

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika inkluze na málotřídní škole
Inclusion problems at small school with composite classes

Markéta Vlčková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: NMgr. Pedagogika – Výchova ke zdraví, KS

Odevzdáním této diplomové práce na téma Problematika inkluze na málotřídní škole 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.

Roudnice nad Labem, 18. 4. 2019

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D., za odborné vedení práce a cenné rady, které mi velmi pomáhaly udržet si směr při zpracování této práce. Je to ale především trpělivost a vstřícnost během mých dotazů, za kterou jsem jí nejvíce vděčná.

Ještě jednou bych věnovala velké poděkování všem asistentům pedagoga, kteří do této práce investovali svůj volný čas a celou svou osobností se podíleli na výzkumu. Svými myšlenkami, zkušenostmi i názory přispěli k dokončení této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem inkluze, které je v současné době neustále aktuálním a rozsáhlým, neboť ovlivňuje mnoho životů. Od učitelů a žáků, přes asistenty pedagoga, rodiče, odborníky i širší veřejnost. Tato práce se zabývá teoretickým vymezením inkluze jako takové, přičemž se opírá o aktuální zákony a odbornou literaturu. Poskytuje ucelený pohled na informace o problematice inkluze, včetně jejího vlivu na klima školy i jednotlivých tříd, které bezprostředně působí na zdraví všech účastníků školního života. Zároveň detailně popisuje prostředí málotřídní školy v České republice, které je klíčové v praktické části této práce.

Cílem empirické části práce je zjištění názorů, zkušeností a pocitů asistentů pedagoga na vesnické málotřídní škole, které se týkají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí toho je i popis reálné situace na prvním stupni málotřídní základní školy a zjištění, o jaký počet a typ žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se jedná. Stěžejní metodou byly zvoleny rozhovory s asistenty pedagoga, přičemž otázky se soustředí na každodenní činnosti a vztahy mezi asistenty pedagoga a dalšími aktéry školního života. Následně jsou analyzovány a na základě vyhodnocení byly učiněny návrhy pro reálné využití v praxi, a to zejména v komunikaci a ve vztahu asistent pedagoga – zákonní zástupci.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluze, málotřídní škola, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent pedagoga

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of inclusion, which is currently up to date and extensive because it affects many lives. Teachers and pupils, teacher assistants, parents, professionals and the wider public. This work deals with the theoretical definition of inclusion as such, based on current laws and literature. It provides a comprehensive view of information about inclusion, including its impact on school climate and individual classes that directly affect the health of all school life participants. It also describes in detail the environment of a small school with composite classes in the Czech Republic, which is crucial in the practical part of this work.

The aim of the thesis is to find out the opinions, experiences and feelings of the teaching assistants at the village class school, which concern the education of pupils with special educational needs. It also includes a description of the real situation at the first stage of a small school with composite classes and the finding of the number and type of pupils with special educational needs. The key method was to select interviews with teacher assistants, with questions focused on day-to-day activities and relationships between teacher assistants and other school life participants. Subsequently they are analyzed and on the basis of evaluation were made proposals for real use in practice, especially in communication and in relationship teacher's assistant – parents.

KEYWORDS

inclusion, small school with composite classes, pupils with special educational needs, assistant teachers

Obsah

Úvod	6
1 Inkluze	8
1.1 Základní pojmy	9
1.2 Opora v dokumentech	11
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	16
2.1 Podpůrná opatření	17
2.2 Individuální vzdělávací plán	19
3 Asistent pedagoga	20
3.1 Předpoklady pro výkon profese	20
3.2 Náplň práce	22
4 Málotřídní školy v České republice	24
4.1 Klady a zápory málotřídních škol	25
4.2 Vliv klimatu málotřídní školy na zdraví	27
5 Výzkumné šetření	29
5.1 Charakteristika málotřídní školy	30
5.2 Metodologie výzkumu	36
5.3 Charakteristika dotazovaných respondentů	40
5.4 Rozhovory	43
5.4.1 Výstup z rozhovoru s AP č. 1	43
5.4.2 Výstup z rozhovoru s AP č. 2	45
5.4.3 Výstup z rozhovoru s AP č. 3	47
5.4.4 Výstup z rozhovoru s AP č. 4	49
5.4.5 Výstup z rozhovoru s AP č. 5	52
6 Výsledky šetření	55
6.1 Vyhodnocení dílčích otázek	56
6.2 Doporučení pro praxi	61
Závěr	64
Seznam použitých informačních zdrojů	66
Seznam příloh	68
Příloha č. 1 – Seznam užitých zkratk	69
Příloha č. 2 – Dotazník pro asistenty pedagoga	70

Úvod

„Efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním – běžném – vzdělávacím proudu.“ (Tannenbergerová, 2016, s. 35) Tak zní hlavní myšlenka inkluzivního vzdělávání, která má velký vliv na celou naši společnost. Nejen na pedagogy a další odborníky, kteří pracují s dětmi, žáky či studenty různého věku, jako jsou např. speciální pedagogové, psychologové či sociální pracovníci; ale také na samotné žáky ve školách a jejich blízké. Je to tedy téma, které ovlivňuje celou naši společnost, a z toho důvodu se osobně domnívám, že je na místě se jím zabývat.

Inkluze působí na mnoho životů a v neširších souvislostech také na zdraví všech jedinců, protože jak je známo z definice Světové zdravotnické organizace¹, na zdraví je nahlíženo jako na stav plné tělesné, ale rovněž i duševní a sociální pohody; zdraví není pouze nepřítomnost jakékoli nemoci či vady. Právo na zdraví má každá lidská bytost, bez ohledu na rasu, náboženství, věk, politickou víru, či ekonomický nebo sociální stav. Odpovědnost za zdraví pak nese nejen jedinec či jeho rodina, ale také samotný stát. (World Health Organization, 1948)

Tato diplomová práce se zabývá konkrétně teoretickými poznatky o inkluzi a s ní souvisejícími informacemi, přičemž odkazuje na individualitu jedinců a propojenost se zdravím a zdravým životním stylem. Opírá se o aktuální zákony, vyhlášky a dokumenty z České republiky i zahraničí, ale také o odbornou literaturu. Zabývá se osobou asistenta pedagoga ve školách, a to jak v teoretické rovině, tak i v rovině praktické.

Rozsáhlé téma, jakým inkluze bezpochyby je, se pro cíl této práce zaměřuje zcela na lokální úroveň. V rámci praktické části je realizováno šetření na nejmenované vesnické málotřídní škole, která má v jednotlivých třídách sloučené žáky z více ročníků. Jsou získávány informace z tohoto prostředí, a to právě prostřednictvím asistentů pedagoga. Ti v rámci rozhovorů poskytují důležité informace, jak inkluze ovlivňuje každodenní chod takové instituce, jakou škole je. Informace jsou z reálného prostředí a času fungující české

¹ Zkratkou SZO nebo také WHO z anglického World Health Organization.

málotřídní vesnické školy s dlouhodobou tradicí (více než 130 let), přičemž jsou obohaceny o konkrétní názory, zkušenosti a pocity asistentů pedagoga.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak si s inkluzivním vzděláváním dokáže poradit vesnická málotřídní škola v současné době. Je to vůbec možné? S jakými situacemi se musí vypořádat a jak to ovlivňuje školní, potažmo třídní klima, když víme, že v popředí stojí zdraví a rozvoj všech žáků za přítomnosti respektu individuality jedince? A jakou roli v tomto ohledu hraje asistent pedagoga? To jsou důležité otázky, na které jsou hledány odpovědi v rámci celé diplomové práce. Z tohoto důvodu byli vybráni právě asistenti pedagoga, neboť úzce spolupracují se všemi účastníky vzdělávacího procesu. Jejich názory, zkušenosti či pocity tak mohou být podstatným zdrojem informací z daného prostředí.

Závěrem jsou na základě analýzy poskytovány návrhy na opatření, která by mohla pomoci nejen výkonu práce učitelům a asistentům pedagoga, ale rovněž by mohla poskytnout pohled na tuto problematiku zejména těm, jichž se to týká. Rodičům žáků se SVP, jejich příbuzným, rodičům ostatních žáků, všem pedagogickým i nepedagogickým zaměstnancům málotřídních vesnických škol. Diplomová práce dává zároveň možnost pokračovat v šetření či provádět opětovné rozhovory se sledováním změny stavu. Základním školám, které splňují kritéria vesnické málotřídní školy s prvním stupněm, pak poskytuje možnost podobné šetření provést, přičemž samozřejmostí je upravení šetření na míru dané školy.

1 Inkluze

V současné době je pojem inkluze stále často zmiňovaným a diskutovaným slovem, přesto však nebývá jeho význam zcela pochopen. Co v sobě tedy toto poměrně krátké cizí slovo skrývá?

Existuje velké množství rozličných definic o tom, co inkluze, inkluzivní vzdělávání či inkluzivní škola, je. Např. Pedagogický slovník definuje inkluzivní školu, jako školu „*vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí*“ s tím, že „*respektuje odlišnosti, které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 85) Toto sdělení podporuje i autorka publikace pozdějšího rázu, která zdůrazňuje, že inkluze není stav, nýbrž nekončící proces a dodává, že inkluze „*umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště.*“ (Tannenbergerová, 2016, s. 35)

Samotné slovo inkluze, anglicky „*inclusion*“, může znamenat zahrnutí, či všeobecně příslušnost k celku. V inkluzivní škole se nacházejí různorodé třídy, ve kterých mají jednotliví žáci různé znalosti, dovednosti, komunikační schopnosti, ale zároveň i jiné limity. Během vzdělávacího procesu se tak vždy dbá na dosažení jejich maxima na základě jejich možností. V této době, kdy je jasně stanoveno právo na vzdělání a rovný přístup se společnost nezabývá tím, zda odlišné žáky vzdělávat, ale jak jim umožnit přirozené nerestriktivní vzdělávání, které bude žáky rozvíjet, a bude to přínosem jak pro ně, tak i pro ostatní účastníky. Inkluzivní vzdělávání se navíc zabývá rozvojem školy ve smyslu sociální soudržnosti. (Hájková, Strnadová, 2010)

Přes mnohá vysvětlení, zákonná opatření a publikace však dochází k různému vnímání současné inkluze v České republice. Najdou se zastánci inkluze, ale i lidé s neutrálním postojem či lidé hodnotící inkluzi negativně. Z různých zdrojů a diskuzí se můžeme dočíst, že inkluze „*poškozuje úplně všechny aktéry tzv. společného vzdělávání*“ nebo také že se jedná o „*pseudoinkluzi,*“ pro kterou stát plýtvá miliardami. (Odehnal, 2018, str. 14)

Aby však bylo možné o tomto tématu podloženě diskutovat, je třeba znát fakta a mít vhled do této problematiky. Inkluzi totiž doprovází celá řada dalších souvislostí a pojmů. Nemálo

skloňované jsou např. výrazy jako integrace, individualita, kooperace, respektování odlišností či v neposlední řadě heterogenita, a proto jsou níže objasněny.

1.1 Základní pojmy

Pojem inkluze a integrace se často zaměňuje nebo bývá laickou veřejností nerozlišován. Integrace není proces, jako tomu je u inkluze, ale je to zjednodušeně způsob, jakým jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami² začleňováni do běžných základních škol. Opakem k integraci je segregace neboli vyčlenění (v pedagogice bráno jako vyčlenění z kolektivu běžné základní školy).

Z hlediska začlenění žáků se SVP pak můžeme rozdělit integraci na dva typy, a to:

- a) *integraci individuální*, kdy se žák se SVP vzdělává v běžné třídě za přítomnosti ostatních žáků,
- b) *integraci skupinovou*, kdy je v běžné škole vytvořena samostatná třída pro žáky se SVP. (Tannenbergerová, 2016)

Jestli je integrace (či inkluze) úspěšná, závisí však na mnoha faktorech. Důležitá je určitě opora v aktuálních zákonech, vyhláškách či dalších dokumentech týkajících se výchovy a vzdělávání, které by měly napomáhat učitelům v jejich práci. Dále záleží na lokalitě a fyzickém umístění včetně vzhledu školy a jejích prostorových možnostech, ale také na zaměstnancích, ať už pedagogických či nepedagogických, žácích a rodičích. Záleží také na společně vytvořeném klimatu školy a jednotlivých tříd a v neposlední řadě také na způsobu a míře komunikace, podpory a spolupráce s dalšími institucemi, odborníky či zřizovatelem školy.

Slowik (2007) stanovil šest hlavních faktorů, které ovlivňují úspěšnost integrace. Každý z faktorů působí na účastníky školního života a ve větší či menší míře se podílí na hladkém chodu celé instituce. Je třeba podotknout, že většinu těchto faktorů lze vlastním úsilím zřizovatele školy, ředitele i zaměstnanců školy ovlivnit.

² Dále již jen žák (žáci) se SVP.

Mezi faktory patří:

- a) prostředí školy,
- b) postoje a kompetence učitelů;
- c) spolupráce se školskými poradenskými zařízeními³;
- d) přijetí žáků se SVP ostatními aktéry výchovy a vzdělávání;
- e) míra a kvalita speciální podpory;
- f) převažující pohledy na školskou integraci v dané společnosti.

Zbývající pojmy už jsou více známé a dodávají hlavní myšlence inkluze celistvý obraz. Každá bytost, a tudíž i každý žák je odlišný od ostatních. Pochází z rozdílného prostředí, má různé znalosti a dovednosti, liší se také ve vnímání či v komunikaci s okolím. Má také své limity. Jako bio-psycho-sociální jednotka však tvoří funkční celek, který je jedinečný. V odborné literatuře (např. Kohoutek a kol., 1998) se setkáváme s termínem formativní vlivy a determinace osobnosti. Mezi činitele, které podmiňují vývoj člověka, jsou pak řazeny faktory biologické, historické, ekonomické, geografické, sociální a psychologické.

To jsou jistě důležité poznatky, které nám pomáhají poznat a pochopit daného jedince. Nemůžeme ho totiž vnímat odděleně od okolního světa, nýbrž ho musíme vidět v jeho kontextu. V kontextu prostředí, ve kterém vyrůstá a kde dochází k jeho primární socializaci, učení se návykům – v rodině. Zde dochází také k uspokojování jeho potřeb. Pokud se budeme držet Maslowovy pyramidy potřeb, budou to potřeby fyziologické, bezpečí a lásky či uznání. A každá rodina bude tyto potřeby uspokojovat jiným způsobem a v jiné míře, od způsobu bydlení, přes výživu a stravování až po vyjadřování pocitů. Každá rodina také bude mít jiný postoj ke vzdělávání a přípravě žáků na vyučování. To vše závisí i na složení rodiny, počtu jejích členů a dětí nebo na vzdělání rodičů a jejich výchovném stylu. Vliv samozřejmě hraje i finanční situace rodiny.

Ruku v ruce s tím souvisí i kontext doby a její specifika jako např. zeměpisné prostředí, politická situace v zemi aj. V neposlední řadě je každý jedinec ovlivněn po biologické stránce – zdědil určité predispozice a prodělal různá onemocnění či úrazy. (Kohoutek a kol., 1998)

³ Dále již jen ŠPZ.

Tuto jedinečnost každé osoby inkluzivní vzdělávání vyzdvihuje a staví na ní. Požaduje, aby vzdělávání jedinečnosti nebránilo, ale naopak ji podporovalo. Aby probíhalo s respektem, ať už od pedagogů i zbylých zaměstnanců školy, rodičů, ale i žáků samotných. Tímto způsobem chce v žácích i ostatních probudit tolerantní přístup, který se odlišnosti nebojí a nevidí ji jako něco špatného, a dokáže ji přijmout, plně respektovat a chápat ji jako přínos. Ať už jde o rozdílný vzhled, pohlaví, barvu pleti, náboženské vyznání či například rozdílné vyjadřování. Škola jako taková totiž žáky neučí jen znalostem odborných předmětů, ale i dovednostem sociálním, které jsou pro život velmi důležité. Učí žáky správnému vyjadřování, ale také usiluje o rozvoj jejich tzv. měkkých dovedností známých pod anglickým spojením „soft skills“, kam mimo jiné patří komunikace a asertivita, zvládání konfliktů a stresujících situací či schopnost reagovat na neustále měnící se podmínky v naší společnosti. (MPSV ČR⁴, 2017)

Těmito poznatky se zabývá též Tannenbergerová (2016) ve své knize, přičemž rozlišuje sedm principů samotné inkluze, které staví do protikladu k tradiční škole:

- a) princip humanismu a demokracie,
- b) princip heterogenity (oproti homogenitě)
- c) princip spolupráce,
- d) princip regionalizace,
- e) princip otevřenosti a efektivity,
- f) princip individualizace (oproti segregaci),
- g) princip celistvosti.

1.2 Opora v dokumentech

Problematikou inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se veřejnost zabývá již řadu let. Za základní dokumenty, které se zabývají právy všech lidí a dětí považujeme *Všeobecnou deklaraci lidských práv (1948)*, *Deklaraci práv dítěte (1959)*, *Úmluvu o právech dítěte (1989)* a následné *opční protokoly*, *Listinu základních práv a svobod (1992)*, nebo také *Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením (2006)*.

⁴ Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.

V souvislosti se vzděláváním a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se k důležitým dokumentům řadí tzv. *Jomtienská deklarace (Jomtien, Thajsko, 1990)*, která se zabývá vzděláním pro všechny, přičemž zdůrazňuje určité poznatky, např. že vzdělání může vést k bezpečnějšímu světu s šetrným přístupem k životnímu prostředí, a zároveň k rozvoji ve sféře ekonomické, kulturní i sociální. Potvrzuje také, že tradice a kultura má v současném světě nejen místo, ale i hodnotu, a rovněž jsou součástí rozvoje. Vše se přitom odvíjí od kvality základního vzdělávání, na jejímž zvýšení by se mělo neustále pracovat. Vzdělání by mělo fungovat na principu spravedlnosti a rovnosti, bez ohledu na pohlaví, místo bydliště, rasu či např. zdravotní stav. Důraz je kladen na provázanost jednotlivých institucí, proto je nutné vidět vzdělávání v kontextu celé společnosti. (MŠMT ČR⁵, Světová deklarace vzdělání pro všechny, tzv. Jomtienská deklarace 1990)

Za připomenutí stojí rozhodně *Světová konference o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami známá jako Salamanka (Salamanca, Španělsko)*, která se konala již v roce 1994 pod záštitou UNESCO.⁶ Výsledné Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá nutností inkluzivního vzdělávání na běžných školách tak, aby se opět důsledně předcházelo možné diskriminaci a zajistilo se vzdělání všem dětem bez ohledu na jejich odlišnost, která může zahrnovat jak např. zdravotní postižení, tak naopak mimořádné nadání, původ či rasu. Dokument zároveň apeluje na vlády jednotlivých zemí a jejich politiku, mezinárodní organizace, ale také na školy i veřejnost. Každá jmenovaná skupina svým dílem přispívá k vzdělávání žáků se SVP – teoreticky či prakticky. Aby inkluzivní vzdělávání fungovalo správným způsobem, je důležitá kooperace všech zúčastněných a kvalitní výzkum, přičemž by se pozornost měla obracet směrem k pozitivům a možnému potenciálu žáků se SVP nikoli na jejich omezení. Největší pozornost si pak zaslouží vzdělávání v raném dětství, jedinci s kombinovaným postižením, dívky a ženy, ale také příprava na dospělost a možné povolání.

V neposlední řadě je vyzdvihováno také aktivní partnerství s rodiči, které by mělo zahrnovat podporu, spolupráci, komunikaci a pozitivní motivaci, a rovněž vzdělávání učitelů v této

⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

⁶ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, součást organizace OSN – Organizace spojených národů (United Nations).

problematice. Právě zmiňovanému partnerství s rodiči, je věnována podstatná část empirické části, a to vzhledem k vyjádření asistentů pedagoga k tomuto vztahu. (MŠMT ČR, Salamanská deklarace – neoficiální český překlad)

V České republice se problematikou inkluze neboli začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a taktéž žáků nadaných do běžných tříd, zabývá tzv. *Akční plán inkluzivního vzdělávání*. Seznamuje občany s prioritními tématy Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, jako jsou např. nastolení rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny, fungování školských poradenských zařízení, zapojení a fungování supervize v inkluzivním vzdělávání, proces inkluze v preprimárním (předškolním) vzdělávání aj.

Akční plán je rozdělen na několik částí, přičemž základy kvalitního inkluzivního vzdělávání staví na pěti strategických cestách, které jsou následně popsány.

1. Čím dříve, tím lépe.

Prvním bodem je myšlena včasná podpora žáků, kteří ji potřebují, ať už ze strany rodiny či státu (pedagogů a dalších odborníků). Tato podpora by měla vycházet z individuality jedince a měla by mu být ušita každému „na míru“. Zároveň by měla být poskytována přiměřenou dobu tak, aby opravdu napomáhala ve vzdělávání, nikoli působila potíže. Vždy se sleduje nejlepší zájem žáků a jde o rozvoj jejich potenciálu na základě jejich možností.

2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny.

V návaznosti na předchozí bod je zmíněn přínos inkluze v našich školách pro všechny, tedy nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby však k samotnému přínosu mohlo dojít, je nezbytné pozitivní klima v rámci jednotlivých tříd i celé školy. K tomu napomáhají jak sami žáci, tak učitelé a ostatní zaměstnanci, v neposlední řadě také zřizovatel školy. O školním klimatu více pojednává kapitola 4.2 Vliv klimatu málotřídní školy na zdraví.

3. *Vysoce kvalifikovaní odborníci.*

V současné době má kvalitní vzdělávání žáků klíčové postavení. Zahrnuje v sobě mnoho proměnných, jako např. vzdělávání pedagogů, podporu ze strany kolegů a nadřízeného, ale třeba také i jejich vlastní ochotu přizpůsobovat se stále se měnícímu prostředí a investovat čas a finance do své profese. Tento bod zahrnuje např. podporu prostřednictvím dostupných metodických materiálů a pro vzdělávání pracovníků ve ŠPZ a školních poradenských pracovišt⁷. Je nutná aktivita řídicích pracovníků a zaměstnanců školy.

4. *Podpůrné systémy a mechanismy financování.*

Aby inkluzivní vzdělávání mohlo efektivně fungovat, je potřeba také finanční podpory. Ať už na vzdělávání odborníků, publikaci různých odborných materiálů či k zajištění kvalitních pomůcek pro žáky se SVP, které svou názorností zapojují vícero smyslů a pomáhají tak k rozvoji žáků. Je rovněž třeba dbát, aby tyto prostředky byly účelně vynaloženy.

5. *Spolehlivá data.*

Současná vzdělávací politika potřebuje znát podstatná fakta, aby mohla vždy danou situaci objektivně vyhodnotit a v případě potřeby podstoupit určitá opatření. Kvalitní výzkum, sběr a analýza dat jsou důležitou součástí inkluzivního vzdělávání, neboť poskytují celorepublikové informace z reálného prostředí v českých školách. Zároveň se tyto informace dají zkoumat z různých hledisek, přičemž mohou být nejen kvantitativního rázu, ale i kvalitativního.

V rámci legislativy nelze opomenout zákony, které se týkají vzdělávání, a to konkrétně *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (známý jako školský zákon) a *zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.

⁷ Dále již jen ŠPP.

Dalším podstatným zdrojem informací je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje např. podpůrná opatření, individuální vzdělávací plány žáka se SVP, náplň práce asistenta pedagoga či počet žáků ve třídě.

V závěru nesmíme opomenout Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílou knihu (2001) – výchozí myšlenkový dokument týkající se jednotlivých vzdělávacích stupňů v ČR, tj. od předškolního vzdělávání až po vzdělávání na vyšších odborných a vysokých školách. Zmiňuje se rovněž o vzdělávání žáků nadaných a zdravotně a sociálně znevýhodněných, přičemž ke každému z témat, kterým se věnuje, poskytuje rovněž určitá doporučení. Je součástí vize vzdělávací politiky v České republice.

2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Kdo mezi žáky se SVP patří, definuje tzv. školský zákon, *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Ten konkrétně vymezuje, jací žáci (ale i menší děti či naopak starší studenti) náleží do skupiny vyžadující speciální vzdělávací potřeby – a sice ti, kteří potřebují ke svému vzdělávání podpůrná opatření. Mohou to být např. žáci se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním.

Zdravotním postižením může být jak mentální, tak tělesné či smyslové postižení, ale také to mohou být vady řeči, vývojové poruchy učení a chování či autismus. Je to velmi široká škála, v níž může navíc docházet ke kombinaci různých postižení. Oproti tomu zdravotní znevýhodnění není tak permanentní, jedná se např. o dlouhodobé onemocnění a s tím spojené obtíže s výukou.

Sociálně znevýhodnění jsou pak ti žáci, jejichž rodinné zázemí je nepodnětné a jsou ohroženi výskytem rizikového chování. Rovněž sem patří žáci s udělenou ústavní nebo ochrannou výchovou, ale také žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří by kvůli tomu mohli být ohroženi školním neúspěchem. (Kendíková, 2016; zákon č. 561/2004 Sb.)

Do skupiny žáků, kteří potřebují podpůrná opatření, mohou patřit ale také nadaní a mimořádně nadaní žáci. Rozlišujeme přitom nadání a talent, kdy první termín postihuje více oblastí, např. nadání na jazyky, přírodovědu a matematiku, zatímco talent souvisí pouze s jednou oblastí. Někdy se ovšem hranice těchto pojmů stírají a používají se jako synonyma. Je proto nutné se vždy zorientovat v dané literatuře.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., říká, že nadaný žák je ten, který má ve srovnání se svými vrstevníky vysokou úroveň v jedné nebo více oblastech. Vyniká například v rozumových schopnostech (logické uvažování, osvojování učiva), v pohybových, manuálních či uměleckých dovednostech, nebo také v sociální sféře.

Oproti tomu mimořádně nadaný žák dosahuje mimořádně vysoké úrovně (opět ve srovnání se svými vrstevníky), při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností, nebo v jednotlivých oblastech.

Co se týče výuky vysoce nadaných žáků, rozlišují se dvě možnosti, a to urychlování nebo obohacování výuky. Urychlování neboli akcelerace znamená zvládnutí více učiva v kratším čase, např. místo čtyř let za pouhé tři roky. Ředitel školy smí žáka zařadit do vyššího ročníku, aniž by absolvoval předchozí ročník. Obohacování neboli enrichment zahrnuje práci na projektech, zabývání se určitým problémem a uchopení učební látky hlouběji či odlišným způsobem za použití různých učebních pomůcek a materiálů. (Mönks, Ypenburg, 2002; vyhláška č. 27/2016 Sb.)

2.1 Podpůrná opatření

Podpůrnými opatřeními se má na mysli využívání speciálních metod a forem vzdělávání, úprava výstupů a hodnocení žáků, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu⁸ nebo za pomoci asistentů pedagoga. Dále sem také patří používání kompenzačních, rehabilitačních a speciální didaktických pomůcek či materiálů. Dochází k součinnosti různých odborníků a pracovišť, například Pedagogicko-psychologické poradny⁹, školy a lékařů. V současné době rozlišujeme pět stupňů podpůrných opatření, od prvního do pátého, přičemž se vzrůstajícím stupněm vzrůstá i náročnost vzdělávání, pedagogická či finanční. Tyto stupně jsou průchozí, což znamená, že pokud nedostačuje podpora nižšího stupně, může být žák přeřazen do vyššího, nebo také naopak. Podpůrná opatření se volí tak, aby byla pro žáka vhodná, přínosná při jeho vzdělávacím procesu a reagovala na jeho potřeby a možnosti. Respektují individualitu žáků, přičemž se snaží o dosažení jejich maximálního rozvoje. V následujících odstavcích jsou shrnuty poznatky ohledně jednotlivých stupňů, zaměřují se zejména na jednotlivé rozdíly mezi nimi.

Podpůrná opatření prvního stupně se poskytují žákovi, který má mírné obtíže ve vzdělávání, přičemž tyto obtíže nemají velký rozsah. Jedná se o podporu žáka prostřednictvím kontaktu s učitelem, udržování jeho pozornosti, změnu v zasedacím pořádku, poskytování více času na práci atp. Díky této pomoci a domácí přípravě žák může dosáhnout úspěchu a zlepšení. Zpracovává se Plán pedagogické podpory¹⁰. Tento dokument zpracovává škola pro žáka,

⁸ Zkráceně IVP.

⁹ Zkráceně PPP.

¹⁰ Zkráceně PLPP.

který má mírné obtíže ve vzdělávání, a je nutné mu poskytnout podporu. Popisuje obtíže žáka, jeho silné a slabé stránky a okolnosti, které ovlivňují jeho vzdělávání – např. zdravotní stav. Dále také cíle jeho rozvoje a postupy, kterými se jich bude snažit dosahovat – úprava organizace výuky, hodnocení žáka, pomůcky, domácí příprava aj. Odlišnost oproti dalším stupňům spočívá ve finanční podpoře (bez nároku) a praktikování podpory bez doporučení školského poradenského zařízení.

Podpůrná opatření druhého stupně přicházejí na řadu, pokud má žák mírné obtíže ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení, oslabení zrakových funkcí, řečových vad apod., a je třeba upravit metody a organizaci výuky, hodnocení žáka za pomoci IVP, přičemž obtíže lze kompenzovat při užití speciálních učebnic a názorných didaktických pomůcek. Od tohoto stupně včetně je normovaná finanční náročnost; zároveň je také nutný informovaný souhlas zákonného zástupce či zletilého žáka/studenta v písemné podobě.

Podpůrná opatření třetího stupně vychází z diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, či případně z nedostatečné účinnosti předchozích stupňů podpory. Je nutná úprava metod a organizace výuky, ale také domácí přípravy. Lze upravit vzdělávací výstupy. Do této kategorie patří např. závažné specifické poruchy učení¹¹, poruchy chování, těžké řečové vady, odlišný mateřský jazyk, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení či naopak mimořádné nadání. Proto je potřeba práce asistenta pedagoga, který žákovi/žákům poskytuje ve škole podporu.

Čtvrtý stupeň se od třetího liší zejména závažností různých poruch případně jejich kombinací. Je zde nutnost spolupráce většího počtu odborníků, a tudíž přichází na řadu opět i normovaná finanční náročnost. Lze rovněž prodloužit dobu vzdělávání až o 2 roky.

Poslední stupeň zajišťuje nejvyšší míru podpory a úprav vzdělávacího procesu. Jedná se především o žáky s nejtěžšími stupni zdravotních postižení a jejich kombinací. Z toho vychází i úpravy, jako například individuální vzdělávání, zkrácená výuka či využití speciálních pomůcek pro komunikaci i vzdělávání. (zákon č. 561/2004 Sb.; vyhláška č. 27/2016 Sb.)

¹¹ Zkráceně SPU.

2.2 Individuální vzdělávací plán

„Při radách rodičům a učitelům je nezbytné pojmut dítě jako celek: jeho duševní a sociální schopnosti, pocity, motivaci a prožívání sociálních vztahů. Teprve na základě poznání osobnosti žáka může být vyvinut podpůrný koncept, ušitý jemu na míru.“ (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 24)

Individuální vzdělávací plán je dokument, který je vypracován školou na základě doporučení ŠPZ a žádosti zákonného zástupce vždy na dobu určitou, a to z důvodu potřeby úprav a změn. Je jedním z možných podpůrných opatření, tzn. že ne všichni žáci se SVP se vzdělávají podle IVP. IVP by měl být připraven před nástupem žáka do školy (v případě již stanové diagnózy), nebo do jednoho měsíce po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Na kvalitě jeho zpracování závisí vzdělávání žáků se SVP, neboť tento dokument slouží jako prostředek k informování všech zúčastněných stran vzdělávání, tj. ředitele školy a učitelů, rodičů i žáků, a zároveň k realizaci změn ve výuce.

Na základě ŠVP dané školy může být v IVP upraven obsah a rozsah vzdělávání žáka se SVP, možné výstupy; obsahuje také detaily o metodách výuky a její organizaci. Dokument dále zahrnuje informace o způsobu zadávání a plnění úkolů v jednotlivých předmětech, což může být např. dostatek času, při testování využívání výběru z možných odpovědí místo dopisování celé odpovědi, preference ústního zkoušení, využití speciálních didaktických názorných pomůcek, tolerance nižší kvality úpravy písma a rýsování, zařazování relaxačních chviliek aj., přičemž se zaměřuje i na možnosti hodnocení žáka se SVP. To může být známkami, slovní, či kombinací obou způsobů, dle prospěšnosti pro daného žáka.

S dokumentem jsou seznámeni všichni zúčastnění, kterých se to týká.¹² Je jimi závazně podepsán, čímž se stává součástí dokumentace žáka a je po dobu jeho platnosti realizován. Následně dochází také k jeho pravidelnému vyhodnocování. Formulář pro IVP stejně jako formulář PLPP je ve formě přílohy součástí vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

(Kendíková, 2016; vyhláška č. 27/2016 Sb.)

¹² S IVP musí být seznámeni zcela všichni vyučující žáka.

3 Asistent pedagoga

V České republice upravuje postavení asistenta pedagoga zejména školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která definuje asistenta pedagoga¹³ jako pomocného pracovníka pedagoga, který aktivně spolupracuje s pedagogy a řídí se jejich pokyny. Na každého asistenta pedagoga vždy daná škola podává žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga. Vzhledem k okolnostem je to vždy na dobu určitou.

Člověk, který chce tuto funkci vykonávat, by měl vždy projít akreditovaným kurzem určený pro asistenty pedagoga, který dle zákona spadá do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků¹⁴, konkrétně do studia ke splnění kvalifikačních předpokladů. Toto vzdělání by mělo být průpravou pro asistenty pedagoga, při které absolventi získají vědomosti zejména z pedagogiky a speciální pedagogiky, psychologie a vývojové psychologie.

3.1 Předpoklady pro výkon profese

Samozřejmě není možné předpokládat, že od té doby, kdy asistent pedagoga projde kurzem, si bude vědět se vším rady. Již výše zmiňovaná jedinečnost každého žáka v tomto případě hraje velkou roli. Každá diagnóza, ale i komunikace, návyky a chování u žáků se SVP má svá určitá specifika; i jednání se zákonnými zástupci se liší žák od žáka. Proto by asistent pedagoga měl být vnímavý k potřebám žáků se SVP tak, aby přispíval k jejich samostatnosti a začlenění v kolektivu žáků. Klíčová je také komunikace, neboť asistent pedagoga je člověkem, který komunikuje s různými stranami – s žákem se SVP, ale i s ostatními žáky ve třídě; s třídním učitelem a dalšími vyučujícími; s ředitelem školy, odborníky a v neposlední řadě také s rodiči. Proto se v praxi zpravidla setkáváme s kvalifikačními předpoklady a osobnostními předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga.

¹³ Pro potřeby této práce není rozlišována žena – asistentka, muž – asistent, ale uvádí se vždy asistent pedagoga nezávisle na pohlaví. Termín asistent pedagoga užíván kvůli množství výrazů v této práci zkráceně jako AP.

¹⁴ Dále již jen DVPP.

Kvalifikační předpoklady kromě již výše zmíněného vzdělání:

- a) způsobilost k právním úkonům,
- b) bezúhonnost,
- c) zdravotní způsobilost,
- d) v různých případech také znalost českého jazyka.

Kromě znalostí problematiky vzdělávání žáků se SVP jsou důležité také vlastnosti asistenta pedagoga. Mezi osobnostní předpoklady se často řadí:

- a) komunikativnost,
- b) trpělivost,
- c) spolehlivost,
- d) spolupráce,
- e) ochota dále se vzdělávat.

Komunikativnost je na prvním místě u asistentů pedagoga, ale i dalších zaměstnanců ve školství. Při každodenním kontaktu s žákem se SVP, jeho spolužáky, učiteli a rodiči je důležitá vhodná komunikace, která může být v českém i jiném jazyce. Jinak bude probíhat u žáka s mentálním postižením, jinak u žáka s ADHD¹⁵ a jinak třeba u žáka cizince. Ne vždy ve výuce (či mimo ni) probíhá snadno, proto je na místě také trpělivost. Trpělivost vysvětlovat vše, co už bylo řečeno znovu, každý den, někdy také každou vyučovací hodinu a přestávku. Trpělivost při vzdělávání a oceňování snahy a pozvolných úspěchů žáků se SVP.

Dále by to byla například spolehlivost – každý učitel se potřebuje na asistenta ve třídě spolehnout, ale nejen on – i žák se SVP a další žáci ve třídě, zákonní zástupci a ředitel školy. Je důležité, aby vyučování probíhala hladce a žáci se byli schopni na práci soustředit a osvojit či procvičit si probírané učivo.

Vyzdvihována je také schopnost spolupráce – opět s různými aktéry – či týmové práce, protože tomu se ve školství nelze vyhnout, ale zároveň schopnost podřídit se při plnění pokynů dle učitele. Asistent pedagoga a učitel by měli tvořit tým, který oboustranně

¹⁵ Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

komunikuje o vzdělávání žáka se SVP a o případných potížích. Jejich interakce by měla zajišťovat plynulost výuky.

Dále se objevuje ochota dalšího vzdělávání, např. v rámci různých seminářů, které mohou aktuálně či do budoucna podpořit působení asistenta pedagoga u žáků se SVP.

V neposlední řadě by mezi osobnostní předpoklady patřil kladný vztah k dětem či také schopnost poučit se z vlastních chyb a neopakovat je. (Kendíková, 2016)

3.2 Náplň práce

Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje hlavní náplň práce asistenta pedagoga, kam patří zejména:

- a) pomoc při výchově a vzdělávání žáků se SVP, a to včetně komunikace s jejich zákonnými zástupci;
- b) pomoc v přizpůsobení se školnímu a třídnímu prostředí;
- c) podpora a pomoc při výuce, ale i při přípravě na výuku;
- d) nezbytná pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování i při akcích pořádaných školou.

Tyto činnosti se samozřejmě odvíjejí podle konkrétního žáka, ke kterému byl asistent pedagoga přidělen. Závisí na příčinách a projevech jeho postižení či kombinaci postiženích, ale také třeba na typu a velikosti úvazku asistenta pedagoga, což znamená, zda byl přidělen k jednomu žákovi či figuruje jako sdílený asistent pro více žáků současně. AP může také chodit k žákovi jen na určité vyučovací hodiny nebo s ním naopak být po celou dobu vyučování a školní družiny.

Jaké konkrétní činnosti si lze však pod danými body představit? Asistent pedagoga v první řadě pomáhá žákům se SVP překonat problémy při výchově a vzdělávání, přičemž by měl usilovat o jejich rozvoj, a to třeba pomocí vhodné motivace či využití názorných pomůcek. Často sem spadá příprava a využití různých didaktických pomůcek i materiálů, pokládání návodných otázek při výuce, vytváření učebních návyků, podpora při zafixování jednotlivých postupů při různých činnostech, příprava na vyučovací hodinu či např. pomoc při orientaci v textu. Podpora žáka platí při hlavních výukových předmětech, ale i při

hodinách výchovného charakteru, jako je hudební, výtvarná a tělesná výchova či pracovní činnosti, kde je rovněž důležitou osobou, která dbá na zapojení žáka, jeho prožitek, rozvoj a ochranu zdraví.

Svým působením u žáka pomáhá asistent pedagoga také při rozvoji jeho sociálních dovedností – zejména při komunikaci s vrstevníky, ale i zaměstnanci školy. Je důležitou součástí při začleňování žáka se SVP do kolektivu třídy, jelikož může pomáhat předcházet náročným situacím či podporovat žáka v komunikaci a v překonávání ostýchavosti. Jedním z úkolů AP může být rovněž vysvětlování pravidel, rozvrhu daného dne či případných změn.

Během dne zprostředkovává pomoc při orientaci v čase o výuku i o přestávkách, ale i při orientaci v prostoru celé školní budovy a případně dalších součástí školy jako je např. školní jídelna¹⁶, školní hřiště či zahrada, čímž přímo ovlivňuje bezpečnost a zdraví žáka se SVP i jiných. Poskytuje žákovi pocit bezpečí, aktivně se podílí na jeho vzdělání i odpočinku. V neposlední řadě pomáhá při upevňování hygienických návyků a sebeobsluhy, komunikuje se zákonnými zástupci žáka, spolupracuje s jeho učiteli či se aktivně účastní mimoškolních aktivit. (Kendíková, 2016)

¹⁶ Dále již jen ŠJ.

4 Málotřídní školy v České republice

Jelikož je celá práce věnována problematice inkluze na málotřídní škole, je více než vhodné popsat málotřídní školu včetně jejího působení.

Málotřídní škola je specifickým typem zařízení, v němž dochází ke vzdělávání žáků ve smíšených třídách. Abychom mohli školu označit jako málotřídní, musí mít alespoň jednu třídu, kde se nachází žáci z více ročníků. Znamená to, že se v jedné třídě učí současně např. žáci třetího a čtvrtého ročníku, nebo třeba žáci třetího až pátého ročníku.

V České republice k takovému vzdělávání může docházet pouze na prvním stupni základních škol, přičemž nejvíce se jedná o školy vesnické. Všechny tyto dílčí informace poukazují na fakt, že málotřídní školy mají menší počet žáků, než je u základních škol obvyklé. Oproti málotřídkám se vymezují školy plnotřídní (Průcha, 2012), které mají pro každý ročník samostatnou třídu. Tyto školy mají větší počet žáků v jednom ročníku, což málotřídní školy splnit nedokážou¹⁷.

Málotřídní školy hrají na venkově velkou roli. Zahraniční zdroje uvádějí výstižné přirovnání k srdci obce. Jsou důležitou institucí, která stmeluje obyvatele obce, a také přispívají ke kulturnímu dění v obci. Podílejí se na vytváření vztahu k dané obci a vnímání samotné obce jako domovu, což přináší pocity sounáležitosti, zázemí a bezpečí. (Petrušek, 1996)

Tím se podílejí i na boji proti odlivu dětí a obyvatel ze vsi. Jsou aktivními organizátory kulturních, sportovních i jiných akcí, které se konají po vyučování či o víkendu, propůjčují své prostory a zázemí k různým mimoškolním aktivitám a v neposlední řadě zaštitují mnoho zájmových činností pro děti, které v obci nikdo jiný není schopen zajistit. Mají tedy velmi široký rozsah působení a práce učitelů a dalších zaměstnanců školy jejich pracovní dobou nekončí. „*Od venkovských učitelů se očekává, že jejich práce neskončí s výukou, ale že budou ochotni udělat po vyučování i něco pro děti a pro obec.*“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 130)

Učitelé na málotřídních školách také často vykonávají více funkcí, což se odráží v členitosti jejich pracovních úvazků. V dopoledních hodinách jsou například učiteli, v odpoledních již

¹⁷ Na dané málotřídní škole, na kterou se diplomová práce soustředí, byl v jednom školním roce např. spojen 3., 4. a 5. ročník, přičemž poslední ročník tvořili pouze čtyři žáci.

vychovatelé ve školní družině. V době, kdy mají tzv. „volnou hodinu“ mohou také např. zastávat funkci asistenta pedagoga. Zároveň mohou být odborníky na logopedii či jiné ve škole potřebné oblasti. Rovněž ředitelé málotřídních škol jsou zároveň učiteli různých vyučovacích předmětů a třídními učiteli. Vhodně jsou proto přirovnáváni k postavě Ferdy Mravence či Všeználka. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010) Nejen ředitel, ale i učitel na málotřídní škole takovou postavou skutečně je, protože zastává několik funkcí, které mohou mít rozdílný charakter a vyžadují proto různé znalosti, schopnosti a tím i vzdělání.

Vzdělání pedagogů na málotřídních školách, sběru a analýze dat, se věnovaly např. autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2009). Ve svém článku „Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní?“ poukazují na informaci, že většina pedagogů pracujících na málotřídních školách jsou ženy. To na prvním stupni základní školy není zcela neobvyklé. Vyučující na prvním stupni jsou v drtivé většině ženy (dokládá např. MŠMT ČR Statistická ročenka školství pro rok 2017/2018).

Autorky dále poukazují na několik důvodů, proč mají málotřídní vesnické školy problémy se získáváním plně kvalifikovaných pedagogů. Řadí sem zejména velkou vzdálenost od okolních obcí a dopravní nedostatečnost, malou vybavenost obce a nemotivující finanční podmínky. Pro učitele tak hraje roli určitě dojíždění, které může působit každodenní finanční a časovou zátěž.

V neposlední řadě však autorky uvádějí, že se málotřídní učitelé chtějí dále vzdělávat, avšak vzhledem k jejich nenahraditelnosti ve škole je to obtížnější, protože je ve výuce často nemá kdo zastoupit. Inspiraci, odborné názory a náměty pro svou práci čerpají navíc také z kontaktu s jinými pedagogy na málotřídních školách.

4.1 Klady a zápory málotřídních škol

Jako každá škola, má i ta málotřídní, výčet různých kladných i záporných charakteristik, které jsou uvedeny v následujícím textu.

Nesporným kladem je již výše zmíněný menší počet žáků než u škol plnotřídních, a s tím související i menší počet zaměstnanců školy. Například autorky Trnková, Knotová, Chaloupková (2010) kvůli tomuto faktu označují málotřídky jako méně formální školy

s osobním přístupem a domácím prostředím, v němž panuje příznivé klima a individuální přístup ke vzdělávání i žákům samotným. Funguje zde i větší participace žáků, jejich rodičů a dalších obyvatel obce, a zároveň k jejich častějšímu a osobnějším kontaktu.

Průcha (2012) pak následně uvádí výčet těchto konkrétních pozitiv:

- a) skupinové vyučování, kdy každý ročník je zaměstnán,
- b) zvýšení sociální kooperace žáků,
- c) princip tzv. otevřené třídy a skupin se stejnou úrovní vzdělávání,
- d) škola jako kulturní a společenské centrum obce.

Mezi negativy pak vyzdvihuje pouze dva body, a to:

- a) vyšší finanční zátěž – náklady na žáka,
- b) vzdělání pedagogů.

V málotřídních školách pracují pedagogové v rozdílných podmínkách oproti školám plnotřídním. Školský vzdělávací systém během vzdělávání budoucích pedagogů nevěnuje velkou pozornost problematice vyučování na málotřídních školách, protože běžných škol je oproti málotřídkám drtivá většina.¹⁸ Pedagogové na málotřídních školách se přitom každodenně potýkají s nutností precizní organizace hodiny, protože při vyučování ve sloučené třídě pracují aktivně s žáky jednoho ročníku, zatímco žáci druhého ročníku např. řeší zadaný úkol samostatně (ne však zcela bez dohledu). Pro učitele je to časově náročnější nejen na přípravu, protože musí s žáky zvládnout to samé, co učitelé na plnotřídních školách, ale také koordinaci žáků v hodině. „*A čas je pedagogy málotřídních škol zřetelně označován za nepřítel číslo jedna.*“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2009, s. 58)

Pozitivem je zcela jisté to, že si mohou žáci navzájem pomáhat a učit se od sebe navzájem, ať už v rámci hlavních vyučovacích předmětů i předmětů výchovného charakteru. Starší mohou pomoci s vysvětlením látky mladším spolužákům, mohou je vést a kontrolovat při jejich práci, což je může podněcovat ke zvýšení pocitu vlastní zodpovědnosti a důležitosti. Také mohou na vlastní oči vidět, jak se mladší spolužáci učí to, čímž si oni prošli, což jim umožňuje vcítit se do jejich potíží a lépe jim pomoci. Zároveň si díky kontaktu s mladšími

¹⁸ V současné době nelze zmapovat síť všech základních škol málotřídního typu v České republice. Průcha (2012) uvádí, že ve školním roce 2004/2005 jich bylo dohromady 1484. Jedná se o nárůst oproti zjištěným datům z roku 2001, kdy těchto škol bylo zaznamenáno 1225. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

spolužáky opakují již probrané učivo, což není nikdy na škodu. Společně se pak učí navzájem spolupracovat ve dvojicích i skupinách, starší s mladšími navzájem, žáci se SVP s ostatními spolužáky.

4.2 Vliv klimatu málotřídní školy na zdraví

Vymezení pojmu klima školy bývá různé, např. Pedagogický slovník označí klima školy za sociálně psychologickou proměnnou, která „*vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Klima školy je nesmírně důležité, neboť žáci, učitelé i další pracovníci tráví ve škole podstatnou část dne, a to pět dní v týdnu, výjimečně i o víkendech (př. obecní akce s vystoupením žáků, škola v přírodě aj.). A jak bylo již v úvodu zmíněno, zdraví se netýká pouze tělesné složky, ale také psychické a sociální.

O tělesné zdraví pečuje učitel a jiní zaměstnanci v tom smyslu, že dbají na bezpečnost žáků při vyučování i mimo něj, při pohybu ve školní budově, na pozemcích školy i jinde; působí preventivně před různými úrazy a onemocněními, rozvíjejí jejich fyzickou zdatnost, nebo v neposlední řadě také zajišťují výživu v rámci školní jídelny.

Co se týče dalších dvou složek zdraví, a to zdraví psychického a sociálního, zabývá se jimi klima školy, potažmo klima a atmosféra¹⁹ jednotlivých tříd. Zajímají nás zejména interpersonální vztahy, které mají jednotliví aktéři mezi sebou, ale také způsob komunikace a řešení případných problémů. Týká se to jak vedoucích zaměstnanců (ředitel školy, vedoucí školní jídelny aj.), pedagogických i nepedagogických pracovníků, žáků a jejich rodičů či jiných příbuzných. Z hlediska času můžeme pak rozlišit klima aktuální, které v instituci panuje v dané době, a klima preferované, které by účastníci chtěli mít za ideálních podmínek.

Během každodenního života ve škole je velmi důležitá důvěra a otevřená komunikace, která je zároveň i prevencí od drobných nedorozumění, až po výskyt rizikového chování. Každému je jasné, že v pozitivně fungující škole bude vše probíhat snáze – od výuky, přes spolupráci, respekt, nebo také řešení potíží. Budou zde pravděpodobně užší vztahy mezi

¹⁹ Klima a atmosféra mohou být používány jako synonyma, nicméně tato práce se přiklání k rozdílnému vnímání – atmosféra jako krátkodobý stav; klima jako stav dlouhodobý. (Mareš, Ježek, 2012)

jedinci a důvěra v ostatní. Shrneme-li tyto poznatky do slovního spojení, bude to jistě pro účastníky vzdělávacího procesu pocit bezpečí.

5 Výzkumné šetření

Problematika inkluze je velmi aktuálním a sledovaným tématem, které ovlivňuje každodenní životy žáků, rodičů, učitelů, asistentů pedagoga i širší veřejnosti. Jelikož žáci na prvním stupni tráví ve školní budově v průměru alespoň 5 hodin denně či více²⁰, inkluze tak působí na běžné činnosti, které je ve škole během vyučování i mimo něj, potkávají. Reálně tak opravdu ovlivňuje velký počet účastníků vzdělávacího procesu a spolupodílí se na vytváření školního a třídního klimatu. Ovlivňuje dění ve třídě, vztahy mezi žáky a jejich sociální dovednosti. Působí také na duševní pohodu všech aktérů.

Osobně se o tuto problematiku zajímám, a proto jsem se rozhodla zmapovat situaci v mém blízkém okolí, a to v nejmenované málotřídní vesnické škole ležící ve Středočeském kraji. Vybrala jsem si záměrně spolupráci s asistenty pedagoga, neboť oni jsou podle mého názoru klíčovými osobami, které jsou v kontaktu jak s žáky ve třídě, tak s žákem se SVP, ale i učiteli, rodiči a veřejností. Asistenti pedagoga mohou být zároveň rodiči a nahlíží do různých škol i z druhé strany. Zkušenosti a názory asistentů pedagoga tak mohou být velmi cenným zdrojem informací v této oblasti.

Cílem praktické části je získat aktuální, pravdivé a lokální informace z prostředí vesnické málotřídní školy a zjistit, do jaké míry hraje inkluze roli a zároveň jak ovlivňuje každodenní chod školy. Zajímá se o zkušenosti, názory i pocity asistentů pedagoga při výkonu jejich profese. Neoddělitelnou součástí je i závěrečná analýza získaných informací od asistentů pedagoga a navržení možných úprav v chodu a přístupu školy ke vzdělávání žáků se SVP, ve vzájemné spolupráci mezi zaměstnanci školy a komunikaci se zákonnými zástupci žáků se SVP.

²⁰ Např. rozdíl mezi žáky z různých ročníků, docházka do školní družiny, přihlášení do pravidelných zájmových činností organizovaných školou.

Dále jsou uvedeny dílčí otázky, které byly zvoleny tak, aby byly kompatibilní s cílem práce a sledovány v průběhu lokálního šetření na málotřídní škole:

Otázka č. 1: *Je asistent pedagoga na málotřídní škole rovnocenným partnerem ostatních pedagogických pracovníků školy?*

Zjištění dlouhodobého postavení asistentů pedagoga v rámci pedagogického kolektivu základní školy.

Otázka č. 2: *Je asistent pedagoga nedílnou součástí třídního kolektivu?*

Zjištění postavení asistentů pedagoga v rámci třídního kolektivu a jejich působení na třídní klima.

Otázka č. 3: *Komunikují asistenti pedagoga v rámci své role se zákonnými zástupci žáka? Pokud ano, jakým způsobem?*

Zjištění průběhu komunikace asistentů pedagoga se zákonnými zástupci žáka z pohledu asistentů pedagoga.

Otázka č. 4: *Končí pracovní doba asistenta pedagoga ukončením výuky či odchodem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ze školy?*

Zjištění informací ohledně pracovní doby asistentů pedagoga a činností, které jsou součástí jejich náplně práce.

Otázka č. 5: *Jsou asistenti pedagoga spokojeni s finančním ohodnocením své práce?*

Zjištění vnímání finančního ohodnocení své práce kladným, neutrálním či záporným způsobem.

5.1 Charakteristika málotřídní školy

Pro ucelený pohled byl sestaven popis, který obsahuje základní informace o místě působení asistentů pedagoga.

Základní škola, na které šetření proběhlo, se nachází ve Středočeském kraji, a je vesnickou školou málotřídního typu. Nachází se v samotném centru obce nedaleko obecního úřadu

a dětského hřiště. Samotná budova je jednopatrová (má přízemí, 1. patro a nevyužívaný půdní prostor).

V přízemí sídlí mateřská škola, kuchyň a školní jídelna. Je zde také sociální zázemí, jak pro děti z mateřské školy, tak pro žáky ze základní školy i pro všechny zaměstnance.

První patro obývají již žáci s povinnou školní docházkou, a to od prvního do pátého ročníku. Jsou zde jednotlivé učebny, kabinety, ředitelna a šatna.

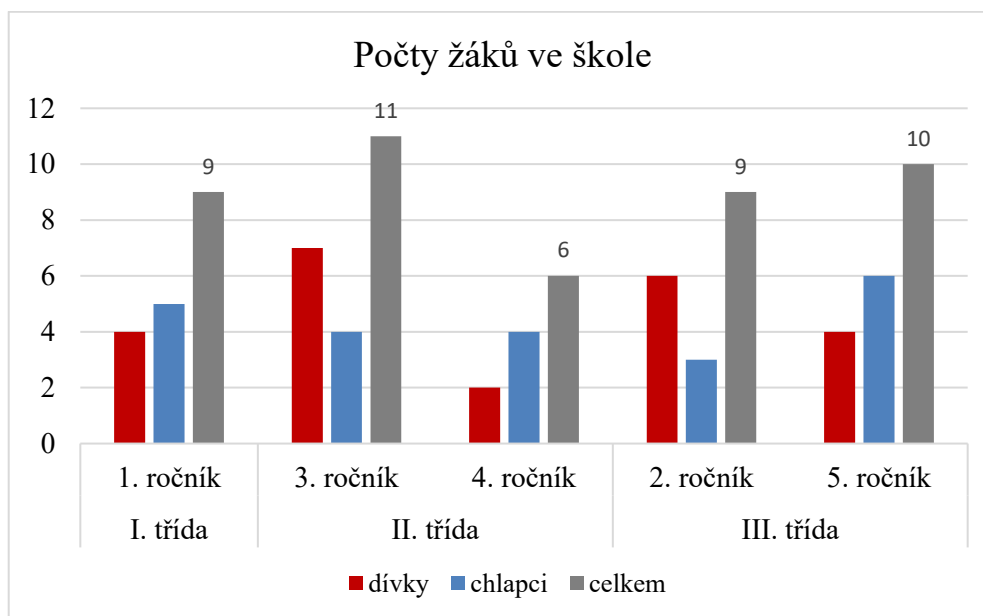
V současné době má základní škola 45 žáků. Výuka probíhá ve 3 třídách, kde se učí navzájem několik ročníků najednou, což má jisté výhody i nevýhody (viz kapitola 4.1 Klady a zápory málotřídních škol). Žákům se střídají pravidelně dva vyučující – jejich třídní učitel a učitel výchov. Výjimečně je tomu jinak.

V I. třídě jsou pouze žáci 1. ročníku, a to v celkovém počtu 9 žáků, z toho jsou 4 dívky a 5 chlapců. První ročník je takto samostatně teprve od školního roku 2017/2018. V dřívějších letech byl spojován s 2. ročníkem.

Ve II. třídě jsou spojeni žáci 3. a 4. ročníku v celkovém počtu 17 žáků, z toho 11 žáků z 3. ročníku a 6 žáků ze 4. ročníku. Ve třídě je dohromady 9 dívek (7 z 3. ročníku, 2 ze 4. ročníku) a 8 chlapců (4 z 3. ročníku a 4 ze 4. ročníku).

Ve III. třídě jsou spolu vyučováni žáci 2. a 5. ročníku, v celkovém počtu 19 žáků, z toho 9 žáků z 2. ročníku a 10 žáků z 5. ročníku. Počet dívek v této třídě je 10 (6 dívek z 2. ročníku, 4 dívky z 5. ročníku) a počet chlapců 9 (3 chlapci jsou z 2. ročníku a zbývajících 6 je z 5. ročníku).

Na číslech jasně zde vidíme, že poměr chlapců a dívek je téměř vyrovnaný. Data o počtech žáků shrnuje následující graf. Vizualně je rovněž lépe vidět poměr dívek a chlapců v jednotlivých třídách i ročnících.

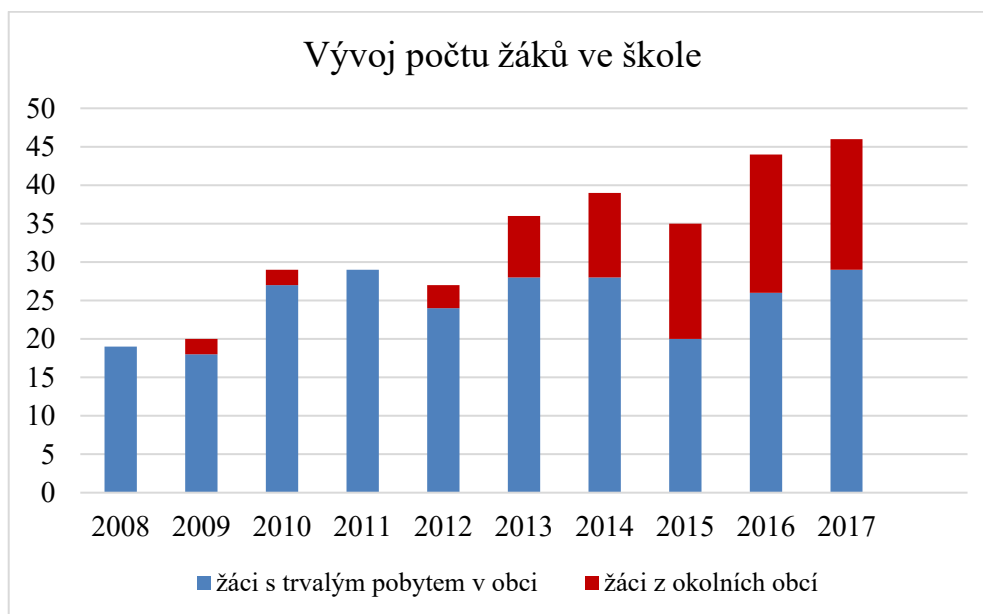


Graf č. 1 - Počty žáků ve škole

Co se týče „ukazatelů inkluzivní školy“ dle Tannenbergerové (2016), tato málotřídní škola mnohé splňuje.

V oblasti kultury, škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti, pokud mají rodiče o vzdělávání jejich potomků v málotřídní škole zájem. Sama škola se pak zaslouhuje o pozitivní propagaci na webových stránkách i při různých kulturních akcích, vystoupeních žáků a dalších příležitostech. Škola také nabízí možnost návštěvy výuky a prohlídky školy dětem a jejich rodičům, kteří mají o vzdělávání v této instituci zájem. Jedním z důvodů je, že rodiče si nemusí dokázat představit výuku ve třídě, kde je současně vyučováno více spojených ročníků – aktuálně maximálně dva ročníky, v minulosti však i tři ročníky najednou.

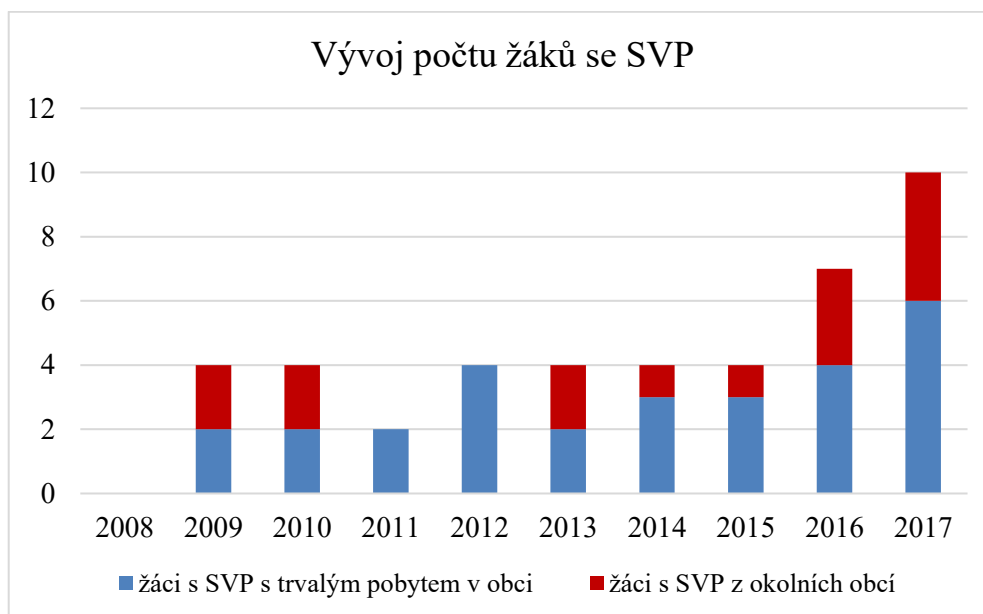
V posledních letech o školu jeví více zájem i rodiče žáků z okolních obcí, což dokládá následující graf, který porovnává data aktuální vždy k 30. září daného školního roku.



Graf č. 2 - Vývoj počtu žáků ve škole od r. 2008 do r. 2017

Žáci jsou ve škole individuálně integrováni, jsou jim dle potřeby poskytována různá podpůrná opatření, kam spadají i asistenti pedagoga. A vzhledem k tomu, je kolektiv žáků v jednotlivých třídách a potažmo v celé škole opravdu heterogenní. Vzdělávají se zde např. žáci se zdravotním postižením, se specifickými poruchami učení, poruchou PAS, ADHD, poruchami chování nebo žáci nadaní.

Následující graf předkládá vývoj počtu žáků se SVP mezi lety 2008 až 2017, a to vždy k 30. září daného roku. Na grafu lze také pozorovat rozložení žáků se SVP s trvalým pobytem v obci, kde se škola nachází a žáků se SVP z přilehlých obcí. Lze si rovněž všimnout, že je zákonní zástupci mají zájem o vzdělávání žáků se SVP v této škole, i když mají trvalé bydliště v jiné obci.



Graf č. 3 - Vývoj počtu žáků se SVP ve škole od r. 2008 do r. 2017

V oblasti podmínek splňuje škola kritérium přístupnosti a volitelnosti volnočasových aktivit žáky, bez ohledu na jejich postižení, věk či pohlaví. Do zájmových aktivit se může přihlásit kterýkoli žák školy, přičemž k výběru kroužků dochází zejména během prvního měsíce v novém školním roce. V současné době škola nabízí následující zájmové aktivity:

- a) Angličtina hrou /pondělí/,
- b) Klub logiky - Šablony ZŠ, projekt MŠMT /úterý/,
- c) Čtenářský klub - Šablony ZŠ, projekt MŠMT /středa/,
- d) Hra na zobcovou flétnu /středa/
- e) Doučování - Šablony ZŠ, projekt MŠMT /čtvrtek/,
- f) Hudebně dramatický kroužek /čtvrtek/.

Zde je vidět rozličná skladba kroužků, které se v časovém rozvrhu překrývají jen výjimečně. Středecní zájmové kroužky na sebe navazují a nepřekrývají se. Doučování a Hudebně dramatický kroužek ve čtvrtek se překrývají minimálně – pouze v rozsahu 15 min., v současné době se překryv netýká žádného z žáků. Poslední den v týdnu je vedena pedagogická intervence, dříve známá jako kroužek DAP²¹.

²¹ Dyslektická ambulanti poradna, pouze pro vybrané žáky.

Další volnočasové činnosti nabízí obec, která tematicky vhodně doplňuje nabídku kroužků školy. Jedná se o pohybové kroužky – fotbalový a aerobic; a dále o myslivecký kroužek a keramiku. Tyto kroužky rovněž můžou navštěvovat kteříkoli žáci ze školy případně z obce bez rozdílu věku a pohlaví.

Škola také vzhledem k individuální integraci nemá speciální třídu; v jednotlivých třídách se vyskytují asistenti pedagoga. Je zde k dispozici dostatečné množství výukových pomůcek, které využívají všichni žáci bez ohledu na handicap. Jsou to například tabulky Logico, MiniLük, výukové karty, pexesa, kostky či míče, ale také elektrické i dřevěné násobilky, skládací mapy, magnetické stavebnice na geometrii, písmenka, výukové programy na PC, nástěnné plakáty aj. Navíc pak žáci se SVP dle potřeby využívají osobních pomůcek, které mají vždy poblíž lavice (na policiče či na okně; např. stovkovou tabulku, číselnou osu, tvrdý a měkký pásek na tvrdé a měkké souhlásky).

V současné době škola nesplňuje bezbariérový přístup. Nicméně tento problém se aktuálně řeší v souvislosti s plánovanou rekonstrukcí celé budovy školy.

V tematické oblasti praxe se žádá zapojování všech žáků aktivně do výuky, což je důležité pro zapamatování a ucelení učiva, neboť to, co si žáci sami vyzkouší, co vidí či vnímají více smysly, si nejlépe v paměti uchovají. „Slyším a zapomínám. Vidím a pamatuji si. Dělam a rozumím.“ (Petty, 2004, s. 14)

Žáci spolu při výuce spolupracují, jsou zvyklí na přítomnost asistenta pedagoga, který hraje při vzdělávání podstatnou roli. Komunikuje se všemi žáky a vhodně jim pomáhá s porozuměním úkolů při samostatné práci. Také s nimi tráví čas při odpočinkových činnostech na koberci, jako je např. procvičování látky s pomůckami (např. výukové pexeso, anglické scrabble).

V jednotlivých hodinách se využívají různé didaktické pomůcky a metody, střídají se činnosti v lavicích i na koberci. Tak se snadno předchází pasivitě žáků a dochází k jejich aktivnímu zapojení do výuky. Žáci nepracují pouze individuálně, ale také v párech či skupinách, spolupracují mezi sebou, učí se naslouchat jeden druhému.

V poslední oblasti, která se nazývá relace, je očividné, že jde především o vztahy. Ty jsou ve vesnické málotřídní škole alfou a omegou, počínaje informacemi o škole na jejich

webových stránkách i na stránkách jednotlivých tříd. Časově vytížení rodiče se tak mohou dozvědět o novinkách přímo z domova v kterékoli denní době.

Dochází také k pravidelnému kontaktu s rodiči jak ve škole, tak mimo ni, a to zejména ke kontaktu osobnímu. Rodiče či případní zájemci mohou také navštívit výuku v málotřídní škole, aby si dokázali představit, jak reálně škola funguje a jak žáci pracují v hodinách.

Pedagogický sbor tvoří učitelé, vychovatelé a asistenti pedagoga, mnohdy přitom dochází ke znásobení rolí. I proto asistenti pedagoga nestojí na okraji, ale jsou v centru dění a aktivně se zapojují do chodu celé instituce. Ve škole se konají různé besídky a vystoupení žáků, soutěže, besedy či projektové dny, které připravují pedagogičtí pracovníci společně, a každý přikládá ruku k dílu s tím, co umí.

Na závěr je třeba zmínit i důležitý první školní den, který probíhá netradičně. Žáky po prázdninách a jejich nové spolužáky „prvňáčky“ vítají učitelé a asistenti v kostýmech a s představením. Každý rok je zaměřen na určité téma (např. cestování kolem světa), které se nachází v projektových dnech, výletech, výzdobě i dalších akcích. Za „dobrovolné úkoly“ navíc sbírají žáci po celý rok poklady a na konci školního roku je pak promění v drobné hračky. Tyto úkoly jsou také netradiční a rozvíjejí aktivitu žáků i jejich logické myšlení. Jsou samozřejmě přizpůsobeny tak, aby na nich mohli pracovat všichni žáci bez rozdílu a zažít pocit z dobře vykonané práce.

5.2 Metodologie výzkumu

V souvislosti s touto prací byli asistenti pedagoga na začátku výzkumu požádáni o předvyplnění krátkého dotazníku s identifikačními a kontextovými informacemi o jejich pohlaví, věku a detaily o zaměstnání (př. velikost úvazku, doba strávená prací jako asistent pedagoga aj.) a to zejména z důvodu možnosti porovnání dílčích informací, které v rozhovorech důvěrně poskytli.

Dotazník zahrnoval celkem 5 otázek (uzavřených či polouzavřených), které se týkaly osoby asistentů pedagoga. Charakteristika respondentů je totiž nedílnou součástí rozhovorů. Vždy je podstatné sledovat okolnosti v širším kontextu, bez vytržení. Tyto údaje jsou v kapitole 5.3 Charakteristika dotazovaných respondentů přehledně zaznamenány a okomentovány.

Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum v rámci malé školy, k získání potřebných údajů byla zvolena jako hlavní metoda rozhovor s asistenty pedagoga, a to konkrétně polostrukturovaný rozhovor známý také jako rozhovor pomocí návodu. Předem byl připraven okruh témat, kterými se v rámci této práce zabývám a k nim vhodné otevřené otázky. Ty byly rozděleny do několika okruhů, a to:

- *demografické a kontextové otázky*, které doplňují vstupní dotazník o podstatná data;
 - *otázky o zkušenostech*, které se zaměřují na všechny pozitivní i negativní zkušenosti, které asistent pedagoga získává během výkonu svého povolání;
 - *otázky o názorech*, které souvisí s problematikou inkluze všeobecně, ale i s inkluzí v místě šetření;
 - *otázky o pocitech*, které vypovídají o emotivním rozpoložení asistenta pedagoga.
- (Hendl, 2008)

Otázky, které byly stanoveny jako stěžejní, jsou seřazeny dle výše zmíněných okruhů, nikoli dle pořadí. To není striktně dané – v jednotlivých rozhovorech s asistenty pedagoga se vždy mírně lišil sled otázek, či jejich znění, aby byla zajištěna plynulost rozhovorů. V časové rovině se v rozhovoru vyskytují nejčastěji otázky, které se zabývají přítomností, ale pro porovnání a pochopení kontextu se v rozhovoru objevují i otázky zabíhající do minulosti či blízké budoucnosti.

Demografické a kontextové otázky

- Máte předchozí zkušenost s prací jako asistent pedagoga?
- Proč jste si zvolila práci jako asistent pedagoga? Co Vás k tomu vedlo?
- Vykonáváte souběžně i jiné povolání? Pokud ano, z jakého důvodu? Je profesně blízké k práci asistenta pedagoga?
- Jak vidíte Vaše zaměstnání v časovém horizontu? Chtěla byste jako asistent pedagoga působit i nadále?

Otázky o zkušenostech

- Jakým a kolika žákům jako asistent pedagoga pomáháte?
- S jakými obtížemi se ve vztahu k žákovi se SVP nejčastěji setkáváte?
- Jak probíhá spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) žáka?

- Jak probíhá spolupráce s třídním učitelem potažmo dalšími pedagogy, kteří vyučují žáka/y se SVP?
- Jak reagují ostatní žáci na Vaši přítomnost ve třídě? Odehrála se významná změna od Vašeho nástupu do třídy po současnost?

Otázky o pocitech

- Co je pro Vás hlavní motivací při tomto povolání?
- Existuje něco, co Vás naopak odrazuje?
- Je něco, z čeho máte špatný pocit, a co byste chtěla jako asistent pedagoga změnit?

Otázky o názorech

- Jaký máte názor na inkluzi, s níž se setkáváte na této škole, potažmo ve třídě, kde působíte?
- Jaké jsou podle Vás klady a zápory inkluzivního vzdělávání?
- Co si myslíte o vlivu přítomnosti žáků se SVP na školní/třídní klima?

Na závěr samotných rozhovorů byli AP požádáni o ohodnocení pěti sledovaných proměnných pomocí čísel 1 až 5. Sledované údaje sociálního rázu se týkaly komunikace a vztahů asistentů pedagoga. Osoby, se kterými AP komunikuje jsou seřazeny náhodně.

Sledované kategorie:

1. ***AP – žáci se SVP***
Ohodnoťte svou každodenní práci s žákem se SVP a váš vzájemný vztah.
2. ***AP – třídní kolektiv***
Ohodnoťte postoj třídního kolektivu k žákům se SVP a k Vám – osobě AP.
3. ***AP - třídní učitel***
Ohodnoťte vzájemnou komunikaci a spolupráci s třídním učitelem.
4. ***AP – další pedagogové***
Ohodnoťte komunikaci a spolupráci s ostatními učiteli – zejména učiteli výchov.
5. ***AP – zákonní zástupci***
Ohodnoťte vztah, který je mezi Vámi a zákonnými zástupci žáků se SVP.

Možné hodnocení:

1 – pozitivní hodnocení

Kategorii hodnotí zcela pozitivně, nevidí zde z dlouhodobého hlediska žádný problém. Vztahy a komunikace jsou naprosto v pořádku.

2 – spíše pozitivní hodnocení

Kategorii hodnotí spíše pozitivně, jsou zde jisté obtíže (např. v komunikaci), které se však aktivně řeší či jsou krátkodobého rázu.

3 – neutrální

Hodnocení, kdy si AP není zcela jistý svým postojem či danou situací. Nemůže se přiklonit ani k pozitivní ani k negativní straně hodnocení.

4 – spíše negativní hodnocení

AP zde vidí z dlouhodobého hlediska problém, který se zvětšuje a začíná být neúnosný. Ovlivňuje nejen AP, ale i další aktéry školního života (např. žáky ve třídě, třídního učitele, ostatní pedagogy, rodiče).

5 – negativní hodnocení

V tomto případě zde vidí AP dlouhodobý problém, který přetrvává a ovlivňuje každodenní chod či vztahy mezi jednotlivými účastníky školního života. Situaci vidí jako kritickou a neúnosnou.

Shrnutí metodologie:

1. krátký dotazník s celkem 5 demografickými a kontextovými otázkami,
2. důvěrné rozhovory s asistenty pedagogů,
3. ohodnocení pěti sledovaných proměnných sociálního rázu.

5.3 Charakteristika dotazovaných respondentů

Pro přesnější popis skupiny respondentů (tj. asistentů pedagoga) byl zvolen kromě rozhovoru Dotazník pro asistenty pedagoga. Ten obsahuje základní demografické otázky a otázky týkající se povolání asistenta pedagoga, které jsou následně rozvíjeny v rozhovorech. Dotazník má celkem pět bodů.

Celkový počet asistentů pedagoga na vybrané málotřídní škole je aktuálně pět.

Bod č. 1 – Pohlaví

Mezi dotazovanými respondenty byly pouze ženy, což na prvním stupni základní školy není zcela neobvyklé. Vyučující na prvním stupni jsou převážně ženy (dokládá např. Statistická ročenka školství pro rok 2017/2018), a tak lze předpokládat, že tomu bude stejně i u asistentů pedagoga. Přítomnost mužů jako asistentů pedagoga však nelze u jiných škol, ať už málotřídních či běžných, zcela vyloučit.

Bod č. 2 - Věk

Věkově byly všechny ženy v kategorii 36 až 55 let, což je již třetí shodná charakteristika (kromě místa a pohlaví). AP v tomto věku už za sebou mají určitou pracovní zkušenost, ať už pedagogického či nepedagogického směru.

Bod č. 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání

Jako dosažené vzdělání uvedly dvě respondentky středoškolské, dvě vyšší odborné a jedna vysokoškolské. Na tomto údaji lze upozorovat, že se vzdělání asistentů pedagoga v této škole liší, avšak všichni z dotazovaných respondentů mají vyšší vzdělání než základní. Někteří z asistentů pedagoga v současné době také studují, avšak vzdělání si doplňují na jinou pracovní pozici než na asistenta pedagoga.

Bod č. 3 – Délka praxe

Délka praxe na pozici asistent pedagoga byla celkem 3x zvolena 2 až 5 let, 2x 1 až 2 roky. Vypovídá to o tom, že současné asistentky pedagoga se k tomuto povolání dostaly až v pozdější době.

Také můžeme usoudit, že některé z AP mají víceletou zkušenost s tímto povoláním a mohou vnímat rozdíly v jednotlivých školních letech.

Bod č. 4 – Typ asistence

Na dané málotřídní škole mají převahu sdílení asistenti. Čtyři z pěti respondentek uvedly jako typ asistenta sdílený asistent pro více žáků. Pouze jedna z dotazovaných uvedla, že je asistentkou pedagoga pro jediného žáka.

Bod č. 5 – Další souběžné zaměstnání na stejném i jiném pracovišti

Zajímavou otázkou pak byl dotaz na souběžné zaměstnání v rámci téže školy i mimo ni. Tato otázka mi poskytla potvrzení faktu, že na málotřídní škole dochází k multiplikaci neboli znásobení rolí (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010) a zároveň k tomu, že asistenti pedagoga vykonávají souběžně i jiné zaměstnání, ať už na stejném pracovišti či mimo něj.

Čtyři respondentky uvedly, že mají i jiné zaměstnání, z toho tři na témže pracovišti, a to buď jako:

- 1) AP + učitelka základní školy a vychovatelka ve školní družině²²,
- 2) AP + provozář (vedoucí školní jídelny a pokladník) a učitelka mateřské školy,
- 3) AP + vychovatelka ve ŠD.

Respondentka, která souběžně vykonává funkci vychovatelky ve ŠD (viz předchozí odrážky č. 3), uvedla ještě i zaměstnání jako OSVČ²³ - finanční poradce a překladatel.

Další z dotazovaných respondentek uvádí práci na jiném pracovišti, než je škola – rovněž jako OSVČ.

Pouze jediná respondentka uvedla v této otázce negativní odpověď, a sice že nevykonává žádné další zaměstnání.

Shrnutí získaných dat:

- Mezi respondenty jsou pouze ženy pracující na málotřídní vesnické škole, které vykonávají funkci asistenta pedagoga, a to různě dlouhou dobu (v rozmezí více než jeden rok s možností maximálně 5 let).

²² Dále již jen ŠD.

²³ Osoba samostatně výdělečně činná.

- Jsou ve věku 36 až 55 let a jejich nejvyšší dosažené vzdělání se liší – od středoškolského po vysokoškolské.
- Převážně se jedná o sdílené asistenty pedagoga, pouze v jednom případě je asistent pedagoga pouze pro jednoho žáka.
- Kromě jedné respondentky vykonávají všechny asistentky pedagoga souběžně další zaměstnání, a to v pedagogickém i nepedagogickém odvětví na stejné škole, nebo mimo ni.

Následující tabulka sumarizuje již získaná a popsaná data týkající se asistentů pedagoga na vybrané vesnické málotřídní škole, přičemž uvádí charakteristiky, ve kterých se asistenti pedagoga lišili. Vynechává tedy věk, který se u všech asistentů pedagoga shodně pohyboval v rozmezí 36 – 55 let, a pohlaví - mezi respondenty jsou pouze ženy.

	Vzdělání	Typ asistenta pedagoga	Délka praxe	Souběžné zaměstnání
AP č. 1	středoškolské	u jednoho žáka	2 až 5 let	OSVČ
AP č. 2	vyšší odborné	sdílený	1 až 2 roky	učitel ZŠ, vychovatel ve ŠD
AP č. 3	vyšší odborné	sdílený	2 až 5 let	vedoucí ŠJ, pokladník, učitel MŠ
AP č. 4	vysokoškolské	sdílený	2 až 5 let	OSVČ
AP č. 5	středoškolské	sdílený	2 až 5 let	ne

Tabulka č. 1 - Přehled respondentů

5.4 Rozhovory

Každý rozhovor byl veden vždy v soukromí, bez přítomnosti dalších svědků, aby mohla být zajištěna anonymita jednotlivých respondentů, ale zároveň také potřebný klid. V následující části jsou popsány výstupy z rozhovorů s jednotlivými asistenty pedagoga. Na konci každého výstupu je uvedena hodnotící tabulka vztahů AP s dalšími osobami.

5.4.1 Výstup z rozhovoru s AP č. 1

Vzdělání	Typ AP	Délka praxe	Souběžné zaměstnání
středoškolské	u jednoho žáka	2 až 5 let	OSVČ

Asistent pedagoga č. 1 je jediným z respondentů, který působí pouze u jednoho žáka. V pozici AP působí ve škole nejdéle, a to více než 4 školní roky. Tento AP zároveň pracuje jako OSVČ, a to v oboru, který je vzdálený práci s dětmi. Vykonává manuální práci v truhlárně; zároveň první rok současně s prací jako AP navíc vykonával noční úklid v jiné firmě. Práce s dětmi ho však zaujala, a tak by se jí chtěl věnovat i nadále.

Aktuální již třetím rokem pracuje s žákem s PAS²⁴, který má rovněž zrakové postižení a epilepsii. AP nastoupil s chlapcem do 1. třídy bez jakékoli předešlé zkušenosti s touto poruchou. Svým aktivním přístupem při kurzu, ale také při komunikaci s odborníky a se zákonnými zástupci žáka ještě předtím, než nastoupil do školy, se připravoval na každodenní práci s chlapcem. I když s žákem pracuje již třetím rokem, přiznává, že i přes přípravu a různé vědomosti se může stát, že se dostane do situace, kdy je nutné zachování chladné hlavy a improvizace.

V této době tráví čas s žákem nepřetržitě během vyučování, včetně výletů a školy v přírodě,²⁵ setkává se s ním také na různých školních akcích, které pomáhá pedagogům organizovat. AP navíc vede jeden zájmový kroužek pro žáky školy a dále ranní družinu od

²⁴ Poruchy autistického spektra.

²⁵ Škola v přírodě – dále již jen ŠvP – probíhá individuálně domluveným způsobem s ředitelem školy a zákonnými zástupci. Chlapec je přes den se třídou, svými spolužáky, učiteli a AP, na noc si ho však k sobě bere jeho rodič.

7:00 hod. do 7:30 hod. Tři dny v týdnu tráví čas s žákem také v odpolední družině. Z časového i psychického hlediska hodnotí svou práci jako náročnou, ale zajímavou a prospěšnou.

Mezi nejčastější obtíže patří změny, které je třeba chlapci dostatečně a s předstihem vysvětlit, neboť je pro něj důležitý řád a pravidelnost. V hodinách tělesné výchovy je to hluk, který vzniká při různých míčových hrách, a který ovlivňuje žákovo chování. Také pochopení pravidel samotných míčových her a spolupráce s žáky v rámci týmu je obtížnější. Je potřeba žáka neustále motivovat (kromě výuky cizích jazyků) dle toho, co ho aktuálně baví. Jsou to např. cizí jazyky, státy, zvířata a technika.

Pro komunikaci s rodiči je využíván speciální zápisník, kde se dozvídají o domácích úkolech, akcích školy atp. Také však slouží k hodnocení chování žáka během dne pomocí razítek (smajlíků). Na tento způsob si žák brzy zvyknul, přistupuje k němu aktivně. Ví, co jednotlivá razítka znamenají, přičemž hodnotí své chování o vyučovací hodinu – svou práci, chování ke spolužákům, učiteli i AP. Denně se však AP s rodiči setkává tváří v tvář a sděluje si s nimi vše potřebné. Chválí si také komunikaci s prarodiči, zejména chlapcovou babičkou, která se spolupodílí na jeho výchově.

Ve vztahu s třídním učitelem oceňuje AP flexibilitu, kooperaci a důvěru. Každý den je zcela jiný, někdy stačí např. nevyspání chlapce a školní den nezačíná zcela lehce. Bez zmíněných kvalit by spolupráce nefungovala. V některých případech je dobré, když má AP volnější ruku a vyřeší danou situaci dle potřeby, někdy je nutná větší spolupráce s pedagogem. Je velmi důležité, aby si navzájem rozuměli a ostatní žáci ve třídě se mohli nerušeně vzdělávat.

Co se týče postoje k inkluzi, má AP za to, že díky tomu, že je škola menší co do počtu dětí a zároveň málotřídní, mohou se žáci od sebe leccos naučit. Spolupracují s ostatními žáky, ať už mladšími, vrstevníky či staršími. Vzájemně se také učí respektovat odlišnost, a také pomoci, když je potřeba. Zjišťují, že každý má v něčem úspěch a něco mu jde méně. Např. chlapec se SVP má výbornou znalost cizích jazyků, pomáhá žákům s překladem či výslovností, se kterou si oni nevědí rady. Naopak ale třeba strádá v sociální oblasti, kde jsou zdatnější ostatní spolužáci a pomáhají mu začlenit se mezi ně tím, že mu vysvětlí svůj postoj a pocity.

Co asistenta pedagoga každodenně motivuje? Je to každý sebemenší úspěch a posun žáka se SVP, ať už při získávání vědomostí a dovedností v rámci jednotlivých předmětů, nebo v sociální oblasti při komunikaci s ostatními žáky. Každé rozuzlení problémové situace a její vyřešení, ale také přijetí ostatními žáky a začlenění do třídy (jak osoby AP, tak žáka se SVP). Jako naopak velmi náročnou považuje komunikaci s žákem se SVP v situacích, kdy je žák naladě negativně či naopak rozdováděn a není snadné ho uklidnit.

Hodnoticí tabulka vztahů dle AP č. 1

Hodnoticí tabulka	
AP – žák se SVP	2
AP – třídní kolektiv	1
AP – třídní učitel	1
AP – další pedagogové	2
AP – zákonní zástupci	2

Tabulka č. 2 – Hodnoticí tabulka vztahů dle AP č. 1

Legenda: 1 – pozitivní hodnocení, 2 – spíše pozitivní hodnocení, 3 – neutrální, 4 – spíše negativní hodnocení, 5 – negativní hodnocení

5.4.2 Výstup z rozhovoru s AP č. 2

Vzdělání	Typ AP	Délka praxe	Souběžné zaměstnání
vyšší odborné	sdílený	1 až 2 roky	učitel ZŠ, vychovatel ve ŠD

Práce jako asistent pedagoga byla ředitelem školy nabídnuta pedagogickému zaměstnanci – konkrétně učitelce 1. stupně ZŠ a zároveň vychovatelce ve ŠD. Zde je názorně vidět multiplikace rolí ve školním prostředí málotřídní školy. Přestože se jedná o pedagogického pracovníka, předchozí zkušenost s prací jako AP není. Je to přechodná

situace, vyučující si chtěl tuto práci osobně zkusit, finančně zlepšit svoji situaci, ale do budoucna takto působit rozhodně nechce. Dává přednost práci s celým kolektivem na pozici učitele 1. stupně ZŠ (v současné době si doplňuje vzdělání), a vychovatele ve ŠD.

Aktuálně pomáhá dvěma žákům se SVP, častěji ale rozhovor směřuje k jednomu chlapci, který má problém se sociálním začleněním, v hodinách odmítá pracovat a projevuje se agresivně – slovně i fyzicky. Nejednou se AP zmiňuje o psychické únavě – práci s tímto chlapcem hodnotí jako velmi náročnou. Vzhledem k pracovnímu úvazku s ním tráví celý den cca od 7:45 hod., jak při výuce, tak ve školní družině, kde působí denně do 15:00 hod.

Na druhou stranu hodnotí kladně komunikaci s rodiči žáka (zejména matkou), která probíhá denně. Matka projevuje velký zájem o to, dozvědět se, jak se chlapci dařilo a jestli se vyskytl nějaký problém. Kvůli práci vychovatelky ve ŠD však na tuto komunikaci není v odpoledních hodinách dostatek klidu a času, probíhá proto někdy i ráno před vyučováním.

Komunikace s třídním učitelem je na dobré úrovni, hodnotí ji jako bezproblémovou, aktivní, plně dostačující. Jelikož je AP také učitelkou výchov a vychovatelkou ve ŠD, setkává se s třídním učitelem, ostatními učiteli, s chlapcem i jeho rodiči ve více rolích.

AP, učitelka ZŠ a vychovatelka ve ŠD chce být nápomocna při začleňování dětí se SVP do kolektivu. Avšak pokud se na ni obrátí i jiní žáci s žádostí o pomoc, neváhá. Jelikož jako AP působí v 1. ročníku, zatím nemůže posoudit, zda se v kolektivu něco významně změnilo. Tito žáci se povětšinou znají již z mateřské školy, kterou až na dva žáky navštěvovali všichni na témže místě. Zbylí žáci se začlenili do kolektivu bez problému.

V samotné inkluzi vidí jak klady, tak zápory. Tvrdí, že může ve školách i škodit, může se prý kvůli ní snížit celková kvalita vzdělávání kolektivu, pokud sehaně nefunguje tým učitel – asistent pedagoga – zákonní zástupci. Záleží také na typu postižení u žáka. Velký problém vidí v agresivitě u dětí – tyto žáky by AP z důvodu bezpečnosti nezačleňoval, neboť mohou ublížit jak sobě, tak ostatním žákům. Jejich agresivní chování může také negativně ovlivňovat psychiku žáků a jejich přístup ke škole jako takové.

Co se týče pozitiv, vyzdvihuje fakt, že si žáci, ale i jejich rodinní příslušníci uvědomují, že ve společnosti nejsou všichni jedinci stejní. Také se může komukoliv přihodit, že se jeho zdravotní stav (fyzický či psychický) změní a ovlivní to celý jeho následující život. Proto se

žáci učí vážit si svého zdraví, ale také naslouchat druhým a pomáhat i při běžných a zdánlivě snadných činnostech, což někteří žáci, zejména prý dívky, berou jako samozřejmost a svou pomoc nabízejí samy.

Motivací pro AP č. 2 je možnost vyzkoušet si toto povolání na svou vlastní kůži, a díky tomu také načerpat informace pro svou práci učitele a vychovatele. Věnovat se na chvíli pouze určitému žákovi/žákům, pochopit jejich situaci a vnímat výuku z jejich pohledu.

V současné době však ví, že jako AP nechce pokračovat i nadále, a to zejména z důvodu psychické a časové náročnosti.

Hodnoticí tabulka vztahů dle AP č. 2

Hodnoticí tabulka	
AP – žáci se SVP	3
AP – třídní kolektiv	2
AP – třídní učitel	1
AP – další pedagogové	1
AP – zákonní zástupci	2

Tabulka č. 3 – Hodnoticí tabulka vztahů dle AP č. 2

Legenda: 1 – pozitivní hodnocení, 2 – spíše pozitivní hodnocení, 3 – neutrální, 4 – spíše negativní hodnocení, 5 – negativní hodnocení

5.4.3 Výstup z rozhovoru s AP č. 3

Vzdělání	Typ AP	Délka praxe	Souběžné zaměstnání
vyšší odborné	sdílený	2 až 5 let	vedoucí ŠJ, pokladník, učitel MŠ

Vedoucí školní jídelny, pokladník, pomocný učitel v MŠ, asistent pedagoga. To jsou aktuálně pozice, které vykonává jedna osoba v rámci jedné školy. Proto se není čemu divit,

že pozici AP zastává pouze v některé dny a jen na několik hodin. Předchozí zkušenosti chybí, ale po nabídce od ředitele školy dospěl AP k názoru, že by to pro něj mohla být dobrá pedagogická zkušenost a zároveň příjímek. Nicméně zkušenost prozatím vnímá jako krátkodobý stav, takto nastavená práce mu nevyhovuje. Jedním z důvodů je čas, neboť při svých pracovních pozicích musí často skloubit více věcí najednou a nemůže se jedné věci věnovat na 100 %, což je pro něj stresující.

Střídá se celkem u čtyř žáků ve dvou třídách, což znamená, že s nimi pracuje vždy jen jeden či dva dny v týdnu, kdy zastává místo jiného AP. Z tohoto důvodu také neprobíhá komunikace s rodiči, ale pouze s učiteli, kteří ho informují o tom, co je potřeba. Často dochází také ke kooperativnímu řešení přímo na začátku jednotlivých hodin, a to zejména z důvodu neustálých přesunů z místa na místo a nedostatku času. Podle AP to však zatím funguje.

Při spolupráci s žáky nevnímá větší obtíže – žákům se SVP pomáhá např. v pochopení zadání práce, dohlíží na jejich správném postupování či pomáhá návodnými otázkami. Dbá na to, aby zadanou práci vždy dokončili a také ji před odevzdáním zkontrolovali. Kontrola je potřebná, avšak žáky spíše neoblíbená činnost, a tak se je snaží vhodně motivovat. Podle potřeby pomáhá také učiteli výchov s přesunem všech žáků do tělocvičny či na venkovní hřiště před školou.

Největší motivací jsou pro AP děti samotné – přáním je naučit žáky to, co mohou využít v běžném životě i mimo školu. Dát jim kvalitní základ, na kterém dále mohou stavět a realizovat se. S tím je v současné době AP spokojen, vztah s žáky hodnotí pozitivně. Jelikož na škole působí již více než 5 let, s některými žáky se dokonce osobně zná již od mateřské školy a komunikuje s nimi jak v hodině, tak o přestávkách. Ostatní žáci jsou na přítomnost AP zvyklí, běžně s ním komunikují.

Demotivující je však finanční stránka věci, časová i psychická náročnost. Také velmi nejasně vnímá postavení sebe i ostatních AP v rámci školy v souvislosti se zákonnými zástupci. Setkává se s nimi nejčastěji v roli pokladníka jednou měsíčně, avšak ke komunikaci ohledně žáků se SVP nedochází. AP se rovněž neúčastní třídních schůzek, školních výletů atp., školních akcí se zúčastňuje převážně jako učitel MŠ nebo zajišťuje provozní věci jako vedoucí ŠJ (např. občerstvení při Noci s Andersenem).

Co se týče samotné inkluze, tvrdí, že vždy nejvíce záleží na pracovnících školy, a to zejména na řediteli školy, který vybírá vhodné zaměstnance. Velmi záleží na kolektivu a na tom, zda si pracovníci rozumějí a umějí si navzájem vyjít vstříc. Dále také na žácích a jejich potížích a ve velké míře i na jejich zákonných zástupcích a jejich přístupu ke škole jako takové. V neposlední řadě jako velmi podstatné označuje dodržování pravidel komunikace.

Věří, že inkluze má na školách různou podobu, přičemž může záležet i na umístění školy (město versus vesnice) a rovněž i počtu pracujících zaměstnanců a žáků ve škole.

V současné době AP uvažuje o ukončení tohoto pracovního poměru, neboť po pracovní stránce převažují spíše zápory než klady.

Hodnoticí tabulka vztahů dle AP č. 3

Hodnoticí tabulka	
AP – žáci se SVP	1
AP – třídní kolektiv	1
AP – třídní učitel	1
AP – další pedagogové	1
AP – zákonní zástupci	3

Tabulka č. 4 – Hodnoticí tabulka vztahů dle AP č. 3

Legenda: 1 – pozitivní hodnocení, 2 – spíše pozitivní hodnocení, 3 – neutrální, 4 – spíše negativní hodnocení, 5 – negativní hodnocení

5.4.4 Výstup z rozhovoru s AP č. 4

Vzdělání	Typ AP	Délka praxe	Souběžné zaměstnání
vysokoškolské	sdílený	2 až 5 let	OSVČ

Tento AP je v současné době na doktorandském studiu. Předchozí zkušenosti – práce s dětmi – nejsou, avšak AP má velký zájem o tuto problematiku (konkrétně vývoj dětí) a je solidární

k dětem s poruchami. Také vykonává práci jako OSVČ – poradce ve finančních věcech (hypotéky, pojištění vozidel, domácnosti atp.). Přestože by se AP chtěl věnovat práci s dětmi naplno, finanční situace mu to neumožňuje – dle něj to není to druh zaměstnání na uživení rodiny. Co se týče výhledu do budoucnosti, není si jistý, a to zejména z důvodu psychické náročnosti a nedocenění, kterou podle něj tato práce obnáší.

Vzhledem k tomu, že tento asistent pedagoga působí rovněž jako vychovatel ve školní družině, je čtyři dny v týdnu od 7:30 hod. do 16:30 hod. neustále s dětmi, neboť v jejich kolektivu tráví i veškeré přestávky. Zbývající den, kdy není přítomen ve škole, pracuje právě jako finanční poradce.

Aktuálně působí jako sdílený asistent u dvou žáků se SVP, přičemž jeden žák má narušené komunikační schopnosti²⁶ a zkříženou laterální. Druhý z nich je žák s LMP²⁷. S prací u těchto žáků je velmi spokojen, chválí si společnou komunikaci i spolupráci, přičemž se žáky snaží vést k zodpovědnosti a samostatnosti. Není prý potřeba větší motivace, a to zejména u žáka s LMP, který je velmi snaživý a pozitivně na něj působí systém odměn. S žáky tráví čas o hlavní předměty – Český jazyk, Matematiku, Anglický jazyk, Člověk a jeho svět, kdy jim pomáhá s pochopením zadání při samostatné práci pomocí návodných otázek či rozebrání jednotlivých vět na menší části. Někdy u něj žáci hledají pouze ujištění, že daný úkol pochopili správně. Dohlíží, aby žáci aktivně pracovali a dodržovali náležité pokyny. V hodinách výchovného charakteru pak s žáky procvičuje jemnou motoriku a samostatnost, včetně udržování pořádku svého místa a bezpečnosti při práci.

Práci s třídním učitelem hodnotí jako skvělou, bez problémovou, přičemž vždy pracuje dle jeho pokynů. AP však vnáší svůj osobitý přístup tím, že se snaží žáky vést k větší samostatnosti, ale zároveň jim pravidelně umožňuje zažít pocit z dobře vykonané práce. Motivuje je dle potřeby, na základě pozitivní zpětné vazby se žáci snaží na maximum. Ostatní spolužáci jsou na přítomnost AP zvyklí jak z výuky, tak ze školní družiny. Rovněž využívají jeho pomoci při samostatné práci a komunikují s ním o přestávky.

Jako největší překážky vidí v nespolupráci s rodiči a nepřípravenosti žáků na hodiny – pomůcky, úkoly, a to i přes písemné vzkazy, které někdy zůstávají bez odezvy

²⁶ Dále již jen NKS.

²⁷ Lehké mentální postižení.

zákoných zástupců. Zákonní zástupci dochází do školy na třídní schůzky či školní akce, v případě potřeby i na domluvené schůzky s pedagogem. AP však sami nevyhledávají.

Velmi negativní myšlenky jsou při rozhovoru o rodičích obou žáků, kdy slovy asistenta pedagoga je prý AP vnímán jako sluha dítěte. S touto situací není vůbec spokojen, cítí se dle jeho slov přehlížen nebo vnímán jako osobní asistent nikoli jako asistent pedagoga. Kvůli tomu se drtivou většinu informací dozvídá zprostředkovaně od třídního učitele.

Z druhé strany pozitivní motivací je jakýkoli edukační posun žáka a jeho větší začleňování do kolektivu žáků – spolupráce s ostatními při hodině, vyhledávání a opětování kontaktu o přestávkách. Vztahy mezi žáky se SVP a jejich spolužáky jsou pozitivní, přesto více žáci tíhnou jeden k druhému než k ostatním spolužákům. Žák s LMP pak dále spíše k mladším spolužákům z nižších ročníků. AP se tak cítí jako pevný bod pro oba žáky v sociálním směru – i o přestávkách si s ním oba žáci povídají či rádi zapředou hovor s nějakým jiným dospělým.

Na své práci shledává AP pozitivní jeho spolupráci s žáky se SVP i s třídním kolektivem. I když je to jedna z jeho aktuálně tří pracovních pozic, hodnotí ji jako nejzajímavější, neboť mu přináší nejvíce znalostí a pocit potřebnosti. Co se však týče samotné inkluze, pociťuje AP nejistotu po finanční stránce, která je proměnlivá. Cítí, že práce jako AP závisí nejvíce na žácích a jejich diagnózách a není si jistý, zda je to tak správně.

Hodnotící tabulka vztahů dle AP č. 4

Hodnotící tabulka	
AP – žáci se SVP	2
AP – třídní kolektiv	1
AP – třídní učitel	1
AP – další pedagogové	2
AP – zákonní zástupci	5

Tabulka č. 5 – Hodnotící tabulka vztahů dle AP č. 4

Legenda: 1 – pozitivní hodnocení, 2 – spíše pozitivní hodnocení, 3 – neutrální, 4 – spíše negativní hodnocení, 5 – negativní hodnocení

5.4.5 Výstup z rozhovoru s AP č. 5

Vzdělání	Typ AP	Délka praxe	Souběžné zaměstnání
středoškolské	sdílený	2 až 5 let	ne

Tento asistent pedagoga již působil na stejné pozici v rámci jiné školy předchozí tři školní roky. Z organizačních důvodů však vyměnil své dosavadní pracoviště. Dle slov AP to nebylo úplně lehké rozhodnutí, a to zejména vzhledem k pozitivnímu vztahu jak s žákem, tak s jeho zákonnými zástupci i třídním učitelem. Pracovní pozice asistenta pedagoga jí plně vyhovuje. K uvažování o tomto povolání přispěla zejména zvědavost a prosociální citění, ale také možnost dovolené v době letních i jiných prázdnin, neboť má děti školou povinné, a tak by odpadla starost, jak zajistit hlídání. Prozatím by v této práci chtěla působit i nadále – netlačí ji finanční stránka věci, ale zlepšení této situace by se samozřejmě nebránila.

Vzhledem ke sdílené asistenci pracuje s žáky s různými potřebami naráz. Aktuálně se stará o dva žáky ve druhém ročníku – žákyni se zdravotním postižením²⁸ a žáka s ADHD. Tito dva žáci se od sebe velmi odlišují, sama AP je popisuje jako oheň a vodu. Chlapec je neklidný, nesoustředěný, zvukově se projevuje jako rušivý element a je potřeba ho velmi motivovat, a to zejména při psaní. Také je potřeba ho motivovat k samostatné aktivitě a udržovat jeho pozornost při výuce. Poměrně často se řeší konflikty s ostatními žáky kvůli jeho nepozornosti při pohybu o přestávkách, nebo kvůli zvukům, které vydává.

Dívka je naopak velmi klidná, pracuje pomaleji a má velké obtíže s porozuměním textu. Vše je potřeba důkladně vysvětlit a velmi často graficky znázornit. Psaní jí také činí problémy, ale není potřeba ji více motivovat. Přestávky tráví klidně. Dívka se čím dál více osamostatňuje a jen výjimečně se stane, že některá situace vyvolá u dívky nejistotu a pláč.

AP dohlíží mimo jiné i na přesun obou žáků a jejich bezpečnost. Celkově svou práci s nimi hodnotí jako zajímavou, rozvíjí také její znalosti a komunikační dovednosti.

²⁸ Dále již jen ZP.

Spolupráci s třídním učitelem hodnotí jako dostačující, pravidelnou a oboustrannou. Naopak je to však se zákonnými zástupci, kteří komunikují s třídní učitelkou, zatímco s AP pouze ve výjimečných případech. To je situace, kterou by AP rád změnil, nicméně chybí aktivita ze strany zákonných zástupců. Cítí se být nedoceněn, přičemž srovnává aktuální stav s předchozím zaměstnáním, kde tomu bylo naopak – rodiče se více zajímali, aktivně komunikovali, a to zejména osobně během každého pracovního týdne, ale i písemně přes vzkazy. Abychom zjistili, proč tomu tak bylo, potřebovali bychom však více dat.

Že jsou žáci vnímaví, dokazuje informace o reakci na přítomnost AP ve třídě. AP hodnotí velmi pozitivně zpětnou vazbu žáků, kteří dokáží ocenit i sebemenší posun u těchto dvou žáků, např. ve čtení nebo při zapojení do hry. Zároveň s AP běžně komunikují o přestávkách, nebojí se však poprosit o radu ani v hodině. To je pro AP obrovskou motivací – viditelné úspěchy u žáků se SVP, ale zároveň i kladný přístup jejich spolužáků, kteří je dokáží podpořit. Žáci jim sami od sebe pomáhají (zejména dívky se ZP), nevyčleňují je z kolektivu a vytváří tak funkční celek. Jediné, s čím mají občas potíže, jsou rušivé zvuky, které vydává žák s ADHD, což se však AP ve spolupráci s třídním učitelem snaží vhodně řešit. V době volná návštěva tělocvičny, kde má žák možnost se nerušeně uvolnit; o vyučování např. pomoc třídnímu učiteli s rozdáváním sešitů.

Podle AP je dobře, že jsou tyto žáci zařazeni do běžné školy, protože tak mohou komunikovat s vrstevníky a rozvíjet své sociální dovednosti. Také jim pomáhají posouvat se dále a aktivněji ve svých znalostech a dovednostech. Negativně však na inkluzi hodnotí zejména finanční stránku, která dle námahy a starosti o více žáků s různými potřebami najednou není ani zdaleka dostačující.

Hodnoticí tabulka vztahů dle AP č. 5

Hodnoticí tabulka	
AP – žáci se SVP	2
AP – třídní kolektiv	1
AP – třídní učitel	1
AP – další pedagogové	2
AP – zákonní zástupci	4

Tabulka č. 6 – Hodnoticí tabulka vztahů dle AP č. 5

Legenda: 1 – pozitivní hodnocení, 2 – spíše pozitivní hodnocení, 3 – neutrální, 4 – spíše negativní hodnocení, 5 – negativní hodnocení

6 Výsledky šetření

Téma práce bylo předem vybráno tak, aby bylo aktuální a věnovalo se asistentům pedagoga na lokální úrovni v rámci jedné organizace. Tou byla vesnická škola málotřídního typu, která má pouze 1. stupeň. To znamená, že vzdělává žáky s povinnou školní docházkou od cca jejich 6–7 let do přibližně jejich 11–12 let. Data získaná pomocí dotazníků, rozhovorů a hodnocení vztahů jednotlivými asistenty pedagoga poskytla pohled na problematiku inkluze a vzdělávání žáků se SVP, roli asistentů pedagoga a jejich postavení a názory. Asistenti dobrovolně a anonymně poskytli svůj náhled do činností jejich každodenní práce, který subjektivně zhodnotili. Dané údaje mohou být jasným východiskem pro praxi. Ukazují, jak různí asistenti pedagoga hodnotí svou práci a zda vnímají některé oblasti práce shodně či nikoliv.

Následující tabulka srovnává hodnocení sociálních ukazatelů všemi asistenty pedagoga. Sumarizuje hodnocení vztahů AP s ostatními aktéry školního života. Data ohledně vztahů asistentů pedagoga s dalšími osobami či třídním kolektivem jsou vyhodnocena níže v souvislosti s dílčími otázkami šetření. Dochází tak k zjištění podstatných údajů v rámci jedné školy, což může vést k různým změnám, které jsou následně navrhovány.

Hodnotící tabulka					
	AP č. 1	AP č. 2	AP č. 3	AP č. 4	AP č. 5
AP – žáci se SVP	2	3	1	2	2
AP – třídní kolektiv	1	2	1	1	1
AP – třídní učitel	1	1	1	1	1
AP – další pedagogové	2	1	1	2	2
AP – zákonní zástupci	2	2	3	5	4

Tabulka č. 7 – Srovnání hodnocení jednotlivých asistentů pedagoga

Legenda: 1 – pozitivní hodnocení, 2 – spíše pozitivní hodnocení, 3 – neutrální, 4 – spíše negativní hodnocení, 5 – negativní hodnocení

6.1 Vyhodnocení dílčích otázek

Otázka č. 1: *Je asistent pedagoga na málotřídní škole rovnocenným partnerem ostatních pedagogických pracovníků školy?*

V rámci jednotlivých rozhovorů s asistenty pedagoga vyplynulo, že zastávají ve škole více rolí, většinou pedagogických. Jsou současně učitelem výchov nebo vychovatelem ve školní družině, učitelem v mateřské škole nebo vedou pravidelné volnočasové aktivity. Podílejí se také na organizaci mimoškolních akcí, jako je např. besídka pro rodiče, cyklistický výlet, škola v přírodě aj.

Během dne tvoří tým s pedagogy, se kterými komunikují a pracují dle jejich instrukcí. Tato komunikace a spolupráce bývá aktivní a pravidelná. Třídní učitelé přijímají asistenty pedagoga jako rovnocenné partnery, se kterými sdílí své názory, zkušenosti i potřebné informace. Velmi často jim zprostředkovávají informace poskytnuté zákonnými zástupci. Komunikace s asistenty pedagoga je oboustranná – zahajují ji jak třídní učitelé, tak asistenti. AP pracují dle instrukcí třídního učitele, přičemž na sebe spoléhají v náročnějších situacích.

Sami AP ohodnotili číslem 1 (tj. pozitivní hodnocení) svůj vztah s třídními učiteli, s dalšími učiteli (zejména učitelem výchov) pak dva AP ohodnotili vztah číslem 1 (pozitivní hodnocení) a tři AP číslem 2 (spíše pozitivní hodnocení). Z tohoto zjištění lze vyvodit závěr, že pokud jsou zde nějaké potíže, aktivně se řeší. Jelikož na této škole dochází k multiplikaci rolí jednotlivých pracovníků, nemusí být vždy čas na komunikaci před každou hodinou, zejména když se střídají nejen pedagogové ve třídách, ale také asistenti pedagoga u žáků. I přesto tyto komplikace nikdo z respondentů nehodnotil komunikaci a spolupráci s dalšími vyučujícími jako nedostatečnou či kritickou. Toto hodnocení odráží dlouhodobé vztahy v kolektivu zaměstnanců školy, které přispívají k pozitivnímu klimatu školy i jednotlivých tříd.

Z výše uvedených důvodů můžeme potvrdit, že asistenti pedagoga jsou rovnocennými partnery ostatních pedagogických pracovníků málotřídní školy, a zároveň nepostradatelnými osobami ve vzdělávacím procesu.

Otázka č. 2: Je asistent pedagoga na málotřídní škole nedílnou součástí třídního kolektivu?

Ve většině případů (až na jednu výjimku) se asistenti pedagoga shodují a hodnotí třídní kolektiv jako pozitivní a bezproblémový. Žáci se SVP nejsou z kolektivu vyčleňováni, dochází k vzájemné spolupráci mezi nimi i ostatními žáky. Mají ve škole kamarády. Někteří žáci se také sami nabízejí s pomocí a nebojí si vybrat tyto žáky při skupinové práci. Třídní kolektiv dokáže pozitivně ocenit práci žáků se SVP. Při hodnocení se snaží přistupovat objektivně a zvažovat jejich limity.

Toto je dle mého názoru vizitka nejen jednotlivých žáků ve třídě, ale také působení třídního učitele, dalších pedagogů i asistentů pedagoga. Je to výsledek týmové práce, nastavení pravidel a kladného vedení žáků k respektu a solidaritě. Přispívá k tomu i velikost kolektivu, která čítá celkem 8 pedagogických pracovníků (ředitel školy, učitelé a asistenti pedagoga) na celkový počet dětí 45. V jednotlivých třídách byl maximální počet žáků 9, 17 a 19; maximální počet pedagogických pracovníků 3 (1 učitel a 2 asistenti pedagoga). Žáci si zvykli na přítomnost AP ve třídě, komunikují s nimi, dochází k vzájemné pomoci.

Práce s žáky se SVP je průměrně označována za spíše pozitivní (celkem 3x), 1x jako pozitivní a neutrální. Je zcela jasné, že každodenní práce s žáky se SVP nemůže být vždy bezproblémová, stejně tak ani s ostatními žáky. Vždy se může najít něco, co lze udělat lépe či jinak, často to však člověk vnímá až s odstupem času. Žáci se SVP mívají problémy s komunikací samotnou, proto je vždy nutná trpělivost a ochota porozumět. Dále je potřeba využívat různých vizuálních pomůcek, vysvětlovat význam slov, pravidel, nebo třeba komunikovat v cizím jazyce. Důležitá je vhodná motivace žáků, a také zpětná vazba. Pro AP je důležité znát také své limity a nebát se požádat o radu.

Bylo zjištěno, že asistent pedagoga je nedílnou součástí kolektivu třídy na málotřídní škole, a to vzhledem k jeho vícero uplatnění ve škole. Dochází ke vzájemné komunikaci a interakci nejen s žákem/žáky se SVP, ale i ostatními žáky.

Otázka č. 3: *Komunikují asistenti pedagoga v rámci své role se zákonnými zástupci žáka? Pokud ano, jakým způsobem?*

Jako problematické jsou v některých případech ale sledovány vztahy AP se zákonnými zástupci a celková komunikace s nimi. Dvakrát byla kategorie ohodnocena jako spíše pozitivní, a po jednom hlase jako neutrální, spíše negativní a negativní. Co se týče shrnutí jednotlivých postřehů a názorů AP ke komunikaci s rodiči, ve většině případů jednají spíše s třídním učitelem. Pouze AP č. 1 komunikuje se zákonnými zástupci pravidelně a denně, ať už osobně či písemně²⁹. I tak se občas projeví komunikační šum a najdou se problémy v komunikaci (ať už špatné vyjádření z jedné strany či nepochopení sdělovaného z druhé strany).

Sdílení asistenti pedagoga se zákonnými zástupci rovněž komunikují, ale ne v takové míře, aby se dalo hovořit o pravidelnosti a oboustrannosti. Je zde taky zmiňován pocit nedocení práce a celkového postavení asistentů pedagoga. Vztah se zákonnými zástupci proto nemůžeme považovat za uspokojivý. Proto je tomuto problému věnována podstatná část kapitoly 6.2 Doporučení pro praxi.

Otázka č. 4: *Končí pracovní doba asistenta pedagoga ukončením výuky či odchodem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ze školy?*

Vzhledem k násobení pracovních rolí na málotřídní škole, asistenti pedagoga po ukončení výuky dále ve škole zůstávají. V některých případech jako AP ve školní družině, v jiných případech vymění roli AP za jinou – např. za vychovatele ve školní družině, vedoucí školní jídelny. Ve škole také tráví čas před vyučováním – většinou v rámci jiných pracovních rolí, např. vychovatel v ranní družině (AP č. 1).

Jejich činnost také nekončí odchodem žáka/ů se SVP ze školy, ať už z výuky nebo z družiny. I když žák onemocní, jsou ve škole přítomni. Pokud pracují jako sdílení asistenti, pomáhají jiným žákům se SVP, pokud jde o asistenci u jednoho žáka, pracuje asistent pedagoga na přípravách pro další dny, pomáhá učitelům s ostatními žáky nebo případně chystá mimoškolní aktivity.

²⁹ Písemná komunikace probíhá přes speciální sešit, výjimečně přes SMS zprávy/e-mail.

Asistenti pedagoga se po skončení výuky také dále vzdělávají, připravují pomůcky a zabývají se hledáním a úpravou podnětů na další dny do výuky či školní družiny.

Proto můžeme říci, že pracovní doba asistenta pedagoga rozhodně nekončí s koncem výuky či odchodem žáka se SVP ze školy či školní družiny domů. Rovněž i v době nemoci žáka se SVP se asistent pedagoga aktivně účastní vzdělávacího procesu.

Otázka č. 5: Je finanční ohodnocení motivující pro výkon pozice asistenta pedagoga?

Finanční ohodnocení může být jednou z motivačních složek práce. Asistenti pedagoga na dané málotřídní škole toto hodnotí spíše negativně, a to vzhledem k náročnosti práce. AP jsou dle nařízení vlády 222/2010 Sb. zařazeni do různých platových tříd (4. – 9. platová třída). Výše jejich platu přitom závisí rovněž na velikosti úvazku. Samotná práce se odvíjí od počtu žáků se SVP v dané lokalitě a volby zákonných zástupců ohledně typu školy.

Asistenti pedagoga by proto uvítali jistotu v této oblasti a větší uznání z hlediska finanční stránky.

Motivací pro asistenty pedagoga na vybrané málotřídní škole jsou výsledky ve vzdělávání a pokroky žáků se SVP v sociální oblasti, a také samozřejmě přijetí třídním kolektivem. Z hlediska pedagogické profese pak motivačně působí možnost vyzkoušení jiné pedagogické činnosti a nahlédnutí tak na každodenní vzdělávací a výchovné aktivity z druhé strany. Učitelé a vychovatelé, kteří jsou současně asistenty pedagoga, mohou tuto zkušenost využít jako proniknutí do problematiky inkluzivního vzdělávání. Současně také mohou dát zpětnou vazbu svým kolegům.

Vzhledem k náročnosti práce a nejistým podmínkám je finanční ohodnocení nevnímáno jako motivující či dostačující. Čtyři z pěti asistentů pedagoga v tomto šetření mají navíc další zaměstnání (ať už pedagogické či nepedagogické), z kterého jim plyne mzda či výdělek.

Další srovnání

Díky aktuálnosti tématu lze rovněž porovnat, jaké nedostatky či problémy vnímají každodenně při své práci asistenti pedagoga.

Následující výčet shrnuje největší problémy při výkonu práce ve funkci AP dle Kendíkové (2016), přičemž tyto body potvrzuje či vyvrací.

a) *nejistota či strach ze ztráty pracovního místa*

Opodstatněný problém, ale v rámci této práce během rozhovorů nevyplýnul jako velmi naléhavý – sami asistenti pedagoga uvažují o délce svého zaměstnání v této pozici a přemýšlí o časovém horizontu, kdy práci chtějí ukončit.

Na druhou stranu se objevil názor (viz rozhovor s AP č. 4), že se jejich práce odvíjí od výskytu žáků se SVP v dané škole či dokonce od stanovení diagnózy, což v nejistotu může vyústit.

b) *nejasnost v oblasti vymezení pracovní pozice*

Asistenti pedagoga nemají problémy s vyučujícími, spolupracují navzájem a podílejí se i na různých akcích. Při rozhovorech toto nevyplývalo jako problém, navíc při znásobení jejich pracovních rolí ve škole se necítí být na okraji dění. Nejasnosti jsou však ve vztahu a jejich roli při komunikaci se zákonnými zástupci žáků se SVP.

c) *nefunkční komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem*

Viz bod b). Této problematice je rovněž věnována podstatná část kapitoly 6.1 Vyhodnocení dílčích otázek.

d) *nerovnoprávnost ve vztahu*

Více viz bod b).

e) *malá informovanost v oblasti vzdělávacích možností*

Zmínění asistenti pedagoga mají možnost sami si vyhledat kurzy v rámci dalšího vzdělávání či jim jsou doporučeny ředitelem školy. V současné době si dva asistenti pedagoga doplňují vzdělání, avšak na jinou pozici, než je AP. Toto téma v práci nebylo řešeno.

f) *absence metodické podpory*

V rozhovorech nebyla řešena.

g) *nereálné či nerealizovatelné představy zákonných zástupců*

Zde bych zmínila spíše nedostatečnou komunikaci či možnou nerovnoprávnost ve vztahu (viz rozhovory a hodnocení AP č. 4 a AP č. 5).

6.2 Doporučení pro praxi

Ze získaných informací – dotazníky, rozhovory s asistenty pedagoga a hodnocení vztahů na škále od 1 do 5 – se lze zaměřit na zlepšení konkrétních problémových situací v dané škole. Jsou zaměřeny především na komunikaci a vytvoření pravidel sdílení informací mezi zákonnými zástupci a školou. Také by měly sloužit jako možná podpora rolí asistentů pedagoga a hodnocení asistentů pedagoga jako rovných partnerů nejen třídních učitelů a pedagogů, ale i rodičů žáků se SVP. Některá doporučení jsou platná pro zmíněné asistenty pedagoga jako jednotlivce, některá pro asistenty pedagoga jako skupinu zaměstnanců školy.

Asistent pedagoga č. 2 komunikuje s rodiči jako učitel, vychovatel i AP, avšak při současném úvazku ve školní družině na to nemá potřebný čas. Pokud je nějaký problém, AP se nejčastěji telefonicky domluví s rodiči na schůzce následující den (či naopak rodiče domluví schůzku s AP), avšak bylo by nejspíš vhodné vymezit pravidelné konzultační hodiny v době po skončení úvazku AP ve školní družině (tj. nejdříve od 15:00 hod.). Tato doba by mohla dle mého názoru vyhovovat i zákonným zástupcům, kteří z vesnice dojíždějí za prací. Aby AP nestrávil dobu konzultačních hodin pouze čekáním na rodiče, kteří by nemuseli chodit pravidelně, ale spíše podle potřeby, mohl by si, jelikož je to i učitel výchov a vychovatel ve školní družině, připravovat materiály na následující dny.

Neutrální vztah k zákonným zástupcům má AP č. 3, čemuž se nemůžeme divit. Tráví s žáky se SVP nejméně času – jako zastupující AP pouze 2 dny v týdnu na několik hodin (nikdy ne celý vyučovací den). S rodiči se tak nesetkává, není přítomen u příchodu žáků ani u jejich vyzvedávání ze školní družiny. Rovněž se neúčastní třídních schůzek či dalších akcí, kdy se setkávají pedagogičtí pracovníci s rodiči, např. vánoční besídka, cyklistický výlet na konci školního roku aj. Pro vzhled do situace by předem musela být zmapována situace, zda o to obě strany mají zájem či nikoli. Ze strany AP je určitý zájem, ale zároveň si AP nemyslí, že se daná situace změní. Z hlediska časové vytíženosti na to dle něj také nemá potřebný čas a probíhalo by to dle něj na úkor jeho jiných úvazků. Navíc vzhledem k tomu, že AP sám uvažuje o ukončení tohoto úvazku, není problém dopodrobna více řešen.

Nejhůře hodnotili vztah se zákonnými zástupci AP č. 4 a č. 5, kteří se přes každodenní práci s žáky cítí být v tomto ohledu nedoceny či přehlíženi. Osobně vyvíjejí snahu komunikovat, ale z důvodu přístupu druhé strany ztrácejí sílu a motivaci pro další komunikaci. AP č. 4 se dle svých slov dokonce cítí jako sluha či osobní asistent žáků nikoli asistent pedagoga.

Jednou z možností, jak tyto vztahy zlepšit, by mohlo být více začleňovat všechny asistenty pedagoga do komunikace s rodiči, např. při rodičovských schůzkách. Dosud tomu tak není – při těchto schůzkách hovoří rodiče vždy s třídním učitelem, pouze ve výjimečných případech hovoří na třídních schůzkách i s asistenty pedagoga. Komunikační trojúhelník třídní učitel-rodič-AP pohromadě na třídních schůzkách neprobíhá, přičemž dle mého názoru by setkání těchto tří účastníků naráz v jedné místnosti mohlo být prospěšné i přes to, že možným negativem by mohla být větší časová náročnost a organizační připravenost. Tato setkání by se případně mohla transformovat také do konzultací, které by mohly probíhat častěji (ne pouze 1x za pololetí) a sloužit např. ke stanovení a zhodnocení jednotlivých cílů, sdílení různých nápadů či k organizační stránce (data vyšetření atp.).

Jednotliví účastníci by se aktivně mohli zapojit a nastavit si pravidla komunikace tak, aby to vyhovovalo všem stranám. Tato nově vytvořená pravidla by měla ale splňovat požadavek pravidelnosti a časové nenáročnosti. Za důležitou považuji také zpětnou vazbu – vyjádření zákonných zástupců žáka k učitelům a asistentům pedagoga a jejich každodenní práci s žákem, ale také naopak.

Shrnutí možností:

- vytvoření pravidelných konzultačních hodin, zejména pro asistenty pedagoga, kteří mají více rolí na pracovišti (vychovatel – asistent - učitel aj.) z důvodu nutnosti klidného prostředí při komunikaci se zákonnými zástupci;
- setkávání tří stran na třídních schůzkách, komunikace učitel-asistent pedagoga-rodič, aby docházelo k otevřenému sdílení informací mezi všemi zúčastněnými;
- stanovení konzultací mimo třídní schůzky s důrazem na pravidelnost, časovou nenáročnost a aktivitu učitele, asistenta pedagoga i zákonných zástupců;
- neformální setkávání během akcí pořádaných školou.

Tato doporučení platí pro danou málotřídní vesnickou školu ve Středočeském kraji, přičemž při zjištění obdobných problémů na jiné škole málotřídního typu by výše zmíněné možnosti mohly sloužit jako inspirace či podnět pro aktivní komunikaci a změnu pozitivním směrem.

Jelikož se jedná o doporučení, může se jimi daná škola řídit či pouze inspirovat, záleží však na řediteli školy a na spolupráci jednotlivých zaměstnanců, kteří by měli fungovat jako tým.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž cílem práce bylo získání informací o každodenním působení asistentů pedagoga. Proces inkluze a s ním spojené termíny vysvětluje teoretická část práce, přičemž neopomíná zmínit vliv školního a třídního klimatu na zdraví jednotlivých účastníků základního vzdělávání. A to zejména na zdraví pedagogických pracovníků školy, žáků a jejich zákonných zástupců. Popisuje kvalifikační i osobnostní předpoklady pro výkon asistenta pedagoga, a zároveň objasňuje, jaká je jeho náplň práce. Opírá se přitom o aktuální zákony a vyhlášky, odborné publikace, periodika či informace z ověřených webových stránek.

Jak teoretická, tak praktická část práce se omezuje na problematiku inkluze v rámci málotřídní školy. Málotřídní škola se od běžných škol liší v slučování jednotlivých ročníků, a to vzhledem k nižšímu počtu žáků v jednotlivých ročnících. Při výuce jsou tak v jedné třídě přítomni např. žáci 3. a 4. ročníku, což i přes časovou a organizační náročnost nebo rušivé elementy, má zároveň i mnoho kladů. Je to například možnost spolupráce různých věkových skupin, učení se navzájem, každodenní sociální interakce s vrstevníky, mladšími či staršími spolužáky aj. Popis reálného prostředí nejmenované vesnické školy málotřídního typu, která leží ve Středočeském kraji, je nedílnou součástí výzkumu v rámci praktické části. V jejím centru pozornosti jsou asistenti pedagoga, neboť jsou součástí života na této škole, a to již více než čtyři roky. Běžně jsou v kontaktu jak s žáky se SVP, tak s ostatními žáky ve třídě, třídním učitelem i dalšími pedagogy, ale i zákonnými zástupci či odborníky. Z těchto důvodů byli asistenti pedagoga zvoleni jako klíčové osoby zasvěcené do problematiky inkluze. Díky střetávání se s širokým okruhem dospělých i dětí (žáků), mohli asistenti pedagoga poskytnout množství cenných informací a postřehů, které byly analyzovány a následně pak využity k návrhům na úpravu stávajících podmínek. Získané údaje zahrnovaly nejen jejich zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také jejich stálou motivaci, či názory na inkluzi samotnou.

Praktická část je doplněna o tabulky a grafy, které znázorňují podstatné informace přehledným způsobem. Doplnují tak charakteristiku dané školy, výpovědi pěti asistentů pedagoga a doporučení pro praxi. Realizované kvalitativní šetření poskytlo ucelený pohled

na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole na prvním stupni, přičemž by mohlo vést k podnětu pro obdobné šetření pro další školy, které splňují kritérium málotřídky, prvního stupně a výskytu na vesnici.

Na závěr je nutno zodpovědět otázky, které byly položeny v úvodu této práce. Málotřídní vesnická škola, na které proběhlo šetření, je schopna vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zařadit je do běžného kolektivu. Díky menšímu počtu žáků ve třídách, i za předpokladu sloučených ročníků, má tato škola podmínky na rozvoj všech žáků za přítomnosti respektu jejich individuality. Setkává se samozřejmě s různými překážkami, které se jí však díky kooperaci ředitele školy, pedagogů a asistentů pedagoga, daří řešit. Ve sloučených třídách se vyučují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami společně s ostatními žáky, kteří jsou od první třídy zvyklí na jejich přítomnost i přítomnost asistentů pedagoga při vyučování i mimo něj. Jelikož je inkluze proces, který trvá, vždy bude záležet na mnoha proměnných, jak bude nadále vzdělávání ve škole probíhat, a to zejména na kvalitě mezilidských vztahů.

Seznam použitých informačních zdrojů

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

KENDÍKOVÁ, J. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.

KOHOUTEK, R., A KOL. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. *Měkké kompetence*. [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupný z: <http://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupný z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Salamanská deklaráce – neoficiální český překlad*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-dokumenty>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Statistická ročenka školství pro rok 2017/2018*. [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupný z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Světová deklaráce vzdělání pro všechny tzv. Jomtienská deklaráce 1990*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-dokumenty>

MÖNKES, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

Národní ústav pro vzdělávání. *Nadání a nadaní*. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/nadani>

ODEHNAL, M. Mrazivý inkluzivní rok. *Učitelské noviny*. 2018, č. 19. ISSN 0139-5718.

PETRUSEK, M., a kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 807-17-8978-X.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SLOWIK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

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

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní? *Studia peadagogica*. 2009, č. 2. ISSN 1803-7437.

World Health Organization (1948): *Constitution of the World Health Organization*. [online] cit. dne 12. 2. 2019 dostupné z: <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

Zákony pro lidi. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákony pro lidi. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákony pro lidi. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Seznam užitých zkratek

Příloha č. 2 – Dotazník pro asistenty pedagoga

Příloha č. 1 – Seznam užitých zkratek

Seznam je pro snazší orientaci řazen dle abecedy nikoli dle užití zkratek v textu práce.

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

AP – asistent pedagoga

DAP – dyslektická ambulanti poradna

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP – individuální vzdělávací plán

LMP – lehké mentální postižení

MPSV ČR – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NKS – narušené komunikační schopnosti

OSN – Organizace spojených národů

OSVČ – osoba samostatně výdělečně činná

PAS – poruchy autistického spektra

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPU – specifické poruchy učení

SZO – Světová zdravotnická organizace

ŠD – školní družina

ŠJ – školní jídelna

ŠPZ – školská poradenská zařízení

ŠPP – školní poradenská pracoviště

ŠvP – škola v přírodě

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WHO – World Health Organization

ZP – zdravotní postižení

žák/žáci se SVP – žák/žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha č. 2 – Dotazník pro asistenty pedagoga

Dotazník pro asistenty pedagoga

Pohlaví: žena muž

Věk: 18 až 25 let 26 – 35 let 36 – 55 let 56 let +

Dosažené vzdělání:

základní středoškolské vyšší odborné vysokoškolské

Typ asistenta pedagoga:

sdílený asistent pro více žáků asistent u jednoho žáka

Doba strávená tímto zaměstnáním:

méně než 1 rok 1 až 2 roky 2 až 5 let více než 5 let

Souběžné zaměstnání (lze zaškrtnout více variant):

ano, na stejném pracovišti

(uved'te, prosím, jaké) _____

ano, na jiném pracovišti

(uved'te, prosím, jaké) _____

ne