

ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

**Zuzana Palouňková¹; Hana Joklíková²; Anna Kaiserová³; Markéta Košťáková⁴;
Kateřina Lindová⁵; Jana Točíková⁶**

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky,
Studentská 2, 461 17 Liberec 1, Česká republika

e-mail: ¹zuzana.palounkova@tul.cz; ²hana.joklikova@tul.cz; ³anna.kaiserova@tul.cz;
⁴marketa.kostakova@tul.cz; ⁵katerina.lindova@tul.cz; ⁶jana.tocikova@tul.cz

Abstrakt

Príspevek je venovaný pojetí role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání v České republice. V jeho úvodu autorky prezentují základní teoretické informace, které se vztahují k řešenému tématu. Po teoretickém úvodu jsou předloženy některé výsledky výzkumu realizovaného na běžných a alternativních školách v České republice (v rámci projektu SGS-FP-TUL 14/2017 s názvem „Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání“). Výsledky poukazují na zajímavé skutečnosti, které jsou spojeny s výkonem práce asistenta pedagoga a pojetí jeho role u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Keywords

Teaching assistant; Inclusive education; Mainstream school; Alternative school.

Úvod

Príspevek představuje některé výsledky výzkumu, který byl v minulém akademickém roce realizován na pracovišti autorek. Výzkumný záměr reflektuje změny, které do prostředí českého školství přináší aktuální školská legislativa. Ta má zakládat podmínky pro tzv. inkluzivní, resp. společné vzdělávání, ve kterém se společně vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (tzv. žáci s potřebou podpůrných opatření) a žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, tzv. žáci intaktní. Mezi podpůrná opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří v českém prostředí např. pomoc školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum), využívání speciálních pomůcek, učebnic a didaktických materiálů, úprava organizace, metod, forem a prostředků vzdělávání nebo třeba vzdělávání v prostředí materiálně a technicky upraveném. Jedním z významných podpůrných opatření je také asistent pedagoga.

Pro způsob práce asistenta pedagoga ve třídě a způsob jeho spolupráce s učitelem v prostředí českých škol existuje metodika, a to jak obecná, tak metodika pro práci s žáky s jednotlivými typy speciálních vzdělávacích potřeb (např. Baslerová a kol. [1]; Valenta, Petráš a kol. [10] a další). Tyto metodiky by měly zakládat rámec práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem. Ta by tedy měla být přibližně obsahově i formálně stejná na všech školách a ve všech třídách. Pojetí role asistenta by tedy mělo být jednotné. Přesto se v praxi až příliš často setkáváme s tím, že se pojetí pedagogické asistence na jednotlivých školách výrazně liší. Ne všude přítomnost asistenta pedagoga přispívá k uspokojení specifických edukačních potřeb žáků. Na základě této zkušenosti vyvstala potřeba zmapovat, jak je v českých školách pojímána role asistenta pedagoga. V této souvislosti se jako zajímavé jeví srovnání běžných a alternativních škol, ke kterému v rámci výzkumu kolektiv autorek přistoupil. Na základě srovnání je možné poukázat na oblasti, ve kterých se práce asistenta pedagoga v běžné

a alternativní škole liší, a na to, jak by bylo možné je kultivovat. Tuto potřebu odráží i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [7], ve které je uvedeno:

*„Přestože se ministerstvo v minulých letech snažilo realizovat různé formy podpůrných opatření pro naplňování svých oficiálních záměrů, především školy a učitelé existující opatření často vnímají jako roztržitá, málo efektivní a celkově nedostatečná. Intervence vzdělávací politiky by v následujících letech měly důsledně vycházet ze zhodnocení aktuálního stavu dané problematiky, zaměřovat se především na průběžné zvyšování kvality existujících institucí, **kultivaci vztahů a posilování součinnosti mezi jednotlivými aktéry ve vzdělávání**, a především vést ke zlepšování v oblasti výuky a učení.“*

V následujících kapitolách prezentují autorky nejprve teoretická východiska řešeného projektu a následně také metodologické aspekty a některé **dílčí výsledky** výzkumu. Tyto dílčí výsledky jsou zaměřeny na samotné učitele běžných a alternativních škol, na to, jak oni sami ze svého pohledu vnímají asistenta pedagoga ve své třídě a jakým způsobem s ním spolupracují. Kompletní výsledky, včetně pohledu asistentů pedagoga a komparace pojetí role asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství, budou k dispozici v připravované monografii, jejímž vydavatelem bude Technická univerzita v Liberci.

1 Teoretické ukotvení řešené problematiky

Následující podkapitoly přinášejí základní teoretické informace, které se vztahují k řešenému tématu. Jedná se zejména o vymezení termínu inkluzivní vzdělávání a asistent pedagoga, v neposlední řadě také o stručnou charakteristiku alternativních škol, na kterých probíhal výzkum.

1.1 Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Pozice asistenta pedagoga je legislativně zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. [12], již od počátku roku 2005, kdy tento zákon nabyl své účinnosti. Ve znění zákona účinném od 1. 1. 2017 je využití asistenta pedagoga v § 16, odst. 2g) pojmáno jako jedna z možností podpůrných opatření, která jsou poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále pak v zákoně č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů je stanoveno, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Zde lze nalézt i kvalifikační předpoklady, které musí být pro výkon této profese splněny. K podstatnému rozšíření pedagogické asistence však přispěla až vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [11], kde je v § 5 hlavní činnost asistenta pedagoga vymezena jako pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci, při adaptaci žáka na školní prostředí, při výuce a přípravě na ni, u žáků s těžkým zdravotním postižením pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a školních akcí.

Ve školním prostředí, kde působí asistent pedagoga v jedné třídě společně s učitelem vyučovaného předmětu, vzniká otázka rozdělení kompetencí, dílčích úkolů a činností nejen při individuální práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s celou třídou. Je nasnadě, že podstatou fungování vztahu učitel – asistent pedagoga se jeví jejich dobrý vzájemný vztah. Tento vzájemný vztah může nabývat v podstatě tří základních forem (volně dle Kucharské, Mrázkové [6]), které jsme nazvali jako:

- **Partnerský vztah:** V této formě vztahu učitel a asistent pedagoga vstupují víceméně do rovnocenného vztahu, který by se dal charakterizovat jako vřelý. Asistent pedagoga a učitel jsou v časté vzájemné interakci, panuje zde oboustranná důvěra a podpora, je zde uskutečňována obousměrná zpětná vazba, která umožňuje oběma aktérům vzdělávacího

procesu mít co nejúplnější průběžný přehled o aktuální situaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i o celé třídě. Asistent pedagoga se do určité míry podílí na celém průběhu vzdělávání, vykazuje vysokou aktivitu a kreativitu, aniž by tím byla narušena či oslabena autorita učitele.

- **Dominantní postavení učitele:** Učitel v dominantním postavení si udržuje určitý odstup od asistenta pedagoga, který plní pokyny učitele v rámci svých kompetencí. Oboustranná zpětná vazba probíhá méně často, obvykle jsou dána přesná pravidla pro setkání a předávání informací. Vztahy nejsou vřelé, ale vykazují prvky oboustranného přijetí a respektu.
- **Formální vztah:** Formální vztah lze charakterizovat jako emočně chladný. Obě strany plní svoje úkoly, mají vymezeny svoje kompetence a povinnosti v rámci pracovního vztahu. Vztah nepřesahuje do osobní roviny jedinců. Komunikace se omezuje na nezbytně důležité informace a fakta. Zpětná vazba od asistenta pedagoga ve směru k učiteli se téměř nevyskytuje. Učitel je zde chápán jako odborník na vzdělávání a asistent pedagoga má v tomto vztahu podřízenou – výkonnou roli.

V ryze formálním vztahu učitele a asistenta pedagoga je latentně obsažen předpoklad pro možnost vzniku rizikových postojů, jako je například vzájemné napětí a nedůvěra, vnímání asistenta pedagoga jako soupeře nebo vetřelce, vznik nepřátelských tendencí. Je samozřejmé, že v takovém prostředí prudce klesá efektivita vzdělávacího procesu nejen u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale celé třídy. Z tohoto důvodu považujeme za velmi důležité zabývat se podrobným zkoumáním faktorů, které utvářejí vztah učitel – asistent pedagoga, a vlivů, které na tento vztah působí.

Pro **inkluzivní vzdělávání**, v jehož rámci pojetí role asistenta pedagoga řešíme, platí, že se jedná o takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné školy v místě bydliště. Pedagogové na inkluzivně orientovaných školách přistupují ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejenom výuka, ale i celá organizace školy. Každý z žáků má v tomto pojetí svou vzdělávací strategii, přizpůsobenou jeho schopnostem, talentům i handicapům. [9]

Pro pochopení rozdílů mezi tradiční a inkluzivní pedagogikou nabízí Tannenbergerová [9] přehlednou tabulku 1:

Tab. 1: Rozdíly mezi tradiční a speciální pedagogikou

TRADIČNÍ PŘÍSTUP PEDAGOGIKY A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	PŘÍSTUP INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY
<p>Obraz člověka: „Zdravý vs. vadný (nadaný) člověk Lidé jsou vnímáni jako zdraví, nebo „vadní“. Dochází k redukci člověka pouze na jeho vadu, následuje třídění a přidělení do odpovídajících pedagogických zařízení. Tato vada – postižení – stojí v centru pedagogické činnosti.</p>	<p>Obraz člověka: „Člověk jako jednota“ Každý člověk je jednotou biologických, psychických a sociálních faktorů a je přijímán jako individuum.</p>

TRADIČNÍ PŘÍSTUP PEDAGOGIKY A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	PŘÍSTUP INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY
<p>Sociální forma:</p> <p>„Homogenita“</p> <p>Školní systém vychází z toho, že stejně staré děti vytváří skupinu pole nadání, inteligence, stupně vývoje a volní úrovně. Proto se zdá, že výuka v klasických třídách vede k naplnění pedagogického cíle.</p>	<p>Sociální forma:</p> <p>„Heterogenita“</p> <p>Děti v jedné učební skupině se od sebe liší svými kompetencemi, schopnostmi, dovednostmi, zájmy a potřebami. Rozmanité reakce jednotlivých členů skupiny vytváří rozhodující stimul osvojit si schopnosti jiných, a získat tak nové dovednosti.</p>
<p>Didaktický základ:</p> <p>„Selekce“</p> <p>Tradiční školní systém spočívá v principu selekce podle výkonnostních kritérií. Má se za to, že tato kritéria jsou dána cíli národního kurikula. Princip selekce vede k tomu, že všechny typy škol jsou „zvláštní školy“.</p>	<p>Didaktický základ:</p> <p>„Kooperace“</p> <p>V inkluzivním školním systému stojí v centru pedagogické činnosti kooperace všech dětí. Děti v jedné třídě pracují spolu na společné věci; každé dítě na své úrovni vývoje a pomocí aktuálních kompetencí v oblasti myšlení a jednání.</p>
<p>Prostřednictvím:</p> <p>„Redukovaných a rozkouskovaných vzdělávacích obsahů“</p> <p>Tradiční školní systém vychází z toho, že pro určité děti jsou vhodné pouze určité obsahy. Tím jsou všem dětem – i vysoce nadaným – odpírány určité obsahy výuky.</p>	<p>Prostřednictvím:</p> <p>„Učení se společnému předmětu“</p> <p>Neexistuje žádné zúžení vzdělávacích obsahů. Společný předmět výuky se rozvíjí do celé své šíře a pojednává se komplexně. K možné úpravě vzdělávacího obsahu dochází pouze na individualizované rovině směrem k potřebám daného žáka.</p>
<p>„Segregace“ vnější diferenciací</p> <p>Pokud dítě nespĺňuje normu výkonnostních kritérií pro určitý typ školy, bývá vyloučeno (segregováno) a přiřazeno jiné pedagogické instituci s jinými kritérii. Také v tomto typu školy jsou děti rozděleny podle principu homogenity do zdánlivě homogenních učebních skupin.</p>	<p>„Vnitřní diferenciaci a individualizaci“</p> <p>Každé dítě má v rámci učební skupiny možnost rozvíjet se svým vlastním způsobem (individuálně) od jedné úrovně svých kompetencí k další nejbližší vyšší úrovni. Individualizace vyučování probíhá formou vnitřní diferenciaci. Z toho vyplývá nutnost diferenciaci učebních cílů, obsahů, metod a hodnocení výkonu.</p>
<p>Prostřednictvím:</p> <p>„Kurikul vztahujících se k typu školy“</p> <p>Každý typ školy má vlastní kurikulum (učební plán). Výukové cíle jsou napasovány na zdánlivě specifickou skupinu žáků. Nenaplnění učebních cílů může vést k vyloučení z daného typu školy.</p>	<p>Prostřednictvím:</p> <p>„Individualizace společného kurikula“</p> <p>Jedno společné kurikulum má všem dětem nabízet obsahy relevantní pro život tak, že mohou objevovat svět – nejprve od základů, potom logicko-abstraktně. Individualita dětí je rozhodující pro to, jakými obsahy se dítě zabývá.</p>

Zdroj: [9]

1.2 Alternativní školy

Do výzkumu byly zařazeny celkem 4 typy alternativních škol. Jedná se o školy Montessori, školy pracující s programem Začít spolu, školy církevní a školy Waldorfské. Jedná se o školy, které mají v českém prostředí jistou vzdělávací tradici, a v porovnání s jinými se s nimi můžeme setkat poměrně často v různých regionech České republiky.

Základním rysem **Montessori škol** je uzpůsobení prostředí pro přirozený a normální vývoj dětí. Vnitřní potřeba se něčemu naučit se vyvíjí v senzitivních fázích. Jedná se o období, kdy je dítě velmi citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů z vnější reality [8]:

„Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. U kolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze.“

Pokud je prostředí uzpůsobeno vnitřním potřebám dítěte, dochází k tomu, že dítě přijímá nabídky od dospělého a dochází k tzv. „normální“ výchově. Základem pro individualizaci vzdělávání jsou speciální pomůcky. Prostředí je uzpůsobeno tak, aby bylo pro dítě optimální, nábytek by měl být lehký, aby ho samo dítě mohlo přesouvat, jak uzná za vhodné. Prostředí je uzpůsobeno výšce dětí.

Vychovatel má v této koncepci jiné postavení, než jsme tomu zvyklí v klasickém školství. Vychovatel na dítě nahlíží jako na člena společnosti, ke kterému má příslušnou úctu. Snaží se ho vést k nezávislosti a osvojení kultury a světa. Vychovatel ustupuje do pozadí, rozvíjí vnitřní tvořivost dítěte. Mluví se o tzv. fenoménu pozornosti, který byl objeven Marií Montessori, když pozorovala děti při práci. Tím se chápe mimořádně dlouhé a silné soustředění dítěte na určitou činnost. Tohoto je schopno i malé dítě. Vychovatel nesmí působit na dítě nadřazeně. Tyto principy jsou zahrnuty v mottu „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ [8] Pedagogická koncepce Marie Montessori pracuje s přírodními materiály – dřevo, písek, hlína atd. Většina pomůcek, které pomáhají dětem k samostatnosti a rozvíjení vnitřních potřeb, vychází právě z přírodního materiálu.

Dalším charakteristickým rysem pro tuto koncepci je tvorba heterogenních skupin dětí z hlediska věku a odmítání striktního rozdělování dětí do ročníků. V těchto smíšených skupinách vzniká harmonické soužití, vzájemná pomoc starších dětí mladším, spolupráce. Ve školách je používána tzv. kosmická výchova, což je vytvoření vzájemných vazeb člověka a přírody a přispívání k zodpovědnosti každého jedince za výdobytky civilizace [8]. V rámci toho se při vyučování používá projektové vyučování.

Pro **Waldorfské školy** je typická tzv. antroposofická filozofie, která je spojena s osobností Rudolfa Steinera. Vychází z pozorování světa člověka a postupuje k základům samotné lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Člověk není jen produktem sil tělesných a duševních, ale je zde i vyšší síla, která formuje samotné tělo již od narození. Antroposofie není ideologií, lze ji vnímat jako pomalu vznikající schopnost poznávat, jak se vůči nám život projevuje, a podle vlastního úsudku jednat ve prospěch života [4].

Jako každá škola, tak i waldorfská, si klade za cíl být školou současnosti, a přitom vychovávat pro budoucnost. Usiluje o výchovu ke svobodě, rovnosti a bratrství, o výchovu ke zdraví a samozřejmě také o rozvoj osobnosti – rozvíjení schopností, nadání, podporu intelektuálních, emocionálních a volních sil. Nadále usiluje o probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení, tvůrčí činnosti, usiluje o podporu samotného vzdělávání, kritického posuzování a také schopnosti nově spoluutvářet společnost [4].

Církevní školy tvoří alternativu ke školám veřejným a státním. Do alternativního proudu vzdělávání jsou zařazeny především proto, že se odlišují od standardu především tím, že

zdůrazňují náboženskou výchovu a morálku, která vychází z učení dané církve nebo náboženství. Naprostá většina církevních škol v České republice se hlásí ke křesťanskému zaměření, etice a kulturní tradici. I v oblasti obsahu vzdělávání neboli kurikula můžeme nalézt další specifika, kterými se církevní školy od škol veřejných a státních odlišují. Do učebních plánů jsou zařazovány předměty, se kterými se dítě povětšinou na běžné škole neseťká. Jedná se o předměty jako náboženství, latina či dějiny křesťanství. Na základních a středních církevních školách je pak také věnována zvýšená pozornost i výuce cizích jazyků, respektive výuka cizích jazyků je zařazována do vyučování od nižších ročníků, než je tomu na státních školách. Na gymnáziích je dokonce výuka latiny zařazena do povinných předmětů ve všech čtyřech, v případě víceletých gymnázií, osmi ročnících. Církevní školy jsou také specifické tím, že některé z nich se zaměřují na přípravu absolventů pro specifický okruh oborů, které nejsou resortem státního školství zajištěny. Mluvíme zde například o charitativní, náboženské a zdravotní činnosti, a to především v oblasti sociálních péče, tedy v sociálních zařízeních a pečovatelských domech. Další specifickou oblastí jsou pak obory zaměřené na povolání administrátor v církevních úřadech, konzervátor církevních památek, sbormistr chrámové hudby aj. Církevní školy se od škol „tradičních“ dále odlišují také vnitřní výzdobou, v níž můžeme nalézt převážně motivy s náboženskou tematikou. V neposlední řadě je pak neméně významným specifikem církevních škol působení zasvěcených osob na těchto školách [3].

Školy pracující s programem Začít spolu pracují s programem, který je mezinárodně označen jako Step by Step [2]:

„Kořeny filozofie programu Step by Step sahají hluboko do 90. let na území USA, kde se také poprvé začaly uplatňovat v praxi.“

Program prosazuje tzv. otevřené vzdělávání, což znamená, že se do vzdělávání mohou zapojit i rodiče. Vychází z přesvědčení, že rodiče mají na výchovu dítěte největší vliv a jsou s učiteli rovnocennými partnery. Rodiče se mohou výuky kdykoliv zúčastnit a mají možnost pro děti zprostředkovat i různé exkurze. Program zapojuje do vzdělávacího systému moderní pedagogické a psychologické poznatky, které učitelé umožňují využívat projektové učení, integrovanou výuku a podnětné prostředí ve třídě [5].

2 Cíle výzkumu

Pro představovaný výzkumný záměr (jako celek) byly stanoveny následující cíle:

- Zjistit míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.
- Porovnat míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v běžném a alternativním školství.
- Na základě zjištěných skutečností formulovat doporučení pro případné zlepšení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.

3 Metodologie výzkumu

Pro dosažení výzkumných cílů byl zvolen kvantitativní výzkumný design. Sběr dat proběhl na prvním stupni základních škol ve vybraných regionech České republiky. Mezi tyto regiony patřily zejména Praha, Středočeský kraj, kraj Vysočina a kraj Liberecký. Do výzkumu byly za účelem možnosti komparace zařazeny jak školy běžné, tak školy alternativního typu (školy Waldorfské, Montessori, školy pracující s programem Začít spolu a školy církevní). Respondenty výzkumu byli učitelé a asistenti pedagoga v běžných školách a ve školách alternativního typu. Výzkumu se zúčastnilo celkem 54 učitelů a 50 asistentů pedagoga. Pro sběr dat byla využita metoda dotazníku s převažujícími škálovými položkami. Posuzovací škály umožňují zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu, posuzovatel vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále.

Pro účely tohoto příspěvku vybraly autorky některé dílčí výsledky, které vyplynuly z výpovědí učitelů běžných a alternativních škol. Tyto výpovědi poukazují na to, jak je role asistenta pedagoga vnímána a pojímána z pozice učitelů. Tento pohled je velmi důležitý, protože jsou to zpravidla primárně učitelé, kdo určují směr a ladění vzájemné spolupráce s asistentem, a jsou tedy i skupinou, u níž je rozumné s kultivací vzájemných vztahů začít.

4 Výsledky výzkumu

Pro prezentaci v rámci toho příspěvku vybraly autorky dotazníkové položky, které se úzce vztahují k deskripci modelu spolupráce asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství. Jedná se zejména o jejich společnou přípravu na výuku, o místo asistenta pedagoga ve třídě (popř. mimo třídu) a o jeho možnost reagovat na vzdělávací potřeby všech žáků ve třídě. Položky jasně poukazují na to, do jaké míry asistent pedagoga (AP) ve třídě reaguje (popř. má z pohledu učitelů možnost reagovat) na vzdělávací potřeby celé třídy, jak by tomu v inkluzivním vzdělávání mělo správně být, a do jaké míry reaguje pouze na potřeby žáků/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Níže prezentované údaje a hodnoty se zakládají na výpovědích učitelů.

4.1 Společná příprava učitele a asistenta pedagoga na výuku celé třídy

U alternativních škol je z výpovědí respondentů – učitelů patrné, že polovina z nich (50 %) se společně s asistentem připravuje denně, oproti tomu ale celých 30 % jen občas. Pozitivní je, že žádný z respondentů nevedl, že by společná příprava neprobíhala nikdy. V běžných školách v této položce 36,36 % respondentů uvedlo, že se společně na výuku celé třídy připravují denně, 20,5 % volilo možnost, že se tak děje 2x až 3x týdně nebo občas, 9,1 % jednou týdně a 13,6 % uvedlo, že se tak neděje vůbec. O zastoupení téměř všech kategorií výpovědí svědčí také poměrně vysoká hodnota normované nominální variance – 0,95 (dál jen NNV). **V běžné škole v porovnání se školou alternativní ovšem společná příprava na výuku celé třídy probíhá méně často.**

4.2 Společná příprava učitele a asistenta pedagoga na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato položka se dotazovala výhradně na společnou přípravu na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde uvádí 60 % respondentů – učitelů z alternativních škol každodenní společnou přípravu s asistentem, další 30 % z nich potom realizuje společnou přípravu dvakrát až třikrát týdně. Pouze jeden respondent uvádí tuto přípravu pouze občas. Trend společné přípravy na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je žádoucí, proto zjištěné skutečnosti považujeme za pozitivní. V běžných školách uvádí 47,7 % respondentů, že společně s asistentem se na výuku celé třídy připravují denně, po 15,9 % uvádí, že tato příprava probíhá 2x až 3x týdně nebo 1x týdně, 13,6 % respondentů že je to občas a 6,8 % uvádí, že společná příprava na výuku žáků se SVP neprobíhá vůbec. O zastoupení všech kategorií výpovědí opět vypovídá poměrně vysoká hodnota NNV – 0,87. Stejně jako v předchozí položce můžeme i zde konstatovat, že **v běžných školách probíhá společná příprava na výuku žáků se SVP méně často, než ve školách alternativních.**

4.3 Práce asistenta pedagoga s žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mimo třídu

Celých 30 % učitelů alternativních škol uvedlo, že asistent takto opouští třídu denně, dalších 40 %, že nikdy. 20 % učitelů uvedlo, že to bývá dvakrát až třikrát týdně a pouze 10 %, že občas. Vzhledem k tomu, že není v rámci inkluzivního vzdělávání považováno za vhodné,

aby asistent společně se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami opouštěl pravidelně na delší dobu třídu (čímž je prakticky popírána základní filozofie inkluzivního vzdělávání), nejsou výpovědi respondentů v této oblasti zcela příznivé. Nejvíce respondentů – učitelů z běžných škol, 45,5 %, uvádělo v této položce, že AP odchází se žáky na větší část vyučování mimo třídu občas. 27,3 % jich uvádí, že se tak neděje vůbec, 15,9 % že je to denně, 6,8 %, že 2x až 3x týdně a 4,6 %, že je to 1x týdně. **Ve srovnání běžné školy s alternativní školou lze tedy poukázat na to, že asistent pedagoga spolu se žákem/žáky se SVP opouští třídu méně často v alternativní škole.**

4.4 Práce asistenta pedagoga se žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálně vyhrazeném (upraveném) prostoru ve třídě

Tato položka se ptala na to, jak často asistent pracuje se žáky se SVP ve vyhrazeném prostoru ve třídě (speciální lavice v zadní části třídy, speciálně uzpůsobený koutek apod.) Zde uvádělo 40 % učitelů alternativních škol, že se tak děje dvakrát až třikrát týdně. Vyrovnané pak byly možnosti denně, občas a vůbec, každou z nich zvolilo 20 % učitelů. Obecně tento způsob práce hodnotíme jako ne zcela optimální, nicméně u některých cílových skupin má své jasné opodstatnění a bývá jednoznačně ku prospěchu jak žáků/žáků se SVP, tak celé třídy (např. v případě žáků s poruchami autistického spektra). V běžných školách uvádělo 36,4 % respondentů, že AP pracuje se žákem se SVP ve vyhrazeném prostoru denně, 31,8 % pracuje v tomto prostoru občas, 22,7 % nepracuje ve vyhrazeném prostoru vůbec a 9,1 % zde pracuje 2x až 3x týdně. O rozložení odpovědí opět vypovídá relativně vysoká hodnota NNV – 0,88. **Odpovědi respondentů z obou škol jsou tak v této oblasti poměrně vyrovnané a ukazují na skutečnost, že práce s dítětem se SVP ve vyhrazeném prostoru je poměrně běžnou záležitostí. Zde je nutno připomenout, že takovou práci nelze vnímat pouze jako určitý druh segregace, že také existují cílové skupiny žáků a situace, ve kterých ji vnímáme jako pozitivní a žádoucí. Jako výhodnou ji můžeme vidět např. v některých částech výuky u žáků s nevidomostí, případně u žáků se specifickými poruchami učení v rámci reedukace a dalších.**

4.5 Pohyb asistenta pedagoga po třídě během vyučování a možnost reagovat na vzdělávací potřeby všech žáků ve třídě

Polovina respondentů z alternativních škol v této souvislosti uvedla, že je v jejich třídě každodenní praxí, že asistent reaguje na potřeby všech žáků a nesoustředuje se pouze na žák/žáky se SVP. Po dvaceti procentech respondentů pak uvádělo, že taková praxe je v jejich třídě realizována dvakrát či třikrát týdně nebo občas. 10 % uvedlo, že je to 1x týdně a žádný respondent neuváděl, že by v takovémto režimu nepracovali ve třídě vůbec. V běžném školství uvedlo 63,6 % respondentů, že pohyb AP po třídě během vyučování a věnování pozornosti celé třídě je každodenní praxí. 20,5 % respondentů uvedlo, že AP se celé třídě věnuje jen občas, 6,8 % že je to 2x až 3x týdně a po 4,6 % že buď 1x týdně nebo vůbec. **Pozitivním zjištěním tedy je, že model spolupráce učitele a AP, při kterém AP pracuje nejen se žákem/žáky se SVP, ale věnuje se v případě potřeby i celé třídě, je v praxi uplatňován jak ve školách běžných, tak ve školách alternativních.**

Závěr

Výše prezentovaná data hovoří převážně ve prospěch alternativních škol. Na základě výsledků výzkumu lze konstatovat, že v alternativních školách se učitel s asistentem pedagoga častěji společně připravují nejenom na výuku žáků/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na výuku celé třídy. Trend společné přípravy na výuku hodnotíme jako velmi pozitivní. Pakliže vnímáme asistenta pedagoga jako druhého pedagogického pracovníka

ve třídě (kterým také fakticky dle legislativy je), považujeme za zcela nezbytné, aby příprava na výuku probíhala společně. I co se týče opouštění třídy ze strany asistenta pedagoga a žáka se SVP, děje se tak v alternativních školách méně často. Tuto skutečnost můžeme patrně přisuzovat výrazné orientaci na žáka (a tedy i na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami) a na jeho potřeby v alternativních školách. Velmi podobný, vyrovnaný byl přístup běžné a alternativní školy v oblasti práce ve vyhrazeném prostoru ve třídě a v oblasti pohybu asistenta po třídě během vyučování, který je předpokladem pro možnost pracovat s celou třídou, nejenom se žákem se SVP.

Oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga je oblastí, která nabízí ještě mnoho prostoru ke kultivaci. Zároveň je oblastí, která má velký potenciál co do podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (a bylo to tak patrně zamýšleno i v aktuální školské legislativě) a máme tedy za to, že je třeba se jí i dále zabývat, určovat faktory, které spolupráci podporují a které ji naopak znesnadňují.

Poděkování

Prezentovaný výzkum byl realizován v rámci projektu Studentské grantové soutěže (SGS), řešeného na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické university v Liberci. Projekt nese název "Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání" (identifikátor projektu: SGS-FP-TUL 14/2017).

Literatura

- [1] BASLEROVÁ, P.; A KOL.: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. UP, Olomouc, 2011. ISBN 978-80-244-3376-9.
- [2] CICHONOVÁ, I.: *Začali jsme spolu. Začít spolu*, 2011, ročník 1, s. 4.
- [3] DOHNALOVÁ, Z.: *Církevní školství v České republice: k pedagogické činnosti Kongregace Milosrdných sester III. řádu svatého Františka Pod ochranou Svaté Rodiny*. Disertační práce. Masarykova Univerzita v Brně, Brno, 2011.
- [4] GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ E.: *Waldorfská škola*. Hanex, Olomouc, 1996. ISBN 80-8578-309-6.
- [5] KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J.: *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál, Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- [6] MRÁZKOVÁ, J.; KUCHARSKÁ, A. a kol.: *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.
- [7] MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. Dostupné z WWW: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- [8] PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál, Praha, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- [9] TANNENBERGEROVÁ, M.: *Průvodce školní inkluzí*. Wolters Kluwer, Praha, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [10] VALENTA, M.; PETRÁŠ, P.: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. UP, Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

- [11] Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných* (v aktuálním znění).
- [12] Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (v aktuálním znění).

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.; Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.; Bc. Anna Kaiserová, Dis.;
Bc. Markéta Košťáková; Bc. Kateřina Lindová; Bc. Jana Točíková

TEACHING ASSISTANT IN INCLUSIVE EDUCATION

The paper is focused on the role of a teacher assistant in inclusive education in the Czech Republic. In the introduction, the authors present basic theoretical information that relates to the solved topic. After the theoretical introduction, some results of research carried out at regular and alternative schools in the Czech Republic (as part of the SGS-FP-TUL 14/2017 project titled "Teacher Assistant for Inclusive Education") are presented. The results point to interesting facts that are related to teacher assistants' work and the conception of their role in education of pupils with special educational needs.

ASSISTENT DES PÄDAGOGEN IN DER AUSBILDUNG INKLUSION

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Rolle des Assistenzpädagogen in der Ausbildungsinklusion in der Tschechischen Republik. In der Einleitung präsentiert die Autorin theoretische Informationen, die sich auf das im Mittelpunkt stehende Thema beziehen. Nach der theoretischen Einführung werden einige Ergebnisse der Forschung in regulären und alternativen Schulen in der Tschechischen Republik (im Rahmen des Projekts SGS-FP-TUL 14/2017 mit dem Titel „Assistenzpädagoge für die inklusive Ausbildung“) vorgestellt. Die Ergebnisse deuten auf interessante Fakten hin, die sich auf die Leistung der Arbeit des Assistenzlehrers und die Konzeption seiner Rolle bei den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen.

ASYSTENT NAUCZYCIELA W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Artykuł poświęcony jest roli asystenta nauczyciela w edukacji integracyjnej w Republice Czeskiej. We wstępie autorki przedstawiają podstawowe informacje teoretyczne, dotyczące omawianego zagadnienia. Po wstępie teoretycznym przedstawiono wybrane wyniki badań przeprowadzonych w zwykłych oraz alternatywnych szkołach w Republice Czeskiej (w ramach projektu SGS-FP-TUL 14/2017 zatytułowanego: „Asystent nauczyciela w edukacji włączającej”). Wyniki wskazują na interesujące fakty, związane z wykonywaniem pracy asystenta nauczyciela oraz postrzeganiem jego roli przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.