentku totiž, stejně jako asistentku 1 naplňuje pomáhání dětem. Vždy má radost, když vidí, že její pomoc není zbytečná, a hlavně je vítaná, jak z řad žáků, tak i od učitelek. Stejně jako asistentky 1 a 2, je ráda za pracovní dobu a volno, které nabízí letní i další prázdniny. Vidí v tom výhodu do budoucna, až bude mít i vlastní děti. Za zmínku stojí i klad, že se díky

školním výletům dostane na místa, kam se třeba už dlouho chystá, ale ještě se k jejich návštěvě nedostala.

Jako hlavní zápor připomněla finanční ohodnocení, které je zmíněno výše. Plus k němu dodala, že by podle jejího názoru mělo být i vyšší. „*Nejen pro nás asistenty, ale celkově pro celé školství. Ať si lidi říkají, co chtějí, sami učit nejdou, ale nadávat, že ve škole dostávají všichni hodně peněz, to by jim šlo.*“ Celkově jí finanční téma dost rozčilovalo, takže bylo zcela zřetelné, že pro peníze se asistentkou nestala. Pak mírnějším a klidnějším tónem dodala, že by byla ráda, kdyby jim byly nabízeny nějaké kurzy pro „*rozšíření obzorů*“.

Obtíže jako takové neshledává. To, že se děti občas pošťuchují, s tím se musí počítat, jsou to děti a někdy jejich nahromaděná energie vytryskne pro nás nevhodným způsobem. Občas ji mrzí, když na děti zvýší hlas, jenže kdyby to neudělala, tak by byly k neudržení. Nevěděla, jestli se dá považovat za obtíž, že někdy nastane situace, že si asistentka nesedne s učitelkou. Jí samotné se to stalo na začátku, kdy se do práce nutila jen kvůli dětem. Teď má však paní učitelku, se kterou je nadmíru spokojená. Od kolegyně ví, že nová paní asistentka si s předchozí paní učitelkou dobře sedly. „*Ale to se stává, s paní učitelkou máme teď dobrý vztah, povídáme si a tak. Ale pracovní to někdy nevyjde, což považuju za obtíž. To, že nevíte, jestli si sednete nebo jestli spolu budete souperit.*“ S čímž souhlasím, že se někdy jedná o risk. Jenže toto není kde natrénovat, jen doufat, že to klapne, pokud se jedná o nové pracovní spojení.

Stejně jako asistentka 2 si všimla, že více jí potřebují žáci, kteří nemají nic diagnostikováno. Ano, dalo by se argumentovat, že v první třídě toho v poradnách moc nevyšetří, ale pozorováním a zkušenostmi se už něco vyvodit dá. Jediné, co s tím může udělat, je říct svůj názor paní učitelce, která se může a nemusí na zmíněné dítě zaměřit více a teprve potom postoupit její názor rodičům. Sama paní asistentka si myslí, že si tento názor může dovolit říct pouze v případě, že má s rodiči daného dítěte velmi dobrý vztah. Mnozí by totiž její dobře míněnou radu mohli vzít jako urážku.

Ohledně dotazu, co by si přála do budoucna změnit, se na chvíli odmlčela. Zdálo se, že neví, jak pokračovat nebo co přesně odpovědět, proto jsem jí položila doplňující otázku, co by si přála změnit, ať u sebe nebo ve školství nebo u dětí. Že si může vybrat z celého

tohoto okruhu. Nakonec mi prozradila, že by si přála učit na prvním stupni nebo ve školce, ale na to musí ještě vystudovat vysokou školu a podle toho, jaký obor bude její další vzdělání pokrývat, si dodělat kurz celoživotního vzdělávání. Řekla, že učit byl její sen už na základní škole, jenže cesta k němu byla daleká a trnitá, proto se rozhodla, že bude pomáhat dětem alespoň jako asistentka. Když však vidí, jakou radost děti zatím mají z učení a nových dovedností, chtěla by se toho také účastnit a učit je. Je sice rozdíl učit na prvním stupni nebo být učitelka v mateřské škole, jí však nevadí, kde se nakonec usídlí.

Pro nynější paní učitelku se snaží vytvářet různé doplňkové materiály do hodin. Ať pro rychlejší děti nebo pro celou třídu, když paní učitelka vidí, že jsou děti unavené a potřebují nějakou oddychovou činnost. Doma na počítači připraví nějaké doplňovačky nebo spojovačky, samozřejmě s ohledem na věk žáků, pošle do emailu paní učitelce nebo donese na flashdisku do třídy, kde má paní učitelka pracovní notebook a předvede, co vymyslela. Paní učitelka jí dá zpětnou vazbu, a to co shledá za vhodné, nechá od paní asistentky vytisknout. A tak mají připravené další zábavné úkoly. Asistentka číslo 3 se ještě zmínila, že jí paní učitelka nechala volnou ruku v přípravách omalovánek. Ty mají děti dovoleno si brát a omalovávat během přestávek. Ovšem, jak mi bylo řečeno, mají spolu domluvu, že nebudou vymalovávání flákat, protože celkově takové tisknutí je drahá záležitost. A děti se tuto domluvu již naučily respektovat. O přestávkách si s dětmi hraje, o velké přestávce je s nimi ve třídě sama, protože si paní učitelka jde na svůj oddech. Zato však pak má skoro celou poslední hodinu také odpočinek, než jdou děti na oběd. To se k nim zase přidá a dohlíží, už společně s paní vychovatelkou, aby v jídelně probíhalo vše v pořádku. Potom si jde na svůj oběd. Co se ještě týče přímé pedagogické práce, tu odvádí se třemi až čtyřmi žáčky. Jde jim pomaleji čtení, takže aby si četli svým tempem, tak s nimi jde do vedlejší prázdné třídy a tam procvičují čtení, aniž by brzdili zbytek třídy. Ale to je prý vždy tak na 15 minut maximálně, aby se všichni vystřídali a nebyli příliš unavení.

Mimo vyučování asistentka číslo 3 uvedla, že má dozor jednou týdně u šaten, stejně jako asistentka číslo 2. Ovšem v jiný den, protože prý stačí, když v šatně je jen jeden dozor. Další dozor mívá v jídelně, ale v době, kdy na obědy chodí žáci z druhého stupně. Tato funkce většinou náleží učitelům a asistentkám druhého stupně, protože na této škole je prý bohužel zvykem, že se první a druhý stupeň skoro nepotkává. Ale jelikož vedení nemohlo

najít někoho volného na dozor, poprosili tuto asistentku, jestli by si to mohla vzít na starost ona. Prý bylo hezké, že se jí nejprve zeptali, ale nebyla si jistá, co by se dělo, kdyby odmítla. Také je napsána jako dozor pro infekční místnost. Co se porad týká, podotkla, že se účastní všech, i klasifikačních, i když si myslí, že většina porad je pro ni zbytečná. Nemá co říct a co se týká třeba těch klasifikačních, tak tam může něco říct jen ke třídě, kde působí a zbytek porady jí přijde trochu jako ztráta času. Má však pocit, že ji nějak, ani neví jak, pasovaly zbylé asistentky na jakéhosi svého zástupce, který si to na poradách odsedí a poté zbytek informuje, co se událo. Ne, že by jí to nějak vadilo, ale někdy jsou takové porady prý úmorné. Zde si maličko postěžovala i na informování o poradách. Ne všechny jsou totiž vypsány na nástěnce, ale dozví se o nich mezi řečí dalších učitelek. Což není úplně dobrá vizitka organizace školy.

O materiálech jsem psala již výše, protože jsme na ně sklouzly dříve, než jsem měla připravenou otázku. Ovšem paní asistentka číslo 3 ještě dodala, že si občas, po domluvě s paní učitelkou, připraví hodinu výtvarné výchovy. Od nápadu, přes přípravu materiálů, až po konečnou výrobu. Vše samozřejmě pod dohledem paní učitelky, která vše kontroluje, aby nedošlo náhodou k nějakému pochybení.

Asistentka pedagoga 4

Tato asistentka je také žena, která patří mezi strašší členky pedagogického sboru. Prosila mě, abych nepsala její přesný věk, ale mohu napsat, že je jí mezi 50 a 60 lety. Bála se totiž, že by mohlo být dohledatelné, s kým jsem mluvila, i když jsem jí zaručila naprostou anonymitu. Ovšem její přání respektuji. Její praxe je přes 20 let ve školství, ale na pozici vychovatelky, kterou má díky vystudované střední škole. Aby mohla pracovat na pozici asistenta pedagoga musela si zaplatit kurz. Ovšem její úvazek ohledně práce asistenta pedagoga je 25 %. Tento rozhovor mi přinesl pár překvapení, co se může ve školství stát.

Její působiště je pátá třída. Jenže s jejím úvazkem se jedná o pomoc žákovi jen pár hodin týdně. A to na český a anglický jazyk. S žádným dalším předmětem tento žák problém nemá.. Nechtěla moc rozebírat jeho indispozici, ale nejspíš se jedná o dyslexii a dysgrafii, vzhledem k tomu, v jakých předmětech mu je oporou. V jiných předmětech je třída, a tudíž i tento žák zcela bez asistentky.

Jelikož je tato diplomová práce zaměřena na asistenty pedagoga, a ne na vychovatelky, bylo maličko obtížné udržet téma rozhovoru v požadované oblasti. U kladů a záporů jsem se tedy dozvěděla, že tento malý úvazek je dobrý jen v tom, že aspoň trochu žákovi pomůže. Ale v rámci administrativy nebo peněz je to spíše na obtíž. Jenže vedení školy nechtělo zaměstnat někoho jen na takový malý úvazek, tak to dali vychovatelce, která může být i asistentkou. A takové jsou na škole 2 z 5. Nechtěla jsem vyzvídat, zda druhá vychovatelka je na tom stejně, takže jsme se v rozhovoru posunuly na negativa. Jak jsem již zmínila, první zápor je administrativa. Jelikož je potřeba, aby měla paní vychovatelka nárok na finanční odměnu, musí mít druhou smlouvu. To ještě není podle jejích slov tak zlé, ale každý měsíc musí odevzdávat pracovní výkazy za odvedenou práci. Takže každý měsíc vyplňuje počty hodin pro družinu a počty hodin pro asistenci. *„První žrout času.“* Asistenční úvazek funguje přes dobu vyučování, obvykle od osmé hodiny do půl druhé (pro vyšší ročníky). Úvazek pro družinu funguje ráno (tam se vychovatelky střídají, od půl sedmé do osmé) a poté po vyučování, do půl čtvrté, kde se po uplynutí této hodiny střídají v tom, kdo zůstane v pozdní družině do půl páté. *„Takže když mám ranní družinu, pak asistenci a pak svoji družinu, je to dost náročné. U té odpolední mi to nevadí, když tu jsem až do půl páté, ale s tou ranní mi to taky přijde jako žrout času.“* Co se týče peněžního ohodnocení, prý to nemá ani cenu nějak komentovat. *„Možná se říká, každá koruna dobrá, ale v mém věku bych už brala nějaký větší klid, a ne se takhle honit. Sice mám děti ráda a jsem ráda, když jsem jim nápomocná. Jenže pomalu začínám pociťovat, že se mi to podepisuje na zdraví.“*

Asistentka číslo 4 by si nejraději přála, aby byla jen pro družinu. Sice školní rok končí, takže se může maličko těšit, ale neví jistě, jestli nebude stejný úvazek potřeba i příští rok. Na to jí vedení školy nedokázalo zatím odpovědět. Jelikož je se třídou opravdu jen omezený čas, tak toho ohledně přípravy materiálů mnoho nedělá. Občas dělá dozor ve třídě, když paní učitelka potřebuje odběhnout, i během hodiny. Nebo odvádí třídu do jiné učebny, když se mají učit anglický jazyk. Mezi její činnosti se řadí i odvedení na oběd, ale to je jen jednou týdně. *„Končí totiž dřív než moje první děti, takže je na oběd můžu odvést. Tam už jsou však pod dohledem dozoru v jídelně, abych se taky stihla najíst.“* Pro upřesnění, spojení moje první děti znamená, že každá z vychovatelek má u sebe v družině 2 třídy, které u nich zůstávají až do čtvrté třídy. Žáci pátých tříd navštěvují školní klub.

Dozorů jako takových se neúčastní, není ani zaznamenána pro izolační místnost. „*Můj dozor je ve třídě a pak v družině. Kdybych měla ještě hlídat ráno v šatně nebo na chodbách o velké přestávce, to bych se do školy mohla nastěhovat.*“ Tuto větu prohlásila se smíchem, takže je dobré, že svoje pracovní vytížení stále bere s humorem. Školství ji baví a neměnila by. Ani nikdy neměla ambice, že by se stala asistentkou na plný úvazek nebo, že by si kdysi dodělala vzdělání, aby se mohla stát učitelkou. „*Raději si s dětmi hraji, než abych je učila. Jestli se ovšem dají za vyučování považovat i naše výrobní čtvrtky, tak je vlastně učím i výtvarnou výchovu.*“ Dozvěděla jsem se totiž, že každý čtvrtek připraví pro děti různé tvořivé aktivity. I když není zrovna svátek typu Velikonoce, Vánoce, Den matek, Den otců, tak se snaží pro děti vymyslet něco nového a záživného, aby je navštěvování družiny bavilo a měli to pestré.

Asistentka pedagoga 5

Rozhovor s touto asistentkou přinesl zajímavé poznatky a svěží pohled, jelikož její délka praxe je v červnu 2023 pouhé dva měsíce. Jedná se o slečnu, ve věku 23 let. Její úvazek je poloviční, tedy 50 % a její zatím dokončené vzdělání je střední ekonomická škola s maturitou. Jak však hrdě prohlásila, dodělává si kurz pro asistenty pedagoga. Zatím jí tedy zaměstnali bez dodělaného vzdělání. Jelikož se však blíží konec školního roku, myslím si, že to škola mohla takto udělat. Její působení je ve druhé třídě, kde se podle slov žáků, která mi zopakovala, vystřídalý již 2 paní asistentky. Důvod sice zná, ale nechtěla se pouštět do dalších detailů. Z jejího postoje i mluvení bylo vidět, že má z práce stále velkou radost.

Za tu krátkou dobu, kterou ve škole působí, se jí velmi líbí časové rozložení pracovní doby a volna. Dále pak možnost pracovat s dětmi, protože dříve jezdila na školy v přírodě, kde působila jako vychovatelka a tam se rozhodla, že chce mít v životě poslání pomáhat dětem s různými poruchami projít školní docházkou. Navíc je ráda, že jí vedení školy umožnilo zaměstnat, i když jen na poloviční úvazek. Což je zatím také pozitivní, protože díky tomuto úvazku má krátkou pracovní dobu, kdy může odejít hned po obědě domů. Ona však setrvává ve škole ještě o chvíli déle, aby si mohla popovídat se zkušenějšími kolegyněmi a získat nové poznatky.

Zápory zatím žádné nenalezla. Během rozhovoru z ní čišelo nadšení a odhodlání dělat svou práci dobře a s radostí. Vlastně jeden zápor našla a to, že neví, co si objednat k obědu. Ve školní jídelně totiž vaří v úterý, středu a čtvrtek dvě jídla, z nichž mívá problém si vybrat. Moc si však chválila cenu obědů, kterou má jako zaměstnanec velice příznivou. Zde jsem ji musela lehce vrátit do mezí rozhovoru, protože jsem měla dojem, že ho nebere až tak moc vážně. Buď za to mohla euforie z toho, že se jí splnil sen nebo jsem ji nedostatečně upozornila, že se jedná o opravdový výzkumný rozhovor. Od této chvíle se její odpovědi vrátily na klasickou, skoro až profesionální úroveň. Tato asistentka zkrátka potřebovala více usměrnit. Mezi obtíže by zatím nezařadila nic.

Za dva měsíce svého působení by zatím změnila některé třídy, respektive jejich vybavení. Dle jejích slov byly vybaveny starými lavicemi a židlemi, na kterých byly známky používání patrné. *„No a zbytek lavic a židlí, které nejsou pro tento rok potřeba, se skladuje pod schody do druhého patra. A jsou volně přístupné, což často svádí k průzkumům hlavně od mladších dětí. Takže kdybych mohla, tak bych je aspoň nějak zabezpečila, zatarasila nebo tak.“* S tímto bych souhlasila, nejenže skladovat nepotřebné lavice a židle pod schody je neestetické, hlavně z bezpečnostního hlediska naprosto nevhodné. Sice je o přestávkách na chodbách dozor, jenže jak mi bylo vysvětleno, některé děti chodí z družiny domů právě kolem tohoto vybavení. A sice jsou poučeni, že na něm nemají co dělat, jenže kdo by si nechtěl vyšplhat na lavice? Mohu jen souhlasit, že by to v brzké době měl někdo zabezpečit, nejlépe schovat do nějaké nepoužívané učebny. Ale jak asistentka číslo 5 podotkla, ona není v pozici, kdy by mohla takové nevyžádané rady udělovat. Je však vidět, jak si každý všimá něčeho jiného. První 4 asistentky se během rozhovorů o vybavení tříd příliš nezmiňovaly, nejspíš si už na to zvykly. Ale pro nově příchozího jsou tyto věci ještě postřehnutelné.

Její náplň práce je asistovat žákovi, který má diagnostikovanou poruchu pozornosti s mírnou hyperaktivitou. V hodinách se údajně často zasní, hledí mimo sešit na všechno a všechny okolo. Sice trochu pomáhá, že sedí v zadní lavici u zdi, ale i tak ho dokáže rozptýlit i třepotání listů. *„Moje práce je tedy, že ho upozorním, jestli dává pozor, ptám se namátkově, jestli ví, kde jsme a které cvičení se dělá. Je chytrý, matematika mu nedělá problém, ale rád se mnou diskutuje o tom, proč by neměl psát odpovědi. Paní učitelka totiž už trvá na*

krátkých odpovědích. Řekla bych, že schválně roztahuje písmenka, aby se mu nevešla celá odpověď, ale ještě stručnější, než jak ji chce paní učitelka. Na psaní je totiž dost líný.“ Prozradila mi, že aby tento žák nerušil svými průpovídkami ostatní žáky, chodí s ním, a ještě s jednou žačkou, diktovat příklady do prázdné třídy. Žačce prý nevadí, že u počítání mluví, protože se velice soustředí na svoje početní výkony. Žák si mezitím vypočítá příklad, zhodnotí výzdobu, počasí venku, stihne se zeptat kolik je hodin a co bude k obědu. Sám si i odpoví, protože má asistentka instrukce, aby mu odpovídala co nejméně.

Jelikož se jedná o poloviční úvazek, tak mimo vyučování nemá nic jiného na práci. Dozory se jí netýkají, ani přidělení času v infekční místnosti. Často se však nabídne paní učitelce, jestli jí může s něčím pomoci, takže třídila výkresy a dávala je do složek, které každý žák má vyrobené, mění obrázky na nástěnkách, nebo píše či maluje na tabuli, co je zrovna potřeba. Paní učitelka ji také dala na starost vypisování domácích úkolů. Takže když se nějaký úkol vyskytne, paní asistentka ho napíše na tabuli a poté obejde celou třídu, aby zkontrolovala, že si všichni zapsali úkol do notýsků. Porad se účastní pouze pro asistenty pedagoga a raději se vždy ptá někoho z vedení, jestli je na této poradě potřebná. „*Někdy se však vedení neshodne. Paní ředitelka řekne, že na ni mám být a výchovná poradkyně, která nás (asistenty) má na povel, řekne, že tam být nemusíme. Ale jelikož hlavní slovo má paní ředitelka, tak se řídím podle ní.*“ Což si osobně myslím, že by tak mělo být všude a samozřejmě, že se poslechne ředitel/ředitelka. Bohužel, ne všude se to tak děje, ale to nebylo tématem rozhovoru.

Co se materiálů týká, tak mi paní asistentka řekla, že se zatím pouze rozkoukává, co všechno se dá vymyslet nebo se nechat inspirovat na internetu. Vše si ale pečlivě zapisuje nebo se snaží alespoň zapamatovat, aby byla připravena, kdyby jí někdy někdo poprosil o přípravu nějakých papírů do hodin nebo o přípravu na výtvarnou výchovu.

10 Vyhodnocení rozhovorů

Rozhovory s kolegyněmi mi přinesly nové poznatky i myšlenky. V mnoha jejich výpovědích jsem se viděla, některé odpovědi mě však překvapily. Jedna věc je čist legislativu, kde je popsáno, jak by práce asistentky pedagoga měla vypadat a co by měla zahrnovat, druhá věc je praxe sama. Jak je z rozhovorů patrné, asistentem pedagoga se může stát kdokoliv, kdo si případně dodělá kurz. Z rozhovorů také vyplynulo, že více kompetencí a největší vytížení má asistentka s vysokoškolským vzděláním. Předpokládám, že je to pouze výběrem respondentek a nedochází k tomu tak na všech školách. Přesto je možné, že existuje škola, kde se to děje podobně.

Největší shoda mezi asistentkami byla v jejich pohlaví. V celé škole, kde jsem dělala rozhovory jsou asistentky pedagoga ženy. Když o tom tak přemýšlím, tak jsem za dobu svého pohybu ve školní sféře, ať už jako žákyně, studentka nebo asistentka pedagoga potkala mužského zástupce pouze jednou. A to se ještě jednalo o osobního asistenta. Nevím, proč je pro muže tato práce neatraktivní. Ovšem je dost možné, že v jiných městech a krajích to může být jiné, nebo dokonce opačné. Mluvím pouze ze zkušenosti našich městských škol, o kterých mám přehled.

U věku si můžeme všimnout velké škály. Pro svoji diplomovou práci jsem oslovila asistentky různého stáří, potažmo pracovních zkušeností. Nejmladší respondentce je 23 let a nejstarší mezi padesáti až šedesáti. Nevím, jestli však věk hraje nějakou roli při výkonu práce. Ano, někdo by mohl namítnout, že starší asistentka by měla mít více zkušeností, na druhou stranu si myslím, že ta nejmladší by mohla děti zaujmout právě tím, že není zase tak daleko od jejich věku. Může s nimi mít např. podobné zájmy, může mít přehled, jaká hudba se zrovna dětem, může se více orientovat v nových médiích. Což někdy starší asistentky nemusí mít. Čímž nechci starší kolegyni ubírat její léta praxe a zkušeností. I ty jsou pro výkon této profese důležité, jelikož si umí poradit s více případy a nečekanými událostmi, než kolegyně mladší nebo úplně bez praxe.

U úvazků se liší pouze to, jaké povinnosti asistentky mají, tedy jaké úkoly jim vedení školy zadává, a čas, kdy odcházejí domů. Pokud asistentky končí např. v půl jedné, stejně jako žáci, potřebují dostát hodinám, které mají ve smlouvě. Ty se dají navýšit právě činnostmi mimo vyučování, jako jsou doučování slabších žáků, výpomoc v družinách nebo školních

klubech. S tím také souhlasí výpovědi respondentek, které zmiňují, že jejich práce, ve většině případů, nekončí odvedením dětí na oběd. Buď mají doučování „svých“ dětí nebo dětí napříč ročníky prvního stupně, nebo jdou do družiny také jako asistentky. Pouze respondentka číslo 4, která je zároveň vychovatelkou, pokračuje svým obvyklým pracovním úvazkem.

V rozhovorech si můžeme všimnout rozdílů mezi dosaženým vzděláním asistentek pedagoga. Všechny mají střední školu s maturitou. Poté se jejich vzdělání dělí na dvě možnosti, kdy mají buď dodělaný kurz asistent pedagoga nebo vysokou školu. Z rozhovorů vyplývá, že větší vytížení od vedení školy, ale i ve třídě má asistentka s titulem Bc. Nicméně nepřijde mi, že by to bylo spravedlivé. V žádné práci by se nemělo s lidmi zacházet stylem, že kdo má vyšší vzdělání, ten má více povinností.

Asistentky pedagoga se shodují v pozitivním hodnocení volného času ve stejnou dobu, jakou mají děti, tedy především o prázdninách. Nejvíce to oceňují asistentky, které samy již děti mají. Dále se shodují v negativěch, kde se jim nelíbí platové ohodnocení. Dle jejich vyjádření si pozice asistent pedagoga zaslouží vyšší plat, jelikož se jedná o práci fyzicky i psychicky náročnou. Také se shodují v tom, že je práce s dětmi naplňuje, a že jsou rády za to, že mohou pomáhat dětem. S čímž naprosto souhlasím. Další většinovou shodu vidím v dalším rozvoji asistentek. Respondentky se shodly na tom, že by jim škola měla umožňovat a nabízet rekvalifikaci, rozšíření působení a další nástavbové kurzy. V současnosti se k tomu musí dostávat sami, což jim zabírá spoustu času a financí. I když přání jedné asistentky bylo, že si chce rozšířit svoji kvalifikaci i na vychovatelku.

Shodují se také s jedním názorem, že je důležité si dobře sednout s třídní učitelkou. Pokud nefunguje vzájemná shoda mezi nimi, nemůže fungovat správně ani třída. Nemusí to být zřetelné hned, ale děti jsou dost vnímavé na vztahy okolo sebe. Bohužel se taková věc nemůže zkusit předem, takže obě strany mohou pouze doufat ve vzájemné porozumění.

U přípravy materiálů do hodin je jistá neshoda. Ve většině případů je asistentky dostanou již připravené od paní učitelky, ale v jednom případě je smí připravovat i asistentka pedagoga. Samozřejmě s pečlivým dohledem paní učitelky, ale i tak se mi zdá, že je to krok dobrým směrem pro další praxi a působení ve škole.

Asistentky se shodovaly i v negativním hodnocení toho, že se pracovníci prvního a druhého stupně prakticky nepotkávají. S kolegyněmi, které působí na druhém stupni, se potkávají pouze při poradách nebo na obědech, což ovšem není vždy a se všemi. Což většinu mrzí, protože často trvá dlouho, než se s nimi pořádně poznají, nebo se vůbec představí.

Co jsem v jednotlivých rozhovorech nezmínila, bylo všeobecně pozitivní hodnocení pracovního zázemí. Každá z asistentek, i asistentka 4, má svůj stůl v kabinetě učitelů prvního stupně. Kabinet je vybaven rychlovarnou konvicí, ledničkou a kapslovým kávovarem, do kterého si však musí kapsle dokupovat každý sám. Nově mají v kabinetě gauč, takže při krátkém odpočinku si mohou poležet na gauči. Zároveň mají ještě vlastní místnost, od které mají klíče pouze asistentky a vychovatelky. Zde tedy nemají každá svůj stůl, ale v místnosti je jeden velký dlouhý stůl, což jim připadá jako jakási forma sblížení. I tato místnost nabízí základní vybavení jako lednici a rychlovarnou konvicí. Všechny dotázané asistentky se shodly v tom, že kvalitní zázemí je obrázkem dobrého vedení školy ve smyslu starání se o pohodlí svých zaměstnanců. Také se shodly, že mít vlastní místnost, kde se nepotkávají s učiteli, je dobré v tom, že mají pocit jakési pospolitosti. Ovšem jen asistentky a vychovatelky z prvního stupně. Jak již bylo zmíněno výše, druhý stupeň je separován do druhé části budovy.

Závěr

Diplomová práce se zaměřuje na povolání asistentů pedagoga.

V teoretické části se nachází podrobnější popis vyhlášek a zákonů, které se týkají asistentů pedagoga. Především se jedná o školský zákon č. 561/2004 Sb. a o zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. V teoretické části diplomové práce je čtenář seznámen i stručně s historií pojmu, s rozdíly mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Dále zde byl představen individuální vzdělávací plán a náplň práce asistenta pedagoga. Nechybí ani stručný popis specifických poruch učení a chování, se kterými se asistenti pedagoga mohou během své praxe setkat. Mezi kapitoly teoretické části jsem zařadila i kapitolu věnovanou základním druhům zdravotního postižení, jelikož i s takto indisponovanými žáky může asistent pedagoga pracovat. V neposlední řadě je v teoretické části vysvětlen pojem inkluze.

Praktická část se pomocí polostrukturovaných rozhovorů zabývala vzhledem do pracovní náplně asistentek pedagoga. Základní otázky se týkaly věku, pohlaví, délky praxe, úvazku a dosaženého vzdělání. Dále se rozhovor zaměřen na participaci ve výuce v jednotlivých třídách, zda asistentky pedagoga jsou přítomny při přípravě materiálů nebo jaká je jejich práce během přestávek. Či jestli jsou zaměstnány i mimo vyučování a jakým způsobem. Rozhovory se také týkaly zjištění kladů a záporů práce asistentů pedagoga.

V kapitole věnované vyhodnocení rozhovorů jsem porovnávala jednotlivé odpovědi všech zúčastněných asistentek. V čem se shodují nebo na co jsou jejich názory zcela rozdílné. Zda mají nějaké další plány do budoucna nebo jestli jim momentální úroveň stačí a dál si své vzdělání rozšiřovat nepotřebují nebo nehodlají. Největší shoda u dotázaných respondentek byla v přání o zvýšení jejich platu a v pochvale na volno o prázdninách. Oslovené asistentky pedagoga se také shodovaly v tom, že je práce s dětmi naplňuje, a že jsou rády za to, že mohou dětem pomáhat.

Seznam použitých informačních zdrojů

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.

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

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

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

MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. ISBN 978-80-7414-934-4.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8.

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

NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

ZELINKOVÁ, Olga, 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-141.

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

ŽÁČKOVÁ, Hana, 2007. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D H. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-809-0386-914.

Seznam použitých legislativních zdrojů

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon.

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

Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce.

Správní řád č. 500/2004 Sb.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.