



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Motivace pro práci asistenta pedagoga na 2. stupni ZŠ a následné zkušenosti v této pozici

Vypracovala: Bc. Magdaléna Trykarová
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 26. 6. 2015

Bc. Magdaléna Trykarová

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost a zájem. Velmi si vážím její podpory a času, který mi věnovala při vedení mé diplomové práce.

Můj dík patří také všem asistentům pedagoga za jejich náročnou práci. Děkuji jim za vstřícnost, poskytnutí všech potřebných informací a spolupráci.

Mnohokrát děkuji své úžasné rodině a manželovi za podporu a povzbuzení.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na téma motivace pro práci asistenta pedagoga a důvodů pro setrvání v této pozici. Teoretická část je členěna do sedmi kapitol, které se převážně věnují vývoji školské integrace, následně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a možnostem začleňování do základních škol běžného typu v České republice. Kapitoly popisují postoje veřejnosti k osobám s postižením, indikátory inkluze ve vzdělávání a inkluzivní kulturu školy. Samozřejmě představují pozici asistenta pedagoga v edukačním kontextu. Jaké má povinnosti, kompetence a co vše je náplní práce asistenta ve školství. Hlavním cílem výzkumného šetření prezentovaného v praktické části je prozkoumat důvody, které souvisí s přijetím práce asistenta pedagoga a především zanalyzovat, co konkrétně motivuje asistenty v dlouhodobém setrvání v této pozici. K získání potřebných informací bylo použito hloubkových rozhovorů.

Klíčová slova:

asistent pedagoga, motivace, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the topic of motivation for a job of teaching assistant and reasons for maintaining in the status. The theoretical part of the diploma thesis is divided into seven chapters. It is mainly focused on development of school integration, pupils with special educational needs and possibilities for taking part into the regular schools in the Czech Republic. It describes attitudes of general public towards people with disabilities, indicators of educational inclusion and inclusive culture of school. It describes the role of a teaching assistant – his duties, competences and workload in educational context. The main object of a research presented in the empirical part is to examine the reasons that are related to acceptance of a job of teaching assistant. Furthermore, it analysed motivation for remaining in the status of teaching assistant in a long term. The research was realised by the in-depth interviews.

Key words:

a teaching assistant, motivation, integration, a child with special educational needs

OBSAH

ÚVOD	9
1 TERMÍN INTEGRACE VERSUS INKLUZE	10
2 VÝVOJ ŠKOLSKÉ INTEGRACE A INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	11
3 LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY A INTEGRACE	13
4 VZTAH SPOLEČNOSTI K LIDEM S POSTIŽENÍM	15
4.1 ZÁSADY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI	16
4.2 SOCIÁLNÍ HETEROGENITA JAKO CHARAKTERISTICKÝ RYS INKLUZIVNÍ ŠKOLY	18
<i>Kulturní a etnická heterogenita</i>	19
<i>Jazyková heterogenita</i>	19
<i>Heterogenita pohlaví</i>	19
4.3 ZMĚNY V POJETÍ ŽÁKA.....	20
<i>Žák s mírnou potřebou podpůrných opatření</i>	20
<i>Žák se zvýšenou potřebou podpůrných opatření</i>	21
<i>Žák s intenzivní potřebou podpůrných opatření</i>	21
5 PODMÍNKY A FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNÉ ZAČLENĚNÍ ŽÁKA	23
5.1 ZÁKLADY INKLUZE	23
5.2 RODINA A RODIČE	25
5.3 ŠKOLA PŘIJÍMACÍ DÍTĚ S POSTIŽENÍM	26
5.4 PEDAGOG A JEHO ROLE	26
5.5 PORADENSKÁ PRACOVNÍŠTĚ	27
6 ASISTENČNÍ SLUŽBY	30
6.1 OSOBNÍ ASISTENCE	30
6.2 PEDAGOGICKÁ ASISTENCE.....	31
<i>Zaměstnavatel asistenta pedagoga a jeho financování</i>	32
<i>Osobnost asistenta pedagoga</i>	32
<i>Kvalifikační předpoklady</i>	33
<i>Obsah práce asistenta pedagoga</i>	34
<i>Kooperace a týmová spolupráce</i>	34

7	INTEGRACE ŽÁKŮ DO BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL A POMOC ASISTENTA PEDAGOGA	36
7.1	INTEGRACE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	36
	<i>Doporučení pro školu a asistenty</i>	<i>37</i>
7.2	INTEGRACE ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	38
	<i>Doporučení pro školu a asistenty</i>	<i>39</i>
7.3	INTEGRACE ŽÁKŮ SE SOMATICKÝM ZNEVÝHODNĚNÍM	39
	<i>Doporučení pro školu a asistenty</i>	<i>40</i>
7.4	INTEGRACE ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	41
	<i>Doporučení pro školu a asistenty</i>	<i>41</i>
7.5	INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU VÝVOJOVOU PORUCHOU UČENÍ	42
	<i>Doporučení pro školu a asistenty</i>	<i>42</i>
	<i>7.5.1 Specifické poruchy učení</i>	<i>43</i>
8	CÍL PRÁCE	46
8.1	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	46
8.2	OBJEKT VÝZKUMU.....	46
9	METODIKA	48
9.1	CHARAKTERISTIKA KVALITATIVNĚ ORIENTOVANÉHO VÝZKUMU.....	48
9.2	ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	50
9.3	POLOSTRUKTUROVANÝ A NESTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU.....	50
	<i>Příprava na rozhovor.....</i>	<i>51</i>
	<i>Vedení rozhovoru a typy otázek.....</i>	<i>51</i>
	<i>Záznam a práce s daty.....</i>	<i>53</i>
10	ANALÝZA ÚDAJŮ	55
10.1	ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ	55
11	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A SHRNU TÍ	82
11.1	DŮVODY PRO VOLBU ZAMĚŠTNÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA.....	82
11.2	MOTIVACE PRO SETRVÁNÍ V ZAMĚŠTNÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA.....	84
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	87
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	90

SEZNAM PŘÍLOH	91
----------------------------	-----------

Úvod

V dnešní době se stále častěji ve školách setkáváme s asistentem pedagoga. Ačkoliv pedagogickou asistenci upravují právní předpisy, veřejnost má možnost seznámit se s literaturou věnující se asistenci a na internetu je k dispozici nepřeberné množství informací, stále mnoho z nás pociťuje, že úplně přesně nevíme, co práce asistenta pedagoga vlastně konkrétně obnáší.

Teoretická část diplomové práce je věnována pedagogické asistenci. Jsou představeny nejen základní pojmy, ale i vymezení, charakteristika, možnosti využití asistenta pedagoga a další související témata jako jsou vztah společnosti k lidem s postižením a školská integrace.

Objektem výzkumu jsou asistenti pedagoga různého věku, vzdělání, délky praxe a životních zkušeností. Základní výzkumná otázka se týká motivace, proč asistenti volí toto zaměstnání a co je vede k tomu, že na této pozici dlouhodobě zůstávají. V praktické části jsou motivy a další získané informace podrobně analyzovány. Data byla získána hloubkovými rozhovory.

Přínos své diplomové práce vidím v hlubším poznání práce asistenta pedagoga. Komunikační partneři poskytly takové informace, které se často říkají jen z očí do očí. Sdílené osobní zkušenosti jsou cenným materiálem, který poskytuje vhled do každodenní reality asistenta pedagoga a současně má potenciál budoucí zájemce o tuto pozici inspirovat, anebo odradit. Stanovila jsem si za cíl zjistit, co opravdu motivuje asistenty, co stojí za tím, že setrvávají a svou pozici neopustí. Tento cíl je i mým osobním, protože ani po roční zkušenosti pracovat jako asistentka pedagoga jsem nezjistila odpověď.

1 Termín integrace versus inkluze

Je žádoucí si vymezit a ohraničit pojmy integrace a inkluze, které se často zaměňují či nepřesně používají. Slovo integrace je latinského původu a znamená znovu vytvoření celku. Vyjadřuje myšlenku sjednocení, začlenění a zapojení. Přesnější definici nabízí pedagogický slovník: „*Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“. (Průcha et al., 1995) V České republice se nejprve začal používat termín integrace ve vztahu ke společnému vzdělávání žáků se zdravotním postižením i bez něj. Integrované vzdělávání prosazovali nejprve příznivci společné vzdělávací cesty. Hovoříme o momentu, kdy se shledají jak děti intaktní, tak i děti se zdravotním postižením. Jedinci s postižením a jejich rodiče se dočkávají práva svobodné volby vzdělávací cesty, možnosti umístit dítě do nejbližší běžné školy v místě jejich bydliště, zajištění vhodných podmínek pro vzdělávání. Integrované vzdělávání je ukotvené v právních předpisech a normách o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Oproti tomu inkluze se vymezuje jako vyšší stupeň integrace. Týká se všech zúčastněných a zaměřuje se na potřeby všech vzdělávaných. Při inkluzi se nezaměřujeme pouze na potřeby jedinců, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, ale zajímáme se i o rodiče, učitele, poradenské pracovníky a pro naše téma důležité i asistenty pedagoga. Inkluzivní vzdělávání je prostředí otevřené, tolerantní, vnímavé k potřebám druhých. Jinakost není chápána jako překážka, ale jako možnost vzájemného obohacení. Rozdílné vzdělávací potřeby dětí se přijímají a respektují. Jednotliví žáci se doplňují a setkávání s odlišností se stává zkušeností přirozenou a přínosnou (Uzlová, 2010).

2 Vývoj školské integrace a inkluzivního vzdělávání v České republice

Až v posledních letech můžeme hovořit o rozvoji systému integrovaného vzdělávání. Rozvoj vzdělávání dětí s postižením zaznamenáváme až po roce 1950, kdy spolu s rozvinutím speciálního školství a ústavnictví dochází k budování klíčové pedagogické disciplíny – speciální pedagogiky. Představitelé nově vznikajícího oboru se domnívali, že koncentrací dětí se speciálními požadavky a aplikací speciálně pedagogických metod se dospěje práv dětí s postižením na vzdělávání. Vlivem zakořeněných společenských, ale i politických, poměrů se Česká republika stala zemí s jasně rozděleným školstvím do dvou hlavních proudů. Obecný proud vzdělávání byl určen pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé. Pokud dítě v tehdejšímu systému nesplňovalo tato kritéria, bylo umístěno do speciální instituce. Takto utvářený segregační systém vzdělávání nicméně nebyl schopen poskytnout právo na vzdělávání naprosto všem jedincům s postižením. Děti s těžkým stupněm mentálního postižení a děti s kombinovaným postižením byly ze vzdělávání vyčleňovány. „*Děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávati pro těžkou nemoc anebo pro duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinni chodit do školy.*“ (zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon), § 13 odst. 4)

V následujícím období sedmdesátých a osmdesátých let se ocitlo dítě s postižením v běžném proudu školství jen výjimečně. Právní normy integraci neupravovaly a nepřipouštěly. Spolu s rozdělením tehdejšího školství byla rozdělena do dvou proudů také průprava pedagogů. Studijní obor pro speciální pedagogy se nazýval Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči. Studenti jiných pedagogických oborů neměli příležitosti se s problematikou vzdělávání dětí se zdravotním postižením seznámit (Müller, 2001). Segregační charakter výchovy a vzdělání se potvrzuje v ustanoveních ve školách pro mládež vyžadující speciální péči, ve zvláštních školách a ve školách pomocných. Existoval také institut osvobození od povinné školní docházky, což znamenalo, že děti mohly být trvale umístěny do některého z ústavů sociální péče, někdy

i s celoročním provozem. Klienti mnohdy žili v nedůstojných podmínkách a metody užívané v těchto zařízeních byly v rozporu se základními lidskými právy člověka. V ústavech sociální péče bylo rodině upíráno právo na volbu osobní péče o potomka. Přeřazení dítěte do jiné školy se s rodiči či zákonnými zástupci nediskutovalo. Pokud taková situace nastala, stačilo pouze podle právních norem rodiče informovat (Valenta, 2003).

Valenta (2003) upozorňuje na fakt, že v situaci, kdy se od sebe nepřírozeně oddělují zdraví jedinci a jedinci nějakým způsobem znevýhodnění, může ve společnosti docházet k prohlubování pocitu nepochopení, vzájemné odtažitosti či nesnášenlivosti. Taková zafixovaná představa trvá několik desítek let, než se v myslích občanů změní. Postupné začleňování dětí s postižením do běžných škol můžeme sledovat až na počátku 90. let. Možnost začleňovat děti s postižením se objevuje poprvé až v nové vyhlášce o základních školách z roku 1991. V tomto období dochází k novelizaci stávajících právních norem upravujících řízení, organizaci a obsah vzdělávání.

3 Legislativní dokumenty a integrace

Klíčovým pramenem, pokud jde o téma integrace, jsou ustanovení Listiny základních práv a svobod. „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“ (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Listina základních práv a svobod, Hlava čtvrtá, článek 33) Podstatou školní integrace je naplnění nejzákladnějšího nejpřirozenějšího práva člověka „být s ostatními“. Dřívější systém segregovaného vzdělání toto právo potlačoval. Z právního hlediska integrace znamená jen právo nebýt diskriminován. Integrovaný proces neznamená zrušení speciálně pedagogické podpory. Snaží se o vzdělávání dítěte s postižením v přirozeném prostředí běžné spádové školy, na rozdíl od dřívějšího zařazení žáka do segregovaného prostředí speciální školy s internátem nebo pobytu v ústavu.

Až na začátku devadesátých let se začíná prolomovat bariéra. Rezort školství legislativně potvrzuje možnost přijmout do školy dítě s postižením (Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole). Podle znění této vyhlášky „může ředitel školy zřizovat speciální třídy pro: sluchově postižené žáky, zrakově postižené žáky, tělesně postižené žáky, mentálně postižené žáky, žáky s vadami řeči“. Tyto speciální třídy se liší od tříd specializovaných, které jsou určeny pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení.

Individuální integrace žáka se zdravotním postižením je možná podle ust. § 3 Vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole. Ředitel školy „může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra zařadit do příslušného ročníku školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči“. (Müller, 2001, s. 26)

Přijetí metodických pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) k integraci v roce 1994 znamenalo přínos rozvoje integrovaného vzdělávání v České republice. Probíhající reorganizaci státní správy se stala důvodem pro inovaci vnitřních norem rezortu školství. Dochází k přechodu řídicích kompetencí na orgány krajů. Byly stanoveny alespoň rámcově aspekty školské integrace.

V roce 2002 byla vydána Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Směrnice definuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky se zrakovým postižením, sluchovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismu, se specifickými poruchami učení nebo chování, zdravotně postižené z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci. Zda se jedná o takového žáka, stanoví psychologické a speciálněpedagogické vyšetření. Výsledek vyšetření je podkladem pro nejvhodnější výběr speciálněpedagogické a psychologické péče a zařazení žáka v průběhu vzdělávání (Valenta, 2003).

V současné době se klade důraz na individuální přístup k žákům a inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To je důvodem pro reformy vzdělávacího systému. V roce 2009 se Česká republika zavázala k prohlášení dokumentu *Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením*. Znovu se potvrzuje právo každého jedince na inkluzivní vzdělávání. Žádný žák nesmí být vyloučen z žádného vzdělávacího stupně z důvodu postižení a každý má právo být vzděláván v místě svého bydliště (Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením).

V České republice je zakotveno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a detailně rozpracováno v navazující vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

4 Vztah společnosti k lidem s postižením

Současný postoj k lidem s postižením je samozřejmě ovlivněn předchozím vývojem. V průběhu vývoje lidské společnosti se vztah k postiženým vždy odrážel od sociokulturního a filozoficko-náboženského myšlení dané kultury. V období pravěku byli postižení dokonce zabíjeni. Tehdejší mravně a ekonomicky nestabilní společnost si nemohla dovolit starat se a pečovat o slabé jedince. Výrazný posun v přístupu k postiženým přineslo křesťanské pojetí světa a člověka. Péče o staré, bezvýznamné a postižené lidi představovala významnou službu ba poslání církve. Špitály, starobince, chudobince, sirotčince a s nimi humanitní vědomí zakotvily v západní civilizaci. S rozvojem a specializací většiny vědních oborů zejména v návaznosti na medicínu se začíná specializovat i péče o lidi s postižením. Lékaři sdružovali postižené podle druhu defektu do ústavů, kde o jedince pečovali specialisté využívající speciální metody. V době 18. a v první polovině 19. století byl takový model segregované péče jistě přínosem (Jůva, 2003).

V západních zemích se od 60. let začíná model péče postavený na izolování a oddělování postižených lidí přetvářet. K takové změně se dojde pouze, pokud v našich myslích přetvoříme pojetí člověka jako takového. Tato změna vychází zejména z ustanovení Všeobecné deklarace lidských práv (1948) a formulování práv dítěte (Charta práv dítěte byla formulována v roce 1959, Úmluva o právech dítěte až v roce 1989). Současný celkový model péče na rozdíl od minulého je orientován na rozvoj individuálních možností handicapovaných namísto zdůrazňování jeho postižení. Zaměřuje se na možnosti rozvoje jedince, nikoli na jeho omezení. Rovnost příležitostí všech lidí, včetně dětí s postižením, je zdůrazněno v Úmluvě o právech dítěte (1989, čl. 23): *„Duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečující důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.“*

Model péče, který se bude snažit postižené lidi do společnosti začleňovat, nazýváme integrační. Takový přístup umožňuje rozvoj vlastního potenciálu všem jedincům – i těm, kterým brání v přístupu k informacím překážky fyzické, psychické nebo sociální. Obě

skupiny lidí se mohou navzájem obohacovat a být přínosem pro naši společnost. Zejména v oblasti sociálního citění. V procesu, kdy se obě skupiny k sobě přibližují, se vyvíjí oboustranná pospolitost a sounáležitost. Tento model péče je nákladnější a přináší řadu náročných úkolů. Především je zapotřebí podpůrných opatření v oblasti finanční, materiální a personální. Nejnáročnější se však jeví přehodnocení našeho osobního přesvědčení, že se jedná o jev pro naši společnost celkově prospěšný (Kocurová, 2002). Pokud jde o postoje veřejnosti k osobám se zdravotním postižením, jsou velmi důležitým ukazatelem sociální pozice jedinců s postižením, neboť nám ukazují míru, nakolik je veřejnost tolerantní či netolerantní k těmto skupinám (Pančocha a Slepíčková, 2011). Významnými faktory pro míru akceptace osob s postižením jsou v České republice věk a vzdělání. Mladší a vzdělanější skupiny obyvatel jsou tolerantnější k osobám s různým typem postižení ve vzdělávacím kontextu než starší a méně vzdělané skupiny. Potvrdil se předpoklad, že mladší generace, socializovaná v postkomunistické éře, zaujímá pozitivnější společenské postoje k osobám s postižením. Dle analýzy dat jsou nejakceptovatelnější skupinou osoby s fyzickým postižením a nejméně přijímáni jsou osoby s mentálním postižením (Bartoňová a Vítková, 2012).

4.1 Zásady výchovy a vzdělávání dětí a mládeže se speciálními potřebami

„Neexistují nepřekonatelné bariéry – existují jen dveře, které jsme se nepokusili otevřít...“
(Lang a Berberich, 1998, s. 6)

V této kapitole budou stručně představeny didaktické zásady výchovy a vzdělávání dětí a mládeže se speciálními potřebami uvedené Kocurovou (2002). Každý pedagog a také asistent pedagoga by si měl být těchto zásad vědom a snažit se je aplikovat v co nejširší možné míře. Pomáhat handicapovanému překonávat překážky a nečinit rozdíly v situacích, kde to není potřebné.

- Zásada názornosti

Mezi hlavní zásady se řadí již od renesance zásada názornosti. Jde o snahu opírat se o dosavadní představy a zkušenosti žáka a současně systematicky rozvíjet jeho

nazírací a představovací schopnosti. Tuto zásadu považoval již Komenský za „zlaté pravidlo“ a důsledně vyžadoval postup práce ve výchovně-vzdělávacím procesu od příkladu k pravidlu a dále až k praktickému využití poznatků.

- Zásada uvědomělosti

S názorností úzce souvisí zásada uvědomělosti. Požaduje se, aby vychovávaný jedinec v pedagogické procesu probírané látce a kladeným nárokům plně rozuměl. Žák je veden k uvědomělému vztahu k učení. Smyslem je vyloučit jakékoli mechanické osvojování skutečnosti, pouhé memorování bez hlubšího porozumění. Důraz je kladen na vhodné využití získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

- Zásada trvalosti

V pedagogické procesu hraje významnou roli zásada trvalosti, která vyžaduje, aby jednou nabyté vědomosti, dovednosti i zájmy a postoje se staly pro jedince trvalé. U postižených žáků, zvláště u žáků s kombinovanými vadami a s postižením CNS, je potřeba probírat učivo poutavým způsobem a důkladně ho procvičovat a opakovat.

- Zásada přiměřenosti

V široké míře je uplatňována tato zásada, která požaduje, aby obsah, formy a metody výchovy a vzdělání byly v souladu s věkovou vyspělostí a dosavadními znalostmi a schopnostmi jedince. Pedagogický pracovník se seznámí s individuální zvláštností jedince a podle toho může citlivě přizpůsobit jak výběr látky, tak i metody a formy práce. Při výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba mít na zřeteli, že bychom neměli žáky přetěžovat přemírou úkolů a probírané látky, protože u nich může dojít ke vzniku přechodné či chronické únavy. Platí tedy zásada, že „méně, je někdy více“.

- Zásada systematickosti

Touto klíčovou zásadou se rozumí požadavek, aby veškeré výchovné podněty byly uspořádány do systému, který umožní jejich osvojování v logickém pořádku. Pedagogovo působení a činnosti vychovávaného jedince jsou co nejsoustavnější.

Bohužel tento požadavek bývá u mnohých žáků narušován různými léčebnými zákroky, pobytem v nemocnicích, lázních apod.

- Zásada aktivity

Jeden z nejnáročnějších úkolů výchovných pracovníků je aktivizovat samostatnou činnost jedince, stimulovat jej vhodnou motivací a opírat se o jeho zájem. Zejména u tělesně a zdravotně postižených žáků není lehké podněcovat jejich vůli k překonávání překážek a obtíží. Veškerá školní i mimoškolní činnost pracovníků by měla být co nejrozmanitější, aby žáky co nejvíce aktivizovala a aby se stala jejich trvalou vlastností.

- Zásada individuálního přístupu

Pro úspěšné zvládnutí a dosažení optimálních výsledků je třeba doplnit zásadu individuálního přístupu. Aplikovat individuální přístup lze samozřejmě snadněji ve skupině či třídě se sníženým počtem žáků.

4.2 Sociální heterogenita jako charakteristický rys inkluzivní školy

Lidská různorodost, heterogenita, představuje nedílnou a nezbytnou podmínku soužití společnosti. Různorodost žáků je jednou z nezměnitelných podmínek školy. Žáci se od sebe odlišují v mnoha faktorech, jako jsou například pohlaví, věk, temperament, mateřský jazyk, víra v boha, národnost, výkonová složka, kognitivní a mentální schopnosti a další. Sociální heterogenita může být vnímána dvěma úhly pohledu. Jako problematická nebo naopak jako prospěšná (Hájková a Strnadová, 2010).

Na světové úrovni se inkluzivní vzdělávání jako právo každého jedince stále více prosazuje a podporuje. Bendl (2003) odůvodňuje nutnost tolerance odlišností ze tří hledisek. Z hlediska etiky se jedná o důvod humánní, který vychází z úcty k lidem a k životu. Pragmatické důvody pramení z kontaktu s odlišnými lidmi, kdy každý z nás

získává jiný úhel pohledu na svět a život v něm. Z legislativního hlediska jde především o důvody právní, které jsou determinovány tím, že nerespektování odlišností může vést až k trestnímu postihu netolerantního jedince. Inkluzivní školy jsou přesvědčeny, že inkluzivní vzdělávání je prostředkem k zajištění základních lidských práv dětí. Ve společnosti, která se snaží vyjít vstříc rozdílným potřebám žáků, se může hovořit o sociální spravedlnosti, rovném přístupu ke vzdělání a ostatním společenským zdrojům.

Respekt k odlišnosti a její ocenění je klíčovým předpokladem pro vytvoření inkluzivního prostředí školy. Důvody pro odmítání rozdílnosti bývají zřetelné. Lidé trpí předsudky, postoje s stereotypy, mají problémy s vlastní identitou, usilují o soudržnost, prosazují nedotknutelnost vlastní skupiny a zejména se jedná o strach z neznámého (Bartoňová a Vítková, 2012).

Hájková a Strnadová (2010) zmiňují tyto oblasti heterogenity:

Kulturní a etnická heterogenita

Problematika národnostní heterogenity na českých základních školách je z velké části problematikou vzdělávání Vietnamců a Ukrajinců společně s Čechy. Další nezanedbatelné národnostní skupiny žáků docházejících do českých škol jsou Rusové, Mongolové, Moldavané, Bělorusové, Číňani, Poláci, Srbové, Rumuni, Bulhaři a Chorvati. Příliv imigrantů do České republiky vyžaduje vyučovací koncept, který respektuje rozmanitost prostředí, mateřského jazyka a rozdílných kulturních prvků jako obohacení pro konkrétní úpravy ve výchovně vzdělávacím procesu.

Jazyková heterogenita

Přítomnost žáka s odlišným jazykem než naším mateřským je vnímána okolím jako přínos pro třídu nebo přítěž. Se zvyšující se kulturní a jazykovou rozmanitostí obyvatelstva České republiky lze předpokládat rozvoj obecné jazykové kultury a zvýšení jazykové a kulturní citlivosti, která by se odrážela také v české vzdělávací soustavě.

Heterogenita pohlaví

Pedagogičtí pracovníci by se měli vyvarovat genderovým stereotypům ve školním prostředí. Měli by se snažit o pohlavně nestejnorodé složení skupiny. Při rozdělování rolí

ve skupině by se měli vyvarovat stereotypního spojování chlapců s rolí vůdce a dívek s asistenční rolí. Inkluzivní pedagog přistupuje ke každému žákovi i žákyni bez ohledu na všeobecná očekávání, je genderově otevřený a jeho citlivý přístup se projevuje ve vzájemné komunikaci, v objektivním hodnocení a respektování individuálních dispozic každého žáka a žákyně.

Dalšími zajímavými příklady sociální heterogenity jsou rozdílnost žáků podle temperamentových charakteristik, heterogenita kognitivních předpokladů a mentálních schopností a věková heterogenita.

Jádrem inkluzivní třídy je ocenění jedinečnosti osobnosti každého žáka. Úspěch inkluze závisí především na kultuře školy a na přesvědčení samotných pedagogů.

4.3 Změny v pojetí žáka

V současné době plynule dochází k posunu ve vnímání osob s postižením a jejich potřeb. Klade se čím dál tím větší důraz na míru podpory, kterou jedinec potřebuje, nikoli na postižení samotné.

S novým pojetím a změnami v terminologii přišla například Americká asociace pro mentální a vývojová postižení. Zdůrazňuje, že rozhodující je stupeň potřebné podpory u konkrétního jedince. Zásadní je tedy míra potřebné podpory, nikoliv určení kategorie postižení. Stupně podpory rozděluje na občasnou, omezenou, rozsáhlou a úplnou podporu (Hájková a Strnadová, 2010).

Míru podpory podpůrných opatření, které dítě, žák nebo student potřebuje, bude podrobněji vymezena (na základě Hájkové a Strnadové, 2010) v následujících odstavcích.

Žák s mírnou potřebou podpůrných opatření

Takový žák představuje pro pedagogy minimální zátěž. Jde o žáka, který potřebuje mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy. Navrhovaná vzdělávací opatření jsou dočasná a nepřekročí požadavky individuálního přístupu, který je v současné době

součástí běžného průběhu vzdělávání u všech žáků. Žákovi může být navržen individuální vzdělávací plán, který se vypracuje ve spolupráci s poradenským zařízením. Může se provést úprava výukových materiálů, zavést kompenzační pomůcky či změnit způsob hodnocení práce. Pravděpodobně se nesetkáme se třídou, ve které by nebyl alespoň jeden takový žák.

Žák se zvýšenou potřebou podpůrných opatření

Vzdělávání takového žáka vyžaduje výraznou úpravu učebních pomůcek, výukových metod a kompenzačních prostředků. Specifika potřeb žáka k průběhu vzdělávání jsou zaznamenána v individuálně vzdělávacím plánu, který sestaví pedagog na základě závěrů diagnostických vyšetření. V případě žáka se zvýšenou potřebou podpůrných opatření jsou klíčovými postavami nejen vyučující, ale i další pracovníci, jako jsou asistenti pedagoga, osobní asistenti, speciální pedagogové a další odborníci ze speciálně pedagogického centra nebo pracovníci neziskových organizací. Optimální výsledky a kvalita vzdělávání závisí na vzájemné spolupráci všech zainteresovaných subjektů. Kontrola plnění práce a zhodnocení by mělo být prováděno soustavně a minimálně jednou za čtvrt roku v rámci školy a jednou za půl roku společně s poradenským zařízením. Hlavním cílem pedagogické intervence je v co možná největší možné míře naplnit psychologické a sociální potřeby konkrétního žáka.

Žák s intenzivní potřebou podpůrných opatření

V případě, že žák vyžaduje intenzivní specifické potřeby v průběhu vzdělávání, nevyhnutelně musí dojít ke změnám v oblasti materiální i personální. Je nutné také počítat s výraznou úpravou obsahu učiva. Uspokojivé výsledky předpokládají společné plánování práce a budování strategie. Během plánování a stanovování cílů se zaměřujeme na to, jaké jsou speciální vzdělávací potřeby žáka. Zjišťujeme, čím žák disponuje, na jakých silných stránkách můžeme stavět a které je potřeba více rozvíjet v průběhu edukace. Stanovíme, jací odborníci a specialisté se budou podílet na výchově a vzdělávání a jakým způsobem. Nevyhnutelně dochází k individualizaci a diferenciaci obsahu, metod a hodnocení. Prioritou podobně jako u předchozího opatření je umožnit

žákům co nejvíce zkušeností s běžným vzdělávacím prostředím a vzájemnou interakcí s vrstevníky.

5 Podmínky a faktory ovlivňující úspěšné začlenění žáka

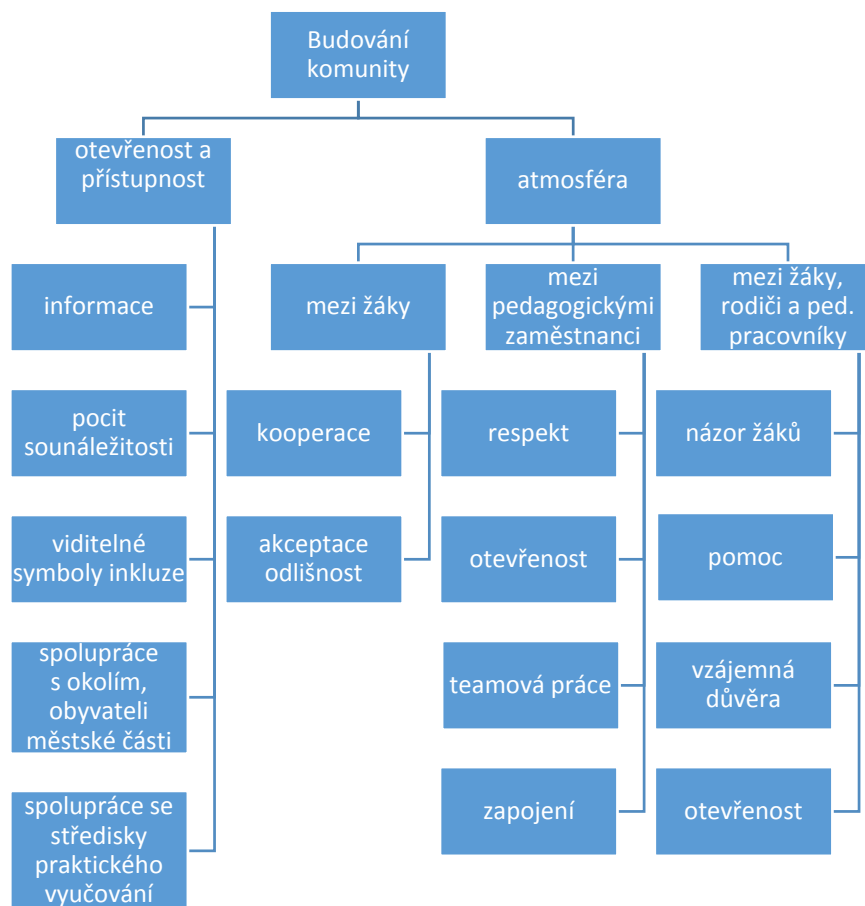
Vytvořit ve škole prostředí, které přijímá a oceňuje odlišnost a jedinečnost každého žáka, není snadný úkol. Takové školy si dávají za cíl překonání předsudků a diskriminace ve společnosti. Jejich charakteristickou je vnímání třídního kolektivu jako heterogenního prostředí, v němž každý žák je vnímán jako obohacení a výzva k osobnímu růstu všech členů. Každé dítě má svou cenu a právo učit se společně s vrstevníky, zapojit se do učení, které vyhovuje jeho potřebám a schopnostem a učit se v heterogenním prostředí jako součást procesu sociálního učení.

5.1 Základy inkluze

Inkluzivní třídu tvoří spletitá síť vzájemných vztahů mezi lidmi. Každý zúčastněný přichází s konkrétní zkušeností, přesvědčením, hodnotami a postoji. Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní přístup škol je abstraktní, neviditelná a velmi obtížně hodnotitelná oblast (Bartoňová a Vítková, 2012).

Indikátory připravenosti na inkluzivní vzdělávání jsou demonstrovány v následujícím schématu. Soubor oblastí a pojmů zobrazuje proces vytváření inkluzivní kultury školy (Vaďourová, 2012 in Bartoňová a Vítková, 2012).

Graf 1: Oblast budování komunity



Zdroj: Vaďourová, 2012 in Bartoňová a Vítková, 2012

Faktory ovlivňující úspěšné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vymezil Michalík (1999). Mezi klíčové faktory řadí zejména:

- rodina a rodiče
- škola
- učitelé
- poradenství a diagnostika
- prostředky speciálněpedagogické podpory:
 - podpůrný učitel

- osobní asistent
- doprava dítěte
- rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky
- úprava vzdělávacích podmínek
- další faktory:
 - architektonické bariéry
 - sociálněpsychologické mechanismy
 - organizace zdravotně postižených

Zajímavostí uvedeného seznamu faktorů ovlivňující úspěšnost je absence samotného dítěte s postižením. Žáka pokládáme totiž za nejdůležitější článek a aktéra procesu, nikoliv jako „faktor“. Rozhodující úlohu bude mít bezpochyby jeho osobnost, charakter, vlastnosti, postoje a přání. Vše bude navíc ovlivněno jeho druhem a stupněm postižení.

5.2 Rodina a rodiče

Pro postiženého jedince je rodina nejbližší sociální okolí a zasluhuje si zvláštní pozornost. Vliv rodinného prostředí je důležitý, někdy dokonce rozhodující. Rodiče dětí s odlišnými fyzickými, duševními, citovými, kulturními či socioekonomickými potřebami zažívají jistě řadu specifik, které činí jejich život obtížnější. Pokud rodina uvažuje o vzdělávání v běžné škole, musí vynaložit úsilí a nalézt školu nakloněnou a ochotnou přijmout dítě s postižením. Bohužel dnešní společnost stále ještě nevnímá toto rozhodnutí rodičů za přirozené. I přesto, že výsadní postavení rodičů v péči o dítě je ošetřeno právními normami (Úmluva o právech dítěte, čl. 5).

5.3 Škola přijímací dítě s postižením

Měla by být respektováno pravidlo, že žák i žák se zdravotním postižením by měl navštěvovat školu v blízkosti jeho bydliště. Přijetí žáka však determinuje mnohem více kultura dané školy a její přesvědčení. Nutno také podotknout, že v současné době nejsou rozvinuty prostředky speciálněpedagogické podpory a školy nejsou plnohodnotně připraveny na přijetí dítěte s každým druhem postižení. Škola, která je nakloněna k přijetí žáků s postižením, by měla splňovat určitá kritéria pro efektivní a úspěšný proces výchovy a vzdělávání. Především jde o komplexní atmosféru ve škole, její výchovné metody a vzdělávací možnosti. Kulturu a politiku školy zásadně formuje a určuje vedení školy. Nejde tedy pouze o možnosti školy poskytnout žákům speciální pomůcky, odstranit architektonické bariéry v prostorách školy a její blízkosti, ale i poskytnout učitelům nabídku rozšiřujících kurzů a speciálněpedagogické vzdělání (Valenta, 2003).

5.4 Pedagog a jeho role

Učitelé používají různé metody výuky. Zásadní složky učitelova přístupu k učení a vyučování jsou jeho přesvědčení, hodnoty a způsoby chování. Ve třídách, kde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, je žádoucí, aby učitelovy kvality byly doplněny ještě nezbytnými sociálními dovednostmi, metodami řízení třídy a organizačními schopnosti. Osvojení si sociálních dovedností napomáhá žákům následně řešit různorodé problémy ve třídě. Učitel žáky podněcuje a podporuje v nácviu a častému používání těchto dovedností. Mezi klíčové sociální dovednosti uvádíme například schopnost naslouchat druhému, střídat role při určitých činnostech či umět ocenit a pochválit spolužáka.

Efektivní řízení třídy vyžaduje řadu dovedností a organizačních schopností. Učitel by se měl snažit, jak uvádí Lang a Berberichová (1998), jasně definovat cíle, předvídatě plánovat, znát své žáky a jejich potřeby, být důsledný, spravedlivě hodnotit žáky, být

zaměřen raději na předcházení problémů, mít zdravé sebevědomí a sebedůvěru. V případě problémů s chováním ovládat intervenční strategie.

Role pedagoga je rozhodující zejména v případech, kdy během procesu vzdělávání spolužáci nepřijmou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo když se takový žák ve výjimečných situacích stane obětí šikany. Hájková a Strnadová (2010) zdůrazňují, jak je role pedagoga pro vybudování pozitivního třídního klimatu nezbytným a klíčovým faktorem ovlivňující vzájemné vztahy.

Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání jsou do značné míry ovlivněny vlastní zkušeností se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách a s pozitivními výsledky práce. Podle výzkumů kanadských badatelek Jordan et al. (2009) je postoj pedagoga výrazně ovlivněn jeho primárním přesvědčením, zda výchovu a vzdělávání žáků se speciálními potřebami považuje za svou odpovědnost či nikoli. Učitelé, kteří cítí odpovědnost za výsledky svých žáků ve vzdělávacím procesu, bývají celkově efektivnější jak při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak se žáky intaktními.

5.5 Poradenská pracoviště

V rámci školního poradenství se jedná zejména o speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Tato zařízení poskytují diagnostické a poradenské služby především žákům a studentům se zdravotním postižením, ale i ostatním žákům, jejich rodičům, školám a veřejnosti. Učitelům a asistentům pedagoga zajišťují odborné speciálně pedagogické a metodické vedení. Na základě zjištění a individuálních potřeb žáka dávají doporučení ke způsobu a formám vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Zjištění a závěrečná doporučení jsou také součástí žádostí ředitelů škol o povolení zřídit pracovní pozici asistenta pedagoga na škole a přidělení finančních prostředků na tohoto zaměstnance (Müller, 2001).

Speciálně pedagogické centrum plní zejména následující činnosti a úkoly:

- vyhledává žáky se zdravotním postižením
- provádí komplexní diagnostiku žáka
- tvoří plán péče o žáka (strategie komplexní podpory žáka, pedagogicko-psychologické vedení)
- přímo spolupracuje s žákem (individuálně, skupinově) s cílem vytvářet vhodné podmínky pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáka
- zajišťuje včasnou intervenci
- poskytuje konzultace zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům, školám, školským zařízením
- poskytuje informace v sociálně právním poradenství
- zapůjčuje rehabilitační a kompenzační pomůcky dle potřeb žáků
- nabízí zapůjčení odborné literatury svým klientům, zákonným zástupcům, případně pedagogům
- zpracovává návrhy individuálně vzdělávacího plánu, při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu poskytuje metodickou činnost pro žáky, zákonné zástupce a pedagogy
- pro žáky se zdravotním postižením poskytuje kariérové poradenství
- všestranně podporuje optimální vývoj žáků se zdravotním postižením v duchu ucelené rehabilitace pedagogicko-psychologickými prostředky
- zdravotně postiženým dětem a žákům pomáhá při integraci a inkluzivním vzdělávání (Michalík a Hanák, 2011).

Tyto stěžejní úkoly speciálně pedagogických center se řídí druhem postižení klientů, typem škol, do nichž jsou žáci integrováni a také specifickými podmínkami regionu, v němž speciálně pedagogická centra působí.

Speciálně pedagogická centra poskytují služby a specializují se na pomoc žákům s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, s tělesným postižením, se sluchovým postižením, s vícečetným postižením, se zrakovým postižením a s vadami řeči.

6 Asistenční služby

Kapitola 6 je zaměřena na asistenční služby a podpůrné služby přispívající významným podílem k úspěšnému začlenění dětí a žáků s nějakým typem znevýhodnění do základní školy běžného typu v České republice. Krátce bude zmíněna asistenční služba a následně podrobněji stěžejní téma - pedagogická asistence.

6.1 Osobní asistence

Osobní asistence je komplexní sociální služba, která pomáhá klientovi zabezpečit základní životní potřeby, biologické i společenské. Hlavní podstatou práce osobního asistenta je pomoci člověku s postižením překonávat překážky a úkony v běžném životě. Individuální poskytování této služby by mělo směřovat k sociálnímu začlenění do společnosti a vyrovnávat příležitosti k aktivitám v běžném společenském prostředí, tak aby byly srovnatelné s příležitostmi ostatních lidí.

Základní principem sociální služby je zachování důstojnosti a lidských práv člověka, který takovou službu využívá v co možná nejméně omezujícím prostředí. Legislativa - *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 39* definuje službu osobní asistence takto:

- (1) Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejich situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.
- (2) Služba podle odst. 1 obsahuje zejména tyto základní činnosti:
 - a) pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu,
 - b) pomoc při osobní hygieně,

- c) pomoc při zajištění stravy,
- d) pomoc při zajištění chodu domácnosti,
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- f) zprostředkování kontaktu se společenských prostředím,
- g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

V procesu začleňování dítěte se zdravotním postižením do běžného prostředí ve škole je osobní asistent důležitým článkem. Jeho pomoc dítě využije zejména při doprovodu do školy a ze školy. Ve škole poskytuje potřebnou podporu během vyučování i o přestávkách. V edukačním procesu působí osobní asistent sám nebo v kombinaci s asistentem pedagoga. Základní rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga je, že činnost osobního asistenta spadá do rezortu Ministerstva práce a sociálních věcí. Osobní asistent není tedy primárně zaměstnancem školy, ale většinou pracuje pro nějakou nestátní neziskovou organizaci poskytující sociální služby a rodiče žáka se zdravotním postižením finančně přispívají na výkon této služby (Uzlová, 2010).

6.2 Pedagogická asistence

Asistent pedagoga spadá do rezortu MŠMT. Pedagogické asistenci se věnuje zejména *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.*

Na rozdíl od osobního asistenta, který se věnuje pouze začleněnému žákovi se znevýhodněním, asistent pedagoga je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který napomáhá zajistit plynulý chod edukačního procesu, úzce spolupracuje

s vyučujícím a po domluvě s ním věnuje svou pozornost dle potřeby i ostatním žákům ve třídě tak, aby se výuky mohli žáci účastnit společně v co možná největší míře.

Zaměstnavatel asistenta pedagoga a jeho financování

Zřízení pozice asistenta pedagoga vyžaduje několik podmínek. Pokud se v běžné třídě základní školy vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je třeba, pro zřízení funkce asistenta pedagoga, aby ředitel školy požádal krajský úřad o svolení zřídit tuto funkci. Ředitel v žádosti také uvádí požadavek na navýšení finančních prostředků. Nezbytnou součástí žádosti je doporučení poradenského zařízení. Posouzení a návrh zřídit pracovní pozici asistenta pedagoga doporučuje speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16, Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 20 a Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 7)

Osobnost asistenta pedagoga

Uchazeči o pracovní pozici asistenta pedagoga musí disponovat určitými osobnostními předpoklady. Alfou a omegou je samozřejmě kladný vztah k dětem. Optimálně by měla být pozice asistenta pedagoga obsazena celkově pozitivně naladěnou a vyrovnanou osobností. Za žádoucí a vhodné charakteristiky jsou považovány především komunikativnost, tvořivost, flexibilita, kreativita, týmový přístup, spolupráce, prosocialita, spolehlivost, vstřícnost, schopnost empatie, citlivost, mravní odpovědnost. Nutná je důslednost, trpělivost a odpovědný přístup k práci. Asistent je důležitým spojencem mezi všemi články v edukačním procesu. Určuje vymezení hranic ve vztahu k učitelům, k samotnému začleněnému žákovi, jeho spolužákům i rodičům. Neměl by

působit příliš dominantně, ale ani se cítit submisivně. Důležité je nalezení správné míry v takovýchto spletitych vztazích (Uzlová, 2010).

Kvalifikační předpoklady

Asistent pedagoga by měl disponovat mimo tyto osobnostní charakteristiky i potřebnou kvalifikací, která je stanovena Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Odbornou kvalifikaci podle tohoto zákona získá asistent pedagoga jedním z následujících bodů § 20:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném a vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Obsah práce asistenta pedagoga

Pracovní náplň se odvíjí od konkrétních potřeb začleněného žáka a danou situací ve třídě. Ředitel školy má pravomoc stanovit pracovní náplň asistentovi samozřejmě po dohodě s třídním učitelem a na základně doporučení školského poradenského zařízení. Hlavním smyslem práce asistenta pedagoga je individuálně pomáhat žákovi, aby se bez komplikací co nejnáze přizpůsobil školnímu prostředí. Přibližuje a zprostředkovává žákovi učební látku vhodným způsobem. Jakým způsobem bude poskytovat žákovi potřebnou podporu a v jakém rozsahu, určí individuální vzdělávací plán. Jak bylo již zmíněno, asistent pedagoga je důležitým spojníkem. Zprostředkovává kontakt mezi začleněným žákem a jeho vrstevníky, komunikuje se zákonnými zástupci, vzájemně spolupracuje s pedagogickými zaměstnanci při výchovné a vzdělávací činnosti. Žákovi se zdravotním postižením poskytuje nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu (Uzlová, 2010).

Kooperace a týmová spolupráce

Zabezpečit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje týmovou spolupráci. Za průběh a kvalitu vzdělávání je odpovědný především ředitel školy. Tým tvoří dále třídní učitel, učitelé, kteří začleněného žáka vyučují, školní speciální pedagog, psycholog, zástupce poradenského zařízení, rovnocennými členy týmu jsou asistent pedagoga a zákonní zástupci žáka.

Vzájemná spolupráce všech členů je nezbytně nutná pro vytvoření přátelského a otevřeného prostředí. Hlavní úkol týmu je připravit žáka na vstup do školy a vytvořit optimální podmínky pro jeho vzdělávání. Jak již bylo zmíněno, k tomu je zapotřebí společně sestavit individuálně vzdělávací plán, který zajistí společný postup při výuce, nastíní metody a formy práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Uzlová, 2010).

Role asistenta a učitele během vyučování

Asistent pracuje pod vedením třídního učitele nebo jiných pedagogů, kteří vzdělávají začleněného žáka. Na počátku si vyjasní vzájemné postavení, rozdělí si kompetence a stanoví si jasná pravidla vzájemné spolupráce. Učitel dostatečně informuje asistenta o obsahu nejbližších hodin, předá mu instrukce pro následující práci se začleněným žákem i ostatními dětmi ve třídě. Nezbytné jsou pravidelné pracovní schůzky, během kterých si předávají náměty pro práci, zhodnotí průběh vzdělávání a výsledky dosavadní práce. Společně hledají vhodný způsob, jak zorganizovat výuku, aby začleněný žák byl v co možná nejvyšší míře zapojen do procesu výuky se svými spolužáky.

Role asistenta pedagoga ve vztahu k začleněnému žákovi a jeho rodičům

Izolovaná individuální práce asistenta a začleněného žáka by neměla převažovat nad společnou prací všech žáků. Je proto nutné, aby byl asistent seznámen s individuálně vzdělávacím plánem a měl jej k dispozici.

Asistent je prostředníkem mezi začleněným žákem a jeho vrstevníky. Pomáhá žákovi navazovat sociální kontakty, komunikovat s ostatními dětmi, překonávat mnohé překážky, které mu brání v začlenění do kolektivu. Od asistenta pedagoga se očekává aktivní a iniciativní přístup, vstřícnost, tvořivost a kreativita (Uzlová, 2010).

Rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se s asistentem domluví na způsobu vzájemného informování a komunikace. Asistent pravidelně informuje rodiče o dění ve škole. Prostřednictvím písemných zpráv je informuje o průběhu vyučování, zadaných domácích úkolech, chování, prospěchu a dosažených výsledcích dítěte. Pravidelně pořádají společná osobní setkání. Rodiče mohou poskytnout asistentovi cenné informace o dítěti, jeho skutečných potřebách a možnostech. Dostatek takovýchto cenných informací je pro asistenta pedagoga základním předpokladem kvalitní práce a aplikování individuálního přístupu (Uzlová, 2010).

7 Integrace žáků do běžných základních škol a pomoc asistenta pedagoga

V této kapitole uvedu konkrétní formy integrace žáků, se kterými se asistenti pedagoga nejčastěji setkají.

7.1 Integrace žáků se sluchovým znevýhodněním

Úspěšná integrace žáka se sluchovým postižením je možná pouze za určitých podmínek. Mezi základní předpoklady do běžné školy patří především akceptování dítěte samotným učitelem a jeho zdravými vrstevníky. Kromě vstřícného přístupu je nebytná odborná připravenost učitele. Včasně vyšetření a zjištění přesného stavu sluchu, přidělení kvalitního sluchadla, reedukace sluchu a řeči, spolupráce s logopedem a rodinou, vzájemná pomoc rodiny a školy je klíčová a rozhodující. Integrační trend přináší pozitiva v oblasti navazování a upevňování sociálních vztahů a skutečnost, že dítě zůstává v rodinném prostředí.

Stěžejní úkol v podmínkách základní školy běžného typu je vytvořit takový jazykový systém, který by sluchově postiženému přicházející informace prostředkoval a minimálně deformoval. V běžné škole je prostředkem komunikace jazyk většinový, tedy čeština v podobě zvukové a grafické. Na rozdíl od speciálních škol, kde je prostředkem dorozumívání znakový jazyk. Předpokládá se, že integrovaný žák je schopen se dorozumět se svými vrstevníky mluvenou řečí. Čím méně je řeč žáka se sluchovým postižením srozumitelná, tím složitější a náročnější je začlenění do kolektivu slyšících jedinců. Artikulace sluchově postižených je vlivem nedostatečné akustické zpětné vazby často velmi nápadná. Protože zvuková stránka mluveného jazyka je pro porozumění velmi důležitá, je žákův srozumitelný mluvný projev předmětem intenzivní logopedické péče (Valenta, 2003).

Jak uvádí Valenta (2003), edukace žáků se sluchovým postižením v běžných podmínkách základních škol je nejpříjemnější pro žáky nedoslýchavé, kteří mají sluchovou vadu kompenzovanou sluchadlem. Jedná se o žáky s průměrným intelektem, kteří mají základy orální komunikace, s rozvinutým abstraktním myšlením, psychicky vyrovnané a v ideálním případě s dobrým rodinným zázemím. Pokud by žák během integrovaného vzdělávání nedosahoval požadovaných výsledků a cítil by se psychicky přetěžován, je vhodné zvážit nabídku speciálních škol pro sluchově postižené.

Doporučení pro školu a asistenty

Zahájení školní docházky by škola měla postiženému žákovi co nejvíce usnadnit. Dítěti se usnadní začlenění, pokud se s budoucím prostředím a pedagogickými pracovníky seznámí předem. Z technického hlediska neuškodí menší počet dětí ve třídě a žákovi místo, ze kterého bude moci sledovat bez větších problémů všechny účastníky komunikace. K tlumení rušivých zvuků ve třídě se doporučuje koberec.

Uzlová (2010) uvádí základní doporučení, která by měla být ze strany pedagoga a asistenta při výuce dodržována:

- dodržovat přiměřenou artikulaci, vyslovování jednotlivých hlásek by se nemělo přehánět, odezírání usnadní zvýrazněné rty
- ve třídě je třeba udržovat klid a řád, pro děti se sluchovým postižením se osvědčuje hodně strukturovaný program, potřebují vědět, kdy a co se bude dít, chaos jim nesvědčí a ve velkém hluku nemají možnost rozumět mluvené řeči
- problémem může být práce ve skupině, asistent v případě potřeby pomáhá tím, že tlumočí, co ostatní děti řekly
- je důležité, aby dítě se sluchovým postižením vidělo na každého, kdo právě mluví
- pokud chceme žákovi něco důležitého sdělit, je třeba ho předem upozornit, že budeme mluvit (například se ho dotkneme)
- pedagog by neměl hovořit v momentě zápisu na tabuli, kdy je otočen zády

- při čtení ze sešitu či učebnice si učitel nebo asistent nesmí zakrývat textem své rty
- pro odezírání je důležité mít obličej dobře osvětlený a být v zorném poli sluchově postiženého
- důležitá je častá komunikace s rodiči, osvědčuje se zavedení notýsku na vzkazy a úkoly, asistent tak může rodiče denně informovat o dění ve škole a být neustále v kontaktu

7.2 Integrace žáků s mentálním postižením

Školská integrace dětí s mentálním postižením se jeví jako jedna z nejproblematictějších. Jak uvádí Kocurová (2002), u různých pracovníků a odborníků a v různých zemích se uplatňují dva odlišné přístupy. První přístup je segregáční, který upřednostňuje umisťovat postižené jedince do speciálních škol a institucí. Druhý přístup se přiklání k integračnímu modelu, který má tendenci ponechávat jedince s postižením v běžných školách společně s intaktními spolužáky.

Oba dva přístupy mají své výhody i nevýhody, rozdělují veřejnost a odborníky na zastánce i odpůrce integrace žáků s mentálním postižením.

Při umisťování postižených dětí do speciálních škol a zařízení dochází k izolování dětí od běžného rodinného a společenského prostředí. Takové prostředí je nastaveno a přizpůsobeno pouze pro výchovu a vzdělávání postižených. To je do jisté míry vnímáno jako nevýhoda. Člověk se po dlouhodobějším pobytu ve speciálním zařízení, po odchodu do běžného života, dostává do nesnáží, neumí čelit každodenním situacím a překonávat překážky, na které neměl možnost se připravit. Nepopiratelnou výhodou integračního přístupu je právě ta zkušenost a kontakt s obtížemi, které se přirozeně objevují a dítě se musí učit všechny tyto překážky překonávat. Z hlediska socializačního je prospěšnější tendence integrační.

Argumenty odpůrců integrace zmiňuje Kocurová (2002), a to zdůraznění nedostatku odborné péče. Ve speciálních školách působí odborně proškolení speciální pedagogové, kteří používají speciálně pedagogické výchovné a didaktické metody. Speciální zařízení mohou nabídnout svým klientům odbornou léčebnou a rehabilitační péči, poradenskou službu i sociální péči.

Doporučení pro školu a asistenty

Při výchově a vzdělávání dětí s mentální retardací je zapotřebí respektovat jejich lidskou důstojnost a chovat se k nim slušně a laskavě. Asistent by měl mít přehled a měl by znát dobře potřeby dítěte a zvolit efektivní metody práce pro podpoření úspěšného začlenění do kolektivu. Nutný předpoklad pro úspěšné začlenění žáka je sestavení individuálně vzdělávacího plánu. Žáci s mentální retardací mají problémy zejména s komunikací, udržením pozornosti, pamětí, myšlením, jemnou a hrubou motorikou, hyperaktivitou, úzkostí, ale i například fobií. Během výuky se učitel s asistentem snaží zapojit co nejvíce efektivních metod a zásad. Uzlová (2010) uvádí například: zadávání jasných jednoduchých pokynů, upřednostňovat pozitivní motivaci, zapojit co nejvíce smyslů a používat především didaktickou zásadu názornosti, střídat jednotlivé činnosti, poskytnout prostor na odreagování, častěji opakovat získané poznatky, zapojit a procvičovat hrubou a jemnou motoriku, případně využít vzdělávací strategie strukturovaného učení.

7.3 Integrace žáků se somatickým znevýhodněním

Dle právních norem může žák s tělesným postižením plnit povinnou školní docházku v základní škole běžného typu, ve speciální škole pro tělesně postižené nebo ve speciální třídě základní školy. V České republice sledujeme v uplynulých letech rostoucí tendenci v začleňování žáků se somatickým znevýhodněním do základních škol běžného typu. Cesta nové školské legislativy podporuje práva rodičů, aby oni sami učinili rozhodnutí,

jakou vzdělávací cestou se vydají jejich děti. Začleňování dětí do škol běžného typu a posilování kompetencí rodičů žáků se zdravotním postižením je od roku 2010 legislativně ukotveno (Národní plán vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014).

Konečné rozhodnutí zda integrovat žáka je ovlivněno z velké míry postojem a názorem vedení konkrétní školy. V naší společnosti se stále vyskytují negativní názory na začleňování dětí s tělesným postižením. „*Předsudky proti tělesně postiženým stejně jako vědomý nebo podvědomý strach podporují a zesilují tendence k odmítnutí přijetí dítěte a jeho rodičů. Pozitivní postoje a postoje bez strachu podporují možnosti společného vyučování.*“ (Valenta, 2003, s. 174-175)

Předpokladem úspěšného procesu jsou, jak dále uvádí Valenta (2003), speciálně pedagogické znalosti pedagogů na základních školách. Učitelé se orientují v možnostech speciálně pedagogické podpory a nabízených služeb pracovníků speciálně pedagogických center pro tělesně postižené. Klíčový faktor pro integraci tělesně postižených je stupeň potřebné péče a individuální míra podpory.

Doporučení pro školu a asistenty

Vzhledem k limitovaným pohybovým možnostem postižených žáků je žádoucí, aby škola zajistila bezbariérový přístup do budovy. Je třeba zajistit stavební úpravy i uvnitř školy, jako je například rozšíření dveří, úpravy toalety nebo rozmístění madel. Ve třídě zařídit žákovi speciální lavici a židli, dále odpočinkové místo k protažení a relaxaci. Dle doporučení speciálně pedagogického centra speciální pomůcky, které žákovi usnadní činnosti během výuky.

Asistent pedagoga se předně řídí doporučením školského poradenského centra a individuálním vzdělávacím plánem. U dětí s tělesným postižením se častěji také setkáme s pomocí osobního asistenta. Asistent pedagoga může být nápomocný při přesunech v prostorách školy, při použití toalety nebo při přípravě pomůcek na vyučovací hodiny. Proškolení asistenti pomáhají v nácviu prostorové orientace a představitosti, relaxaci,

při využívání uvolňovacích cviků, grafomotoriky. Stejně jako u předchozích postižení i zde asistent bývá prostředníkem mezi žákem a učitelem, žákem a jeho spolužáky. Pomáhá individuálně dítěti zvládnout nejen bariéry fyzické, ale i překážky na cestě k jeho optimálnímu rozvoji (Uzlová, 2010).

7.4 Integrace žáků se zrakovým postižením

Dle Valenty (2003) může být žák se zrakovým postižením úspěšně začleněn do kolektivu třídy běžné základní školy při splnění určitých podmínek. Doporučení k zařazení jedince se zrakovým postižením předkládá speciálně pedagogické centrum, které následně pak během školního roku spolupracuje se školou a rodiči. Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené předá škole podklady a vypracované návrhy pro adekvátní způsob výchovy a vzdělání dítěte. V případě integrace žáka se zrakovým postižením je nutné splnit předpoklady základních tyfopedických hledisek. Oční lékař na základě diagnózy dítěte určí optimální optickou korekci, pokud je to možné, a stanoví délku zrakové práce.

Doporučení pro školu a asistenty

Dle potřeb žáka a míry jeho zrakového postižení je nutné zajistit úpravy interiéru školy, tak aby se žák mohl bezpečně pohybovat a orientovat v prostorách školy. Vedení školy může schválit, aby dítě mohlo využívat vodícího psa i ve třídě. Přítomnost vodícího psa může pozitivně ovlivnit integraci a přispět k navázání vzájemné komunikace a interakce mezi žáky (Uzlová, 2010).

Při konkrétní práci s postiženým žákem se učitel a asistent pedagoga snaží zajistit vhodné pracovní prostředí. Kocurová (2002) uvádí základní body pro práci se zrakově postiženým žákem, se kterými by se měli pracovníci školy seznámit, aby byla péče o žáka co nejkvalitnější:

- Pracovní místo žáka by mělo být rovnoměrně osvětlené, popřípadě žákovi zajistíme lokální přisvícení. Lavice žáka bude upravena dle jeho potřeb. Většinou se jedná o lavici se sklopnou deskou a úložným prostorem. Asistent dbá na optimální dodržování vzdálenosti očí od textu a správné držení těla.
- Zajistit žákovi učební pomůcky a učebnice, které jsou navrženy pro zrakově postižené podle druhu a stupně postižení. Při práci využíváme vhodných barev k zvyšování zrakové percepce. Například žluté křídly a popisovače, při čtení využití zelených či žlutých fólií jako podložek. Asistent zajistí vhodné optické i neoptické pomůcky, které pomohou žákovi na základě velikosti, kontrastu a barevnosti rozvíjet jeho možnosti a schopnosti. Během edukace je vhodné, aby měl žák i dispozici co nejvíce podnětů.

7.5 Integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení

Pro děti se specifickou vývojovou poruchou učení je možné zřídit speciální školy, při základních školách vybudovat speciální třídy, nebo děti integrovat do běžné nesespecializované třídy. Aby byl žák hodnocen a klasifikován jako žák se specifickou vývojovou poruchou učení, musí být vyšetřen a diagnostikován příslušným odborným pracovištěm. Tím může být pedagogickopsychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, psychiatrické či neurologické pracoviště. (Müller, 2001).

Doporučení pro školu a asistenty

Škola žákovi poskytuje oporu v rámci podpůrného programu a individuálního přístupu. Dle doporučení školského zařízení je pro začleněného žáka sestaven individuálně vzdělávací plán. Mezi obecné doporučené pedagogické postupy patří především zohlednění individuálního pracovního tempa a využití možnosti úprav rozsahu učiva. Pedagogičtí pracovníci zohledňují příznaky specifických poruch učení a s tím i související chování v hodnocení a klasifikaci žáka zatíženého poruchou. V předmětech, ve kterých

se porucha objevuje, volíme raději po dohodě s rodiči slovní hodnocení. Při hodnocení vycházíme z celkového počtu jevů, ne z počtu chyb (Müller, 2001).

7.5.1 Specifické poruchy učení

Dyslexie

Nejrozšířenější specifickou poruchou učení, se kterou se setkávají pedagogičtí pracovníci ve škole, je dyslexie. Jedná se o specifickou poruchu čtení, která se projevuje narušeným vnímáním písmen a prostoru. Jedinec nerozeznává a zaměňuje různé druhy písmen. Tak už písmena zrcadlově podobná, tvarově podobná nebo zvukově podobná. Důsledkem toho je, že žák má problémy při spojování písmen do slabik a s plynulým čtením textu a následně i porozumění přečteného úseku.

Dysortografie

Zmíněná dyslexie se často vyskytuje v kombinaci se specifickou poruchou dysortografií. Tento pojem může překládat jako porucha pravopisu. Jako projevy dysortografie můžeme označit jevy, které jsou způsobené nevyzrálým fonemickým sluchem a nerozvinutou zrakovou diferenciací. Žák může zapomínat na diakritická znaménka nebo je nesprávně používá. Problémy působí rozlišení tvrdých a měkkých slabik či vynechávání nebo přesmykování hlásek ve slovech (Valenta, 2003).

Pomoc žákům s dyslexií a dysortografií

Mezi obecné zásady, které lze aplikovat a využít při edukaci žáků s dyslexií a dysortografií, uvádí Müller (2001) následující doporučení:

- Pro vyvozování hlásek lze využít napodobování přírodních zvuků, spojování písmena s motivačním obrázkem či říkankou, spojování slyšeného a viděného s pohybem. Pro spojování písmen a hlásek do slabik můžeme využívat postřehování písmen a slabik na kartičkách, kostkách nebo navlékání písmenek. Žáci poté předvádějí spojování písmen do slabik a jejich rozklad.
- V další fázi, kdy žáci přechází ke čtení celých slov a následně vět, může žákům ulehčit práci například čtení s okénkem, díky kterému se reguluje tempo čtení.

Při záměnách písmen pomáhá barevné rozlišování, porovnávání tvaru a zvuku písmen při zapojení sluchu, zraku a hmatu, vyhledávání slov obsahující dané písmeno nebo procvičování pravolevé orientace, sluchové diferenciaci a artikulační nácvik pro zlepšení pohybů mluvidel.

- Pro lepší porozumění textu lze využívat doplňování neúplných vět, obsah vyjádřit kresbou nebo chronologickým seřazením obrázků znázorňujících obsah textu.
- Dětem, které mají problémy s rozlišením měkkých a tvrdých slabik, může pomoci grafické rozlišování, vnímání tvorby hlásek při artikulaci nebo práce s měkkými a tvrdými kostkami. Pro rozlišení krátkých a dlouhých slabik se doporučuje zapojit práci se bzučákem, s krátkými a dlouhými díly stavebnice či grafické znázornění délky slabik.

Dysgrafie

Dysgrafie je specifickou poruchou psaní. Žákovi se nedaří napodobit tvar písmen a jejich správné seřazení. Obtížné je udržení písmen na řádku. Psaný text je roztřepaný, neuspořádaný a vyžaduje zvýšené úsilí žáka (Fischer a Škoda, 2008).

Pomoc žákům s dysgrafií

Úprava dysgrafických obtíží vyžaduje od učitele nebo asistenta pedagoga trpělivost a toleranci. Dítě se musí učit zdokonalovat celkovou hrubou i jemnou motoriku. Žák se naučí uvolňovací cviky, při kterých zapojuje nejen ruku a zrak, ale i sluch a mluvidla. Jak zmiňuje Müller (2001), při protahování a uvolňování postupujeme od ramenního kloubu po loketní kloub, až poté zápěstí, dlaně a prsty. Pro nácvik správného úchopu psacího náčiní může žák využívat speciálně zhotovených násadek.

Dyskalkulie

Méně častou specifickou poruchou učení je porucha matematických schopností – dyskalkulie. Tato porucha má řadu specifických projevů. Pomoc a náměty pro týmovou práci pedagogů a asistentů se individuálně liší dle konkrétních obtíží daného žáka.

Pomoc žákům s dyskalkulií

V praxi je nutné dodržovat slovní komentování matematických operací. Podle Fischera a Škody (2008) se snažíme žákovi úkoly fázovat do posloupných kroků. Je vhodné zapojit hmat, díky kterému si žák může vytvořit představu rozdílů tvarů, velikostí a tíhy. Mezi další typy patří znázorňování struktury čísla pomocí rozkladu na jednotky a desítky a jejich psaní do desítkové tabulky. Při řešení slovních úloh pomáháme žákovi vyčlenit všechny numerické údaje a podstatné otázky a pokračujeme slovním i grafickým rozbořem.

Mezi další méně časté diagnostikované poruchy učení patří dyspinxie – poruchu kreslení a dysmuzie – porucha hudebních schopností.

8 Cíl práce

Práce je zaměřena na specifickou skupinu osob, na asistenty pedagoga ze základních škol běžného typu, a klade si za cíl nalézt odpovědi na otázky, jaká je jejich motivace pro vykonávání profese asistenta pedagoga a setrvání na této pracovní pozici.

8.1 Výzkumné otázky

Na počátku výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

Jaké jsou důvody pro volbu zaměstnání asistenta pedagoga?

Jaká je motivace asistentů pedagoga pro setrvání v této profesi?

Otázka doplněná v průběhu výzkumu:

Proč jsou vysokoškolsky vzdělaní jedinci ochotni pracovat jako asistenti pedagoga nad hranicí minimální mzdy?

8.2 Objekt výzkumu

Objektem výzkumu jsou asistenti pedagoga působící na základních školách v Plzeňském kraji. Do vzorku byli zahrnuti respondenti, kteří přinášeli do výzkumu nové informace. Cíleně jsou vybráni asistenti začínající, stejně tak zkušení asistenti s dlouhodobější praxí. Věk asistentů je rovnoměrně zastoupen ve věkových kategoriích od dvaceti let do věku důchodového. Účastníci výzkumu byli studenti, čerství absolventi, lidé v produktivním věku, jedinci před odchodem do důchodu ale i v důchodovém věku. Při sestavování vzorku bychom měli brát v úvahu kromě základních strukturních faktorů věku a délky praxe také pohlaví (Švaříček a Šedřová, 2007), v případě asistentů pedagoga však významně převažují na školách ženy, nicméně se zadařilo zahrnout mezi účastníky i

jednoho ochotného muže. Stručná charakteristika jednotlivých komunikačních partnerů je uvedena v tabulce 2 níže. Jména jsou změněna z důvodu zachování anonymity.

Tabulka 1: Obecná charakteristika výzkumného souboru

jméno	věk	Praxe s asistencí	vzdělání	původní profese	lokality školy	charakteristika žáka
Lada	27	3	Mgr.	žádná	vesnice	autismus
Lucie	25	0-1	Mgr.	žádná	velkoměsto	porucha pozornosti
Štěpánka	38	5	Bc.	fyzioterapeut	obec	dyslexie, dyskalkulie, poruchy pozornosti
Martina	26	0-1	Bc.	žádná	vesnice	autismus
Iva	49	10	středoškolské	vychovatelka, neuedla	velkoměsto	více žáků-různorodé
Jana	55	6	středoškolské	neuedla	velkoměsto	sociálně znevýhodněný
Marie	67	0-1	Mgr.	učitelka	obec	porucha pozornosti
Markéta	25	0-1	Bc.	žádná	obec	blíže nedefinovala
Karel	50	3-4	RNDr.	učitel	obec	porucha chování

9 Metodika

Vzhledem k tématu práce o motivaci asistentů pedagoga jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Tento typ výzkumu je procesem hledání porozumění. Zkoumáním konkrétního sociálního problému vytváříme komplexní obraz o daném jevu.

9.1 Charakteristika kvalitativně orientovaného výzkumu

Na začátku výzkumu si zvolíme téma a základní výzkumné otázky, které lze v průběhu výzkumu upravovat a doplňovat. Výzkumník zjišťuje a analyzuje jakékoli informace, které přispívají k porozumění výzkumných otázek, provádí deduktivní i induktivní závěry. Snaží se získat integrovaný pohled na předmět své práce a objasnit, proč jedinci jednají určitým způsobem a jak organizují své každodenní aktivity a interakce. Kvalitativně orientovaný výzkum vyžaduje práci v terénu, kde se něco děje, a kontakt se situací jedince či skupiny zkoumaných lidí. Získaná data se analyzují a interpretují. Typickými daty v kvalitativně orientovaném výzkumu mohou být přepisy z terénních poznámek, fotografie, audionahrávky, videozáznamy, deníky, osobní komentáře a vše, co přibližuje všední život zkoumaných jedinců. Výzkumník vytváří detailní popis toho, pozoroval a zaznamenal. Konstruuje obraz pozorované reality a snaží se zachytit vše, co pomůže k pochopení aktuálního dění a vyjasnění situace (Hendl, 2012).

Hlavní předností kvalitativně orientovaného přístupu je získání hloubkového popisu případů. Přibližuje se k podstatě a jde pod povrch, dokáže poskytnout informace, proč se daný jev objevil. Bere v potaz také působení kontextu, lokální situaci a podmínky.

Pro přehlednost Hendl (2012) uvádí následující výhody a také nevýhody kvalitativního výzkumu.

Přednosti:

- získání podrobného popisu a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu
- zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí
- umožňuje studovat procesy
- umožňuje navrhnout teorie
- dobře reaguje na místní situace a podmínky
- hledání lokální příčinné souvislosti
- pomáhá při počáteční exploraci fenoménu

Nevýhody:

- získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí
- je těžké provádět kvantitativní predikce
- je obtížnější testovat hypotézy a teorie
- analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy
- výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi

Pro úplnost je třeba zmínit některé důležité rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem. Základní odlišnost tkví v rozdílných filozofických základech. Klasické kvantitativně orientované pedagogické výzkumy vychází z pozitivismu. Představitelé této filozofie jsou přesvědčeni, že existuje jedna objektivní realita, která je nezávislá na našich pocitech, postojích či přesvědčení. Na proti tomu kvalitativně orientované výzkumy, vycházející především z fenomenologie, připouštějí existenci více realit a zdůrazňují subjektivní aspekty jednání lidí (Chráska, 2007).

Oba přístupy mají své výhody i nevýhody. Odlišná filozofická východiska ovlivňují také cíle výzkumu a odlišné přístupy badatelů. Základní rozdíly kvalitativně a kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu jsou uvedeny v následující tabulce podle Gavory (2000).

Tabulka 2: Porovnání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu podle Gavory

Kvantitativně orientovaný výzkum	Hledisko	Kvalitativně orientovaný výzkum
Pozitivismus	filozofická východiska	Fenomenologie
jedna realita	existence reality	více realit
vysvětlení jevu	cíle výzkumu	porozumění smyslu
Číslo velké skupiny osob zobecnění odstup	přístup	slovo, význam malé skupiny osob jedinečnost vcítění se

Zdroj: Gavora (2000)

Kvalitativní i kvantitativní výzkum přispívá každý po svém k obohacování a rozšiřování obzorů člověka.

9.2 Získávání dat

V rámci výzkumného šetření jsem zvolila hloubkový rozhovor, proto abych mohla získat a zachytit individuální zkušenosti, pocity, subjektivní pohledy a názory asistentů pedagoga.

Často používanou metodou sběru dat v kvantitativním výzkumu je rozhovor. Takový rozhovor je nazýván také jako rozhovor hloubkový, název je odvozen z anglických slov *in-depth interview*. Badatel se pomocí několika otázek snaží získat informace o životě vybraného jedince pro daný výzkum.

9.3 Polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor v pedagogickém výzkumu

Tazatel volí ze dvou základních typů hloubkového rozhovoru. První typ je označován jako polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Polostrukturovaný typ rozhovoru byl vybrán pro účely této diplomové práce. Druhým typem je nestrukturovaný rozhovor, také nazýván jako narativní rozhovor, který může být založen pouze na jedné předem připravené otázce a pokračuje dotazováním badatele na základě informací, které poskytne zkoumaný jedinec (Švaříček a Šedřová, 2007).

Hloubkový rozhovor je procesem získání dat, přípravy rozhovoru, průběhem vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, analýzy dat a prezentací výzkumné zprávy.

Velkou předností hloubkového rozhovoru oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu s účastníkem výzkumu. Během rozhovoru můžeme pozorovat reakce respondenta na kladené otázky a dle toho usměrňovat další průběh komunikace. Schopnost výzkumníka navodit otevřenou a přátelskou atmosféru umožňuje hlubší proniknutí do zkoumané oblasti zájmu. Tazatel má možnost vrátit se k nejasným či zajímavým bodům ve výpovědích respondentů. (Chráška, 2007)

Příprava na rozhovor

Před samotným rozhovorem je zapotřebí, aby byl badatel vybaven teoretickou znalostí zkoumaného jevu a znal specifik dané problematiky. Během přípravy rozhovoru si badatel vytvoří schéma základních témat, která vyplývají z hlavní výzkumné otázky, a dále formuluje ke každému tématu několik otázek.

Vedení rozhovoru a typy otázek

Výzkumný pracovník a participanti zaujmají během rozhovoru odlišné role. Asymetričnost stran je dána charakteristikou hloubkového výzkumu. Na jedné straně stojí výzkumník, aktivní činitel procesu, který provádí výzkum v neznámém prostředí, vede rozhovor, volí otázky a určuje průběh a konec rozhovoru. Na druhé straně komunikační partner, který odpovídá a poskytuje informace. Správně sestavený rozhovor obsahuje různé typy otázek, které jsou provázané se všemi dalšími komponentami výzkumného projektu.

Jak správně vést rozhovor a projektovat výzkumné otázky popisuje krok po kroku Šedřová (Švaříček a Šedřová, 2007).

Na úplném začátku se výzkumník představí a uvede svůj projekt, zeptá se na souhlas s účastí ve výzkumu, ujistí účastníka o jeho anonymitě a v neposlední řadě požádá o souhlas rozhovor zaznamenat. Úvodní otázky mají své opodstatnění v každém rozhovoru. Účel úvodních otázek je navodit přátelský vztah a otevřenou atmosféru, která podpoří spontánní řeč účastníka. Měly by to být otázky jednoduché

Po navázání osobního kontaktu přicházejí na řadu hlavní otázky, které tvoří jádro výzkumu. Pro respondenta musí být srozumitelné, smysluplné a pokrývat zájem výzkumu. Jsou formulovány tak, aby dotazovaného neomezovaly nebo nepředurčovaly odpovědi. Výzkumník se vyhýbá nekonkrétním a sugestivním otázkám. Dotazovaný se pak může dostat do situace, že odpovídá tak, jak si výzkumník přeje slyšet nebo dokonce tak jak by si přáli nadřízení. Hlavní otázky vycházejí ze základní výzkumné otázky a ze specifických výzkumných otázek, které si stanovíme na začátku výzkumu.

Na specifická témata a myšlenky může badatel reagovat navazujícími otázkami, které jsou klíčové pro získání nuancí, rozdílů a hlubšího pochopení. Navazující otázky je žádoucí použít u témat, která jsou v souladu s výzkumnou otázkou.

Tazatel dále disponuje nepřímými otázkami, které mají podobu projektivních otázek. Dotazovanému poskytují projektovat se do jiné role a zároveň mohou badateli poskytnout obrázek o respondentovi.

Dále pro udržení emocionální balance, by měl schopný tazatel umět emocionálně vypjaté okamžiky odlehčit méně zainteresovanými otázkami. Takové otázky, které pomáhají snížit emocionální napětí, nazýváme dynamické otázky. Další funkcí dynamických otázek je udržovat vzájemnou interakci a stimulovat respondenta ve vyprávění.

Nedílnou součástí hloubkového rozhovoru jsou ukončovací otázky. Ukončení rozhovoru by nemělo být ve spěchu. Výzkumníci se mohou ujistit, zda by se účastník nechtěl ještě

na něco zeptat, zda by chtěl zdůraznit nějakou oblast, případně něco doplnit. Na závěr je vhodné připomenout princip anonymity (Švaříček a Šedřová, 2007).

Záznam a práce s daty

Pro získání přesných dat je zapotřebí, aby si výzkumník rozhovor mohl nahrát záznamovým zařízením. Není reálné si během rozhovoru zapamatovat veškeré informace a projevy dotazovaného. Zpravidla každý rozhovor začíná zapnutím diktafonu. Záznamy poskytují i takové projevy v řeči, jako jsou přerážení, dlouhé pomlky a mlčení před odpovědí, zkomolení a jiné. Po skončení rozhovoru přichází fáze přepisu záznamu. Přepisem data vizualizujeme a umožňují nám data kódovat, analyzovat a interpretovat. Přepis promluvy dotazovaného jedince je činnost časově náročná, nicméně nám umožňuje při analýze a interpretaci se vracet k získaným údajům (Švaříček a Šedřová, 2007).

Nejdůležitější pravidla pro realizaci rozhovoru pro přehlednost uvádí Hendl (2012):

1. Je žádoucí si na rozhovor vymezit dostatek času a vhodné prostředí. Klidná atmosféra a co nejpřirozenější prostředí by mělo být vyhrazeno pouze pro osoby, kterých se rozhovor týká.
2. Doporučuje začít rozhovor obecnějšími otázkami, které jedince uvedou do výzkumu a přiblíží danou problematiku.
3. Tazatel projevuje adekvátní zájem o výpovědi respondenta. Snaží se navázat pozitivní kontakt a motivovat respondenta k další spolupráci. V neposlední řadě výpovědi respondenta mohou být ovlivněny úpravou zevnějšku tazatele, jeho chováním a řadou jeho osobnostních charakteristik. Samozřejmostí je taktní chování tazatele.

Pro spolehlivé a přesné zaznamenání odpovědí je velmi žádoucí požádat o souhlas se záznamem průběhu rozhovoru. Přesným záznamem snížíme riziko zkreslení výpovědi respondenta. Pokud zvolíme písemné zapisování odpovědí během rozhovoru, pravděpodobně zachytíme veškeré důležité údaje, nicméně tento způsob může nepříznivě ovlivnit celkovou atmosféru rozhovoru. Písemné zaznamenávání po skončení rozhovoru je z psychologického hlediska přijatelnější, vyžaduje ale větší nároky na přesné zapamatování. Pro reliabilní záznam je možno použít technických prostředků, např. diktafonu.

10 Analýza údajů

10.1 Analýza jednotlivých odpovědí

1. Vyprávějte mi něco o sobě a o tom, jak jste se k tomu, že děláte asistenta pedagoga dostal/a?

Úvodní otázka nám blíže představuje komunikační partnery a jejich životní situaci. V první řadě navozuje spontánní vyprávění účastníků. Dozvídáme se základní údaje o jejich životě. Dále nám odkrývá motivy a důvody volby, proč se právě oni rozhodli pro práci asistenta pedagoga. To v jaké životní situaci se účastníci nacházeli, ovlivnilo i jejich rozhodnutí pro práci pedagoga. Nikdo z dotazovaných si práci asistenta neplánoval. Rozhodnutí pro vykonávání asistence bylo ovlivněno vnějšími okolnostmi.

*„Já jsem vzděláním učitel. Je mi padesát let a měl jsem **problém získat umístění jako učitel, takže vlastně asistenci dělám z nouze.**“ (Karel)*

Karlova výpověď rozbíjí koncept, že asistent pedagoga je pouze startovní pozicí, že je odrazovým můstkem k profesi učitelské zejména pro čerstvé absolventy. Pozice asistenta pedagoga se může jevit i jako pozice záchranná pro bývalé pedagogy nebo současné studenty pedagogických fakult.

*„**Po státnicích** na bakalářském studiu jsem se nepřihlásila na magisterské studium, a tak jsem nesplňovala podmínky pro pozici učitele, nicméně **jsem hledala práci, kde bych mohla pracovat s dětmi, tak jsem se dostala k tomuto zaměstnání.**“ (Markéta)*

*„**Studium** mám momentálně **přerušené**. Popravdě práci jsem **hledala narychlo** a také jsem hledala něco v **blízkosti domova**. Vlastně jsem tuto práci našla **úplně náhodou**, zaslechla jsem, že u nás na vesnici ve škole hledají družinářku. Tak jsem se šla zeptat a nakonec jsem **dostala nabídku** dělat asistentku.“ (Martina)*

„V září jsem dostudovala, dodělala poslední **státnice**. Původně jsem práci asistenta nezvažovala, **chtěla jsem třeba do družiny**, jenomže jsem skončila v září a v družině už místo nebylo, takže **mi bylo nabídnuté místo asistenta** s tím, že bych mohla získat **v budoucnu místo v družině** a vlastně doplnit tak úvazek. Takže jsem řekla, že ano.“
(Lucie)

„Jak jsem se k tomu dostala, tak já mám **vzdělání pedagogické**, takže bych mohla dělat vlastně učitele, dokonce pro střední školy, ale v té době **práce nebyla a přes známou mi byla nabídnuta tato práce**.“ (Lada)

Za těchto okolností se setkáváme s příkladem asistentů, kteří by rádi vykonávali ve školství jinou pozici, ale ta je bohužel již obsazená nebo nemají dostatečnou kvalifikaci. Jedná se zejména o pozici vychovatelky, učitele na základní nebo střední škole. S vidinou, že se díky pozici asistenta pedagoga v budoucnu zvýší jejich šance získat místo, o které mají zájem, přijímají nabídku práce asistenta. Pro Martinu, Markétu a Ladu je asistence vstupní bránou k učitelské profesi. Pro Lucii v horizontu jednoho roku slíbené místo v družině. V těchto případech byli budoucí kandidáti o místa asistentů pedagoga spíše uchazeči o úplně jiná místa. Vlivem okolností se ale rozhodli přijmout krátkodobě pozici asistenta.

„Učila jsem dvacet let ve Spáleném Poříčí a pak deset let tady. **V důchodu jsem měla ještě zkrácený úvazek**. Pracovala jsem čtyři roky ve školní družině a letos mě **pan ředitel požádal, jestli bych nešla dělat asistentku Ondrovi**.“ (Marie)

Marie ilustruje příklad asistentů, kteří vidí toto zaměstnání spíše jako brigádu a možnost přivýdělku. Využívají tedy dvou výhod tohoto zaměstnání. Pracují v krátkodobém horizontu a na poloviční úvazek. Ve škole, která je často v blízkosti domova, stráví průměrně čtyři hodiny. Pro Marii a jiné asistenty, kteří pracují i v důchodovém věku, je tato práce přijatelnější, protože nevyžaduje fyzicky zdatné jedince.

„Tak já jsem k práci asistentky dostala úplně **náhodou**, protože jsme se přestěhovali. Byla jsem přihlásit dceru do školy a **pan ředitel se mi ptal, jakou mám práci**, já jsem říkala, že jsem fyzioterapeut, ale že bych potřebovala práci spíše někde **v blízkosti**

*dcery, protože má určitý handicap. Tak mi **nabídl místo** asistentky pedagoga, takže jsem byla ráda, že mám práci a že budu mít dceru stále na blízku.“ (Štěpánka)*

Díky asistentce Štěpánce si může představit ještě zastoupení asistentek, které tuto profesi vykonávají naprosto z jiných důvodů. Není ojedinělé, že asistentkami se stávají ženy, které mají děti s nějakým handicapem. Asistence je tak možnost jak skloubit zaměstnání a péči o dítě, které potřebuje různou míru podpory. Nemalou výhodou, obzvláště v dnešní době, je také to, že těmto ženám odpadá starost, kdo a jak bude vozit dítě do školy a ze školy, popřípadě, kdo bude dítě hlídat doma.

*„Dostala jsem se k práci asistenta tak, že jsem skončila v práci, která se mi už nelíbila, a **sháněla jsem něco**, co bych mohla dělat. Moje neteř dělala asistentku, ale až v Nymburce, tak jsme si říkaly, že bychom to mohly zkusit tady v Plzni. **Udělal jsem si kurz** a tím pádem jsem se dostala k práci asistenta pedagoga.“ (Jana)*

*„Začala jsem tady jako vychovatelka ale pouze na poloviční úvazek, takže mě **vedení oslovilo**, jestli bych nechtěla vykonávat zároveň i asistentku.“ (Iva)*

Participantů mají nějakým způsobem blízký vztah ke škole. Buď ve škole pracovali, nebo se chtěli ucházet o nějakou jinou pozici než je asistent. Vedení škol častěji asistenci nabízí, než aby si vybíralo z většího počtu uchazečů.

Většina asistentů má vysokoškolské vzdělání. Jeden z asistentů má ukončené doktorské studium. Toto zjištění během rozhovorů mě logicky vedlo k otázce, proč vysokoškolsky vzdělaní lidé vykonávají podprůměrně placené zaměstnání. Analýza následujících otázek týkajících se motivace práce asistentů pedagoga nám pomůže nalézt skutečné důvody.

Tabulka 3: Dosažené vzdělání

Lada	Mgr.
Lucie	Mgr.
Štěpánka	Bc.
Martina	Bc.
Iva	středoškolské
Jana	středoškolské
Marie	Mgr.
Markéta	Bc., přihláška na Mgr.
Karel	RNDr.

Motivy, proč se komunikační partneři rozhodli pro povolání asistenta pedagoga, jsou stručně vypsány v následujícím přehledu:

Tabulka 4: Motivy volby pro práci asistenta pedagoga

Asistenti	Motivy volby
Lada	nesehnala práci jako učitelka
Lucie	hledala práci narychlo ve školství, zejména v družině
Štěpánka	potřeba být nablízku nemocné dceři, která navštěvuje 6. třídu
Martina	nutně a narychlo hledala dostupnou práci ve svém okolí
Iva	práce v kombinaci s družinou, potřeba doplnění úvazku
Jana	nespokojenost s předchozím zaměstnáním, kladné doporučení její známé
Marie	přivýdělek v důchodu
Markéta	startovní pozice pro budoucí učitelku
Karel	obtížnost najít zaměstnání, práce asistenta z nouze

2. Popište mi, jak vypadá váš den ve škole, jak konkrétně probíhá asistence?

Samostatná práce se žákem

Kvalita individuální práce se žákem se odvíjí od jeho konkrétní životní situace a jeho druhu postižení. Asistenti tvrdí, že efektivnější spolupráce se dosahuje u žáků, kteří jsou zvyklí na asistenci z prvního stupně. Takovou spolupráci hodnotí jako smysluplnější. V našem případě asistenti pomáhají žákům, kteří mají problémy s hyperaktivitou, poruchou pozornosti, poruchou chování a sníženým intelektem.

Pět asistentů má zkušenosti s dětmi s poruchami autistického spektra. Asistenti často pomáhají i ostatním žákům ve třídě.

*„Sedíme spolu v poslední lavici, a bud' **pracujeme s ostatními dětmi**, pokud je to možné a **intelektuálně to zvládá**. V některých předmětech mám pro něj připravenou **individuální práci**, kterou děláme, takže si ostatních dětí nevšímáme ani paní učitelky. Pracujeme spolu tiše vzadu v lavici.“ (Lada)*

*„Když ráno přijde do školy, už na něj čekám ve třídě. Připraví si a domlouváme si, jestli ode mne něco potřebuje, jestli **potřebuje s něčím pomoc**.“ (Štěpánka)*

U následujících dvou příkladů asistentky Martiny a Lucie pozorujeme, že pozice asistenta nemusí být vůbec jednoduchá a neznamená pouze pomáhat jednomu žákovi. Luciin termín *koordinátor* vystihuje náplň jejich každodenní práce. Kromě konkrétních povinností, jako například individuální vysvětlování látky, upozorňování na úkoly, zápisy do notýsků, komunikace s rodiči nebo usměrňování v chování, je to také neustálé balancování a hledání správných postupů. Asistentky musí být vybaveny výbornou adaptační schopností, aby byly schopné zapadnout do kolektivu a poznat jeho dynamiku. Pak jsou schopné řešit případné konflikty mezi problémovým žákem a spolužáky, mezi žákem a učiteli.

*„Chvilí trvalo, než jsme se k sobě přiblížili. Jsem v podstatě takový **kouzelník**, který má urovnat a **vyřešit špatné vztahy** mezi Patrikem a učiteli, mezi Patrikem a spolužáky, ale neví, jak to udělat. Některé **učitelky přiznaly, že se ho bojí**.“ (Martina)*

Asistentky Lucie s Martinou pomáhají i ostatním slabším žákům. Lucie navíc vede samostatně výuku výtvarné výchovy a pracovních činností. Martina připravuje individuální hodinu anglického jazyka. Samozřejmě bez nějakého ocenění.

*„Ze začátku jsem byla paní **asistentka pro všechny děti**. Problémový žák ani ze začátku **nevěděl, že jsem tam především kvůli němu**. Moje asistence Patrikovi je nyní **kontrola úkolníčku a informování rodičů**, co se ve škole děje. Často si taky voláme. Jednou za dva měsíce máme schůzku ve škole, nebo když se něco stane a musíme to řešit s ředitelem. Taky máme jednou týdně **doučování z angličtiny**.“ (Martina)*

*„Věnuji se chlapci, který má těžkou formu **poruchy pozornosti**, takže já působím ve třídě jako takový **koordinátor**. Dbám na to, aby měl připravené věci před každou hodinou, aby měl zapsané úkoly, aby sledoval výklad a aby třeba rozuměl zadání. Ve třídě dvacet osm dětí a máme tam čtyři **žáky s individuálně vzdělávacím plánem**, takže se věnuji i jim. Hodiny pracovních činností a výtvarnou výchovu připravuji kompletně já, v těchto hodinách se Ondřejovi moc nevěnuji, **věnuji se celé třídě**.“*
(Lucie)

V případě spolupráce s autistickými dětmi vyplývá, jak uvádí asistentka Iva, která má desetiletou praxi, že spolupráce se stává smysluplnější a efektivnější tehdy, když je možnost dlouhodobější spolupráce, ne jen jeden rok, jak tomu často bohužel bývá. Tito žáci potřebují mnohem více času, aby si na někoho zvykli a naučili se, jakým způsobem budou s dospělým pracovat. Samozřejmě i asistentovi trvá nějakou dobu, než žákovi porozumí a nalezne tu správnou cestu k co možná nejefektivnější spolupráci.

*„Devět let jsem si táhla jedno **dítě autistické** a v pololetí, protože už je v devítce, tak aby se osamostatnil, tak momentálně chodím tak ke třem dětem. U toho žáka, kterého jsem měla od první do deváté třídy, tam byla spolupráce perfektní. **Zvykli jsme si na sebe**. Byli jsme na sobě nezávislí, ale tam doopravdy šlo o dotek, o pohled a dítě vědělo, že má pracovat a já věděla, co ono očekává.“*(Iva)

*„Na druhém stupni to jsou spíše takové hodiny, kdy dávám pozor, **aby se něco nestalo**. Musím, ale říci, že to bylo takové složitější. **Kontrolovat žáka**, aby věděl, kde jsme. **Orientovat se v učení**. Měla jsem kluka ze **sociálně znevýhodněné rodiny**, ta pomoc byla obrovská. Tam se nedělaly domácí úkoly, kluk nevěděl, co je jeho povinností. Na prvním stupni byl zvyklý, že místo hodiny učení si byl zvyklý hrát ve třídě. Museli jsme ho **učit všemu**, opravdu všemu, **i hygieně**. Museli jsme tlačit i na tu mámu, aby třeba kluk měl psací potřeby, aby měl svačinu. Vraceli jsme se do **normálního režimu**. Byly to věčné boje.“* (Jana)

„Dívám se, co dělá. Pomáhám mu především s tím, aby **začal pracovat**, což je u něj problém. Sleduji, jestli má připraveno na hodiny, nebo jestli ví, co má zrovna dělat.“(Marie)

„Dohlížím, aby **udržel pozornost** a věděl, kde třída pracuje. **Pomáhám mu s poznámkami**, které se týkají nového výkladu. Pokud něčemu nerozumí, **snažím se mu to vysvětlit**. Zapisuji domácí úkoly a **upozorňuji** na to, **co se má učit** doma na příští den. Mou prací je i **psaní deníku**, kde se vyjadřuji k tomu, jak žák během hodiny pracuje a jak se chová.“(Markéta)

„Můj úkol je starat se o žáka s blíže nedefinovanou **poruchou chování**, takže v zásadě dohlédnout na to, aby se neprojevoval **hyperaktivně**, aby se neprojevoval nepřiměřeně **agresivně**, aby se při vyučování **věnoval výuce** a postarat se o něj ve chvíli, kdy vypadá, že je příliš psychicky unavený. Spíše je to o tom, že ho musím trvale hlídat, aby se na učení dokázal soustředit. Takže vlastně víceméně **trvalý dozor**.“(Karel)

Závěrem lze říci, dle výpovědí asistentů, že nejčastěji plní funkci extra dohledu nad žákem. Není reálné, aby individuální dohled a pomoc danému žákovi zabezpečil pouze vyučující. Asistenti se snaží se o maximální využití potenciálu dětí. Následně jsou pomocníkem učitele, kterému pomáhají zabezpečovat ve třídě kázeň, neustále kontrolují případné neadekvátní chování a projevy žáků.

3. Jaké byly vaše pocity před nástupem? Měl/a jste nějaká očekávání?

Očekávání a pocity před nástupem do nového zaměstnání byly ovlivněny předešlými znalostmi a zkušenostmi. Očekávání asistentů, kteří dříve pracovali jako učitelé, se neshodovala. Dle výpovědí respondentů nelze tvrdit, že více zkušeností ve školství znamená realističtější odhad náplně asistenta pedagoga.

Dva zkušenosti pedagogové, dvě rozdílné představy. V tomto případě jde o věc názoru.

„Jako učitel jsem **věděl, do čeho jdu**. Něčeho jsem se bál víc, něco jsem samozřejmě neodhadl dopředu, ale měl jsem, domnívám se, dost **realistické představy**, co mě čeká.“ (Karel)

„Už jsem se s asistenty ve škole setkala, už jsem to zvnějšku viděla, co to obnáší, když jsem dělala učitelku. Před nástupem do práce jsem si ale **nepředstavovala**, že to bude **tak náročné**.“ (Marie)

Většina dotazovaných tvrdila, že neměla jistotu, co přesně bude práce asistenta vyžadovat, co bude jejich dennodenní náplní.

„Nějaké **obavy jsem měla, neměla jsem zkušenosti** v tomto oboru, kromě asi jednoho semestru sociální pedagogiky, přesto jsem do toho šla.“ (Lada)

„Na práci jsem se těšila, jak to bude probíhat, ale že bych měla **strach to ne**.“ (Lucie)

„**Neuměla jsem si třeba představit přesně, jak ta práce bude probíhat** v průběhu celého dne.“ (Štěpánka)

Asistentka Martina a Marie se shodly na faktu, že ani jedna neočekávala, že z pouhé práce asistentky ještě na poloviční úvazek se vyklube celkem náročné zaměstnání. Práce, která měla fungovat jako výplň času v důchodu nebo během studia, změnila razantně svou podobu.

„Začínala jsem a vůbec jsem **neměla pořádně tušení**, co vlastně bude mým úkolem. S pozicí asistenta neměli **ve škole žádné zkušenosti a učitelé taky nevěděli**, jak se bude situace vyvíjet. Neočekávala jsem, že ta **práce bude tak náročná**, jak se pak velmi rychle ukázalo.“ (Martina)

„Původně **se mi do té práce ani nechtělo**, až můj muž mi do toho tlačil, abych si udělala kurz a zkusila. Když jsem absolvovala kurz asistenta pedagoga a udělala jsem to, tak jsem měla dobrý pocit.“ (Jana)

„Jako **nováček** ve školství jsem měl **trochu obavy**, jestli se na takovou práci vůbec hodím. Doufala jsem, že mi to **pomůže se trochu rozkoukat**.“ (Markéta)

Pokud ani samotní budoucí asistenti neměli žádné konkrétní představy, jak bude vypadat jejich náplň práce, co bude přesně obnášet, vrhá to na asistenty pedagoga šedý stín. Nejsme pravděpodobně s tímto zaměstnáním jako veřejnost dobře seznámeni. Mylné představy o práci asistenta měli i naši dotazovaní komunikační partneři, kteří očekávali spíše klidnější a méně náročné zaměstnání.

*„Neočekávala jsem, že ta **práce bude tak náročná**, jak se pak velmi rychle ukázalo.“(Martina)*

4. Jak byste zhodnotila spolupráci s konkrétním žákem, s jeho rodiči?

Jak asistenti hodnotí spolupráci s konkrétním žákem, je popsáno v rámci druhé otázky, která se týká asistence v průběhu dne. Pro celistvější pohled dané problematiky jsem se dotazovala asistentů, jak vnímají a hodnotí spolupráci s rodiči. Vyjma jedné zkušenosti asistenti hodnotí spolupráci s rodiči kladně.

*„Co se týče rodičů, tam je **plná podpora**.“(Lada)*

*„S rodiči je domluva **dobrá**. Maminka chodí často do školy a vidáme se poměrně často.“(Lucie)*

*„Spolupráce s rodiči je dobrá. My jsme s maminkou v **neustálém kontaktu** jak po telefonu, tak vlastně každou středu, když jezdí pro Petra.“(Štěpánka)*

*„V mém konkrétním případě naštěstí i rodiče spolupracují a jsou **ochotni řešit problémy**, které nastanou.“(Markéta)*

*„Jsem v podstatě **spokojen** se spoluprací rodičů. **Dělají, co mohou**. Na druhé straně, ten kluk je z disfunkční rodiny. Kdyby ta rodina doopravdy plně fungovala, tak by ten kluk nepotřeboval asistenci.“(Karel)*

*„S rodiči jsme se **vždycky domluvili** a vím, že je to pro ně náročné. To si nikdo nedokáže představit.“(Martina)*

Spolupráce s rodiči je hodnocena velmi dobře. Asistenti sympatizují s rodiči žáků a z odpovědí je často cítit vzájemná důvěra. Samozřejmě ne vše je stoprocentní a na

závěr uvádím jeden příklad negativní. Jedná se o zajímavý příklad spolupráce asistentky s dětmi z rodiny sociálně znevýhodněné a z jazykově rozdílného prostředí. Bohužel se mi nepodařilo sehnat ještě nějaký jiný příklad spolupráce s cizinci, nemám proto v tomto případě porovnání.

*„Když si vezmu toho autistu, tak s jeho rodiči je spolupráce **výborná**. Mají **zájem**. **Snáží se** prostě, cokoliv řeší. Ale když jsem měla toho žáka z té rodiny sociálně znevýhodněné, tak tam byl **problém**. Rodiče **nefungovali**. Děti vlastně žily jen s matkou a ta byla velmi zaneprázdněná, tím že musela chodit od rána do večera do práce. Jednak ještě mimochodem ona je Polka.“(Jana)*

5. Jaké mínění o Vás má žák a třída? Co si o Vás myslí? Jaké k Vám zaujímají stanovisko?

Vztah mezi asistentem a konkrétním žákem je individuální. Převažuje kladné hodnocení. Klíčovým faktorem je doba, po jakou dobu jednotliví asistenti působí u svých žáků. Asistenti, kteří spolupracovali se žákem delší období, popisují progresivní vývoj jejich vztahu.

*„Jsme s tím žákem tři roky. **První rok** byly určité **problémy**. Hlavně kvůli **agresi a vzteku**. Během toho roku, jsme si na sebe ale zvykli a já jsem se naučila vnímat ho, rozumět mu, protože on má bloky, špatně i vyslovuje. Už víme, co od sebe očekávat. Takže teď je to poměrně málo problémové.“(Lada)*

Asistentka Lada připomíná důležitost a prospěšnost dlouhodobé spolupráce. Vztah mezi asistentem a žákem se prohlubuje a tříbí. Lepší znalost dětí a prostředí pozitivně ovlivňuje vztah nejen žáka a asistenta, ale celkově všech zúčastněných ve třídě. Asistenti jsou lépe připraveni a dokáží odhadnout a následně řešit situaci. V nejlepším případě získají schopnost, jak předcházet konfliktním situacím. To vše přispívá v lepší atmosféře ve třídě.

„Když jsem přišla do třídy jako asistentka, tak některé děti mě znaly, protože předtím jsem dělala vychovatelku. Tak mě celkem i **přivítaly**, nebyla jsem pro ně naprosto cizí osoba. Ondra říkal, že je rád.“(Marie)

„U toho žáka, kterého jsem měla od první do deváté třídy tak tam byla spolupráce perfektní, jak ze strany dítěte, tak ze strany rodičů. **Zvykli jsme si na sebe**.“ (Iva)

„S Ondřejem se spolupráce jak kdy, většinou to jde. **Dokážeme se dohodnout**. Hodně je to o tom, jestli chce, jakou má náladu.“(Lucie)

„S Petrem, si myslím, že máme **dobrý vztah**, že má ke mně **důvěru**, má takový pocit, že ho ochráním, a že mu **pomůžu vždycky a se vším**.“ (Štěpánka)

V tomto případě se jedná o asistenci žákovi, který nebyl zvyklý na asistenta a setkává se s ním poprvé v sedmé třídě. Jak bylo zmíněno výše, pokud asistentce funguje dlouhodoběji a v lepším případě už od prvního stupně, dosahuje se lepších výsledků a snadnější spolupráce. Toto je smutný příklad, kdy se žákovi během šesti let školní docházky nedostalo podpůrné péče a nyní v sedmé třídě se od nově příchozí asistentky očekává zázrak, v podobě napravení zaběhnutých stereotypů a narušených vztahů v kolektivu třídy.

„S Patrikem vycházím zatím v rámci možností. Když bude chtít, tak prostě **nikoho neposlechne a bude si dělat, co bude chtít**. Samozřejmě mě **rád nemá**. Po šesti letech se objeví někdo, kdo po něm chce, aby se učil a aby něco dělal.“(Martina)

Vztah třídy a asistenta vnímají naši vybraní asistenti pozitivně.

„Třída, si myslím, že **mě bere**, také ví, že za mnou mohou přijít. Jsem taková **pomocnice i pro ty ostatní**, když něco potřebují.“(Štěpánka)

„Myslím, že se všemi vycházím dobře a jsou ke mně **přátelští**.“ (Markéta)

Asistent Karel naznačuje, jaká je možná poloha vztahu mezi asistentem a dětmi. Na rozdíl od učitele postavení asistenta není tak dominantní a je dětem blíže. Záleží pouze na samotných asistentech, jaké stanoví mantinely. Děti se častěji svěřují asistentům než učitelům a zaujmají k nim přátelštější postoj.

*„Na jednu stranu **mě respektují** a na druhou stranu tím, že jsem jim do jisté míry **sympatický**, mají tendence sklouzávat ke **kamarádství**, což se mi samozřejmě líbí pochopitelně a částečně je v tom nesmím nechat.“(Karel)*

*„Řekla bych, že vztah mají určitě **kladný**. O přestávkách za mnou chodí, vyprávějí mně svoje zážitky.“(Lada)*

*„Berou mě docela **v pohodě**, tím, jak jsem mladší než moje kolegyně, tak ke mně mají víc **přátelský vztah**, řeknou mi i více věcí mimo.“(Lucie)*

6. Jak hodnotíte práci s vašimi kolegy a kolegyněmi, popřípadě s vedením školy?

U této otázky také převažuje pozitivní hodnocení spolupráce u všech asistentů. Vystihuje to výpověď:

*„**S kolegy si rozumím**. Jsme na stejné lodi a to, co musíme ve škole řešit, nás ještě více stmeluje.“(Martina)*

Za zmínku stojí komentář asistentky Jany:

*„**S kolegy si vycházíme vstříc**, takže to funguje. Akorát se mi stalo na druhém stupni, že tam přeci jen nebyli tak zvyklí na asistenty pedagoga, tak jako na prvním, protože tady u nás se zavedl program „Začít spolu“. Takže tam chodí i vychovatelky pomáhat do tříd, takže je běžné, že mají ve třídě někoho navíc. Na druhém stupni to nebylo, takže leckdo se s námi dost těžko sžíval. Někdy jsme se cítili, že tam **nejsme vítáni**, ne z pohledu toho dítěte, ale z pohledu učitele.“*

Není cílem porovnávat kvalitu spolupráce učitelů a asistentů na prvním a druhém stupni. Ukazuje se, že nejen žáci a asistenti potřebují čas, aby si na sebe zvykli a začali spolupracovat. Co je stejně tak důležité, je, aby i učitelé si zvykli na asistenty pedagoga a aby je začali brát jako se své rovnocenné partnery. Pokud učitel bude asistenta považovat za zbytečnou osobu ve třídě, veškerá asistentce postrádá smysl. Je potřeba přijmout nové koncepty práce a myšlenky, což samozřejmě ale vyžaduje určitý čas, empatii a porozumění.

7. Jaké je Vaše finanční ohodnocení a zda se Vám zdá přiměřené?

Předpokládaná odpověď o nespokojenosti s finančním ohodnocením se objevila u šesti asistentů. Podstatné jsou ovšem důvody, které asistenti zmínili. Proč se jim finanční ohodnocení zdá nepřiměřené:

*„Finanční ohodnocení se pohybuje u **hranice minimální mzdy**.“ (Lada)*

Asistentka Lucka a Martina hodnotí práci jako neadekvátně ohodnocenou, protože se domnívají, že vykonávají práci poměrně stejně psychicky náročnou jako učitelé. Časově zůstávají ve škole stejně dlouho, ale nemají započítaný čas na přípravy a pracují na poloviční úvazek. Zoufale volají po změně, aby nemusely po své práci chodit na druhou směnu do jiného zaměstnání nebo na brigády.

*„Finanční ohodnocení se mi hodně **nelíbí**. Na to jak je to poměrně **náročná práce** a vlastně odcházím skoro současně s učiteli, tak mi to přijde **neadekvátní**.“ (Lucie)*

*„Tak na rovinu, je to **výsměch**. Trávím tam **stejný čas jako učitelé**, až na to, že si já do výkazu napíšu místo osmi hodin čtyři. Čas, který trávím doma s nějakou přípravou, mi samozřejmě nikdo nezaplatí. Tak chodím **ještě na brigády**.“ (Martina)*

*„Za to, co tady děláme, by tom mělo být ohodnocené daleko více. Byli jsme v osmé třídě, teď nás dali do sedmé třídy, tak nevím proč. Pracuji na **poloviční úvazek**. Na plný úvazek ty hodiny nejsou, tolik hodin prostě není.“ (Jana)*

*„Práce se mi zdá **stejně náročná jako kantořina** a podstatně hůře placená. Takže finanční hodnocení **není přiměřené**. Práce mi bude dělat radost jen tak dlouho, než seženu svou původní profesi.“ (Karel)*

Asistenti vnímají finanční ohodnocení jako neadekvátní. Nemají možnost pracovat na plný úvazek. Pět asistentek vypovědělo, že musely doplnit úvazek jiným zaměstnáním, případně nějakým dalším přivýdělkem.

Se svým finančním ohodnocením nebyl spokojen nikdo, přesto dvě asistentky poznamenaly, že výše platu v jejich případě není prioritou. V prvním případě

mluvíme o přivýdělku k důchodu a v druhém o skloubení zaměstnání a speciální péče, kdy maminka má možnost být nablízku své dceři.

*„Tak já jsem hlavně ráda, že tady můžu být s dcerou. Finanční ohodnocení, tak určitě každý by rád, kdyby měl vyšší finanční ohodnocení, ale myslím, že se to dá za ty peníze, ale pro mě vlastně bylo na **prvním místě** to, že můžu zajistit **dceru**.“ (Štěpánka)*

*„Dneska je to docela problém najít asistentku vzhledem k tomu, že je málo finančních prostředků. Takže většinou to vykonávají **maminky svým dětem**.“ (Štěpánka)*

*„Jako **přilepšení k důchodu** to jde. Kdybych z **toho** měla **žít, to bych tedy asi nechtěla**. Na druhou stranu s manuální prací se to srovnat nedá.“ (Marie)*

8. Jak byste zhodnotil/a prospěšnost Vaší funkce v konkrétní situaci?

Za prvé asistenti tvrdí, že jejich funkce je prospěšná pro samotného žáka:

*„Určitě pro toho samotného chlapce, toho co mám já, s dětským autismem, si myslím, že **jsem nezbytná, naprosto nezbytná**. Trávím s ním opravdu celý den, protože tam mohou nastat drobnosti, které ho rozhodí.“ (Lada)*

*„U žáka došlo k velkému zlepšení. Velmi mě motivují pozitivní ohlasy mých kolegyně. Domnívám se proto, že má funkce v konkrétní situaci je **prospěšná**.“ (Markéta)*

*„Prospěšnost funkce asistenta bych ohodnotila **dobře**. Na tom **druhém stupni** to vidíme a **je to znát**.“ (Jana)*

Za druhé asistentky vyzdvihly prospěšnost nejen pro samotné žáky, ale i pro vyučující a ostatní spolužáky, kteří jsou také zainteresováni a dennodenně jsou v kontaktu s integrovaným žákem a pečujícím asistentem.

*„Je to prospěšné pro paní učitelku a ostatním žákům se taky **hodně ulevilo**.“ (Lucie)*

*„No asi má paní učitelka **více času na ostatní žáky**. V této situaci se už tolik nemusí starat o Ondru a je pro vyučující **úleva**.“ (Marie)*

Asistence je v některých případech vnímána dokonce jako nezbytně nutná. Pokud by nebyla zavedena, znamená to problém pro všechny.

*„Kdyby opravdu **asistentku neměl**, tak **by byla nešťastná** jak paní **učitelka**, tak to **dítě**.“(Jana)*

*„Je to **naprosto nezvladatelné** pro paní učitelku, protože to znamená, že se bude věnovat ona jemu a **nemá šanci věnovat se ostatním dětem**. Jinak on taky **nepracuje sám**.“(Lada)*

V jednom případě se setkáváme s tak problémovým žákem, že paní asistentka vážně zvažuje prospěšnost funkce asistenta a upozorňuje na nepřipravenost školy a podcenění celé situace.

*„O prospěšnosti mé funkce stále **pochybuji**. Často mám pocit naprosté **beznaděje**. Nikdo ti nedokáže poradit, co dělat a co by mohlo fungovat. Učitelé jsou vlastně šťastní za to, když Patrik nevyrušuje a nesabotuje výklad. Myslím, že na funkci asistenta nejsou ještě všechny školy připravené. **Ne všechny školy jsou nakloněny asistentům pedagoga**.“(Martina)*

Tato otázka sama inspirovala k doplnění a dalšímu tázání. V rámci hodnocení prospěšnosti mě ještě zajímalo, zda by si asistenti dokázali představit žákův vývoj v daném kolektivu bez asistentky/asistenta, jak by taková situace vypadala?

*„Co se týče výuky, tak by šel asi s **prospěchem dolů**.“(Štěpánka)*

*„Kdyby neměl možnost mít asistentku, tak by se tím asi ani neprobojoval a **nebyl by na druhém stupni**.“(Jana)*

*„Bez asistence by tento konkrétní kluk ve škole **nefungoval**. Neumím si představit, co by se s ním dělo, **neumím si představit**, jak by fungovala třída. Měl tendenci skutečně sklouzávat úplně k **neadekvátnímu chování**.“(Karel)*

Prospěšnost funkce ano, ale dodržme určité podmínky. Zkušené asistentky, které mají několik let praxe, uvádějí, že asistenci shledávají smysluplnější, pokud mohou

působit pouze u jednoho žáka. Zejména na větších školách čítajících například i nad pět set žáků se asistentky u dětí musí střídat.

*„Pokud jsem byla u jednoho dítěte, tak si myslím, že taková asistence je smysluplnější, hlavně u autistických dětí. Pokud působím u **vícero dětí a střídáme** se s ostatními asistentkami, tak to **postrádá ten smysl.**“ (Iva)*

9. Jaké jsou Vaše vize do budoucna v tomto zaměstnání?

Odpovědi byly velmi různorodé, rozdělila jsem tedy komunikační partnery do čtyř kategorií. Blíže specifikují jejich vize v následujících výpovědích.

Tabulka 5: Vize asistentů pedagoga do budoucna

Vize jako asistent pedagoga	Lada	Lucie	Štěpánka	Martina	Iva	Jana	Marie	Markéta	Karel
Rádi by pokračovali v asistenci			●			●			
Nechtěl pokračovat							●		
Chtěl kombinaci vychovatelka a asistentka		●			●				
Chtěl se díky této pozici dostat k lépe honorovanému zaměstnání	●			●				●	●

*„Co se týká kariérního postupu, tak tam to prostě neexistuje. Takže vize zaměřené maximálně na toho žáka, **radovat se z jeho úspěchu** nebo mít dobrý pocit z toho, že udělal nějaký **pokrok pod mým vedením**. Už se poohlížím po jiné práci, ale **stále mě tam nějaké věci drží**. Měla jsem představu, že nejdéle tři roky, a tři už tam jsem a budu tam i čtvrtý rok.“ (Lada)*

Lada je příkladem asistentky, která působí u žáka několikátý rok, ačkoliv původně asistenci chtěla jen na rok, než si sežene místo učitelky na základní či na střední škole.

Jako mladá ambiciózní žena by si přála pozici s možností kariérního růstu, ale na druhou stranu ji práce asistentky pohlcuje natolik, že nemá srdce odejít. Dochází k zajímavé situaci, kdy asistent začne prodlužovat dobu, která byla původně naplánovaná na, co nejkratší. Co konkrétně asistenty motivuje v setrvání, bude analyzováno v poslední otázce o motivaci.

*„Tak pokud mi bude nabídnut plný úvazek, tak bych tady ráda byla. Chtěla bych **vidět ty děti, jak se vyvíjí.**“ (Lucie)*

*„Vize do budoucna jsou. Asi u toho **zůstanu.** Jednak už jsem starší a nechtěla bych měnit zaměstnání. Dneska jsem ve věku, kdy už bych si asi těžko někde jinde zvykla. Jedině třeba na jinou školu někam k dětem dělat asistentku, ale samozřejmě mě v tom musí **podporovat můj muž finančně.**“ (Jana)*

Asistentka Jana zmiňuje, jak je důležitá finanční podpora rodiny a nejbližšího okolí. Pro vykonávání práce asistenta je stěžejní mít spolehlivé zázemí, obzvláště pokud pracuje pouze v tomto zaměstnání na poloviční úvazek. Pokud zázemí chybí, práci bude muset odmítnout nebo si poloviční úvazek doplnit nějakou jinou prací.

*„Ráda bych v současné pozici dále setrvala, ale ve vzdálenější budoucnosti bych se **ráda stala učitelkou.**“ (Markéta)*

*„Můžu říci, že ta **práce mě baví,** že je zajímavá. Myslím, že bych ji i v budoucnu **chtěla vykonávat.** Určitě počítám s tím, že bych tady byla s Pětou až do konce školní docházky, do té deváté třídy.“ (Štěpánka)*

Z posledních úryvků výpovědí je patrné, že tito asistenti žádné vize nevidí, protože jsou zklamáni finančním ohodnocením. Z osobních setkání jsem si odnesla i pocit, že cítí určité opovržení nad tím, jak je tato pozice nastavena. Žít z minima a pracovat na maximum.

*„Kdybych měla zůstat jako asistentka pedagoga, tak **to bych dělat doopravdy nešla.** Mám tři čtvrtě úvazku jako vychovatelka a asistenci беру spíše jako, že to **dělám kvůli dětem.**“ (Iva)*

„Tím, že je to práce krátkodobá a tím, že je hůře hodnocená, je moje základní motivace dělat ji **jen tak dlouho, jak jen bude nezbytně nutné**. Mám perspektivu, že chlapec, o kterého se starám, mě bude potřebovat ještě příští školní rok. Pro toho chlapce to bude poslední ročník, je v osmé třídě, jestli to je nebo není poslední rok pro mne, samozřejmě **ještě nevím**.“ (Karel)

„Moje vize? Prázdniny, dovolená a **konec**.“ (Marie)

K této velmi stručné odpovědi je nutné přidat komentář, jakým tónem byla věta řečena. Opět rozhořčení a v podstatě velké sbohem a hlavně už nikdy více.

„**Vize do budoucna v tomto zaměstnání nemám**. S platem asistenta člověk nemůže vyjít.“ (Martina)

10. Obohacuje Vás něčím tato práce? Čím? Popište mi Vaše zkušenosti a pocity.

Všichni asistenti vnímají svou práci jako zaměstnání, které má potenciál jejich život něčím zpestřit a obohatit. I ti, kteří neplánují setrvat v tomto zaměstnání, uvádějí zajímavé důvody, čím je asistentce pro člověka obohacující. Nejčastější důvody jsou znázorněny na vrcholu pyramidy.

Graf 2: Obohacující faktory práce asistenta pedagoga



„Tak rozhodně mě tato práce obohacuje. Hlavně díky tomu chlapci, protože máme dobrý vztah. On je hodně **pozitivně naladěný**, pokud nemá svoje stavy, takže se

neustále usmívá a hodně **zlepšuje den i ostatním**. Navíc si myslím, že je dobré, že jsem v neustálém vztahu i s ostatními dětmi, že tam **je vidět ten pokrok**, který chlapec dělá, když spolupracujeme zvláště.“(Lada)

„Vlastně práce se mi hrozně líbí. Každý den není stejný. Je tam **spousta nových podnětů**.“(Lucie)

„**Práce s dětmi je stále něčím nová**. Pořád nás děti něčím **překvapují**. Předtím jsem pracovala v nemocnici a teďka mám pocit, že jsem raději tady, protože jsou tady **zdraví a mladí lidi**. Ta práce je pro mě příjemnější.“(Štěpánka)

„Nevím, jak toto období budu hodnotit za pár let, ale říkám si, že jediné, čím mi tato práce může obohatit, je **zkušenost**. A taky jsem ráda, že si třeba **něco zopakují**. Látka v sedmém ročníku už je trochu náročnější.“(Martina)

„Co mě stále drží, jsou vlastně **reakce těch dětí**. Když se jim **něco povede** nebo... oni se chovají, **reagují jinak než normální dítě**. Mě to celkem i zajímá ty reakce a nacházím v tom určitou logiku, možná větší než máme my sami.“(Iva)

„Mám obrovskou radost z toho, že **ten kluk prostě pokračuje**, v uvozovkách, ve výborných známkách. Mysleli jsme, že na ten druhý stupeň ani neproleze. To mi těší, že ta **práce, kterou jsme do něho vložili, je někde vidět**.“(Jana)

„Pro mě je pozitivní, když si vezmu, že bych byla **zavřená celý den doma**, tak přeci **do té školy mezi děti jde člověk rád**.“(Marie)

„Ta práce mě obohacuje hlavně tím, že vidím **výsledky**. Zároveň pracuji ve **výborném kolektivu**, který je ochoten mi vždy pomoci.“(Markéta)

„Pro mě je příjemná změna, že se můžu více **do hloubky věnovat konkrétnímu výchovnému problému** a že se můžu snažit víc nějak **pomáhat konkrétnímu dítěti**. Takže ta změna sama o sobě té náplně práce, přímo se **věnovat právě práci s nějakým dítětem, místo výuce**, to hodnotím vysoce kladně. Vždycky jsem inklinoval k profesi, ve které bych se mohl věnovat **psychice lidí**, což velmi dobře tato práce splňuje.“(Karel)

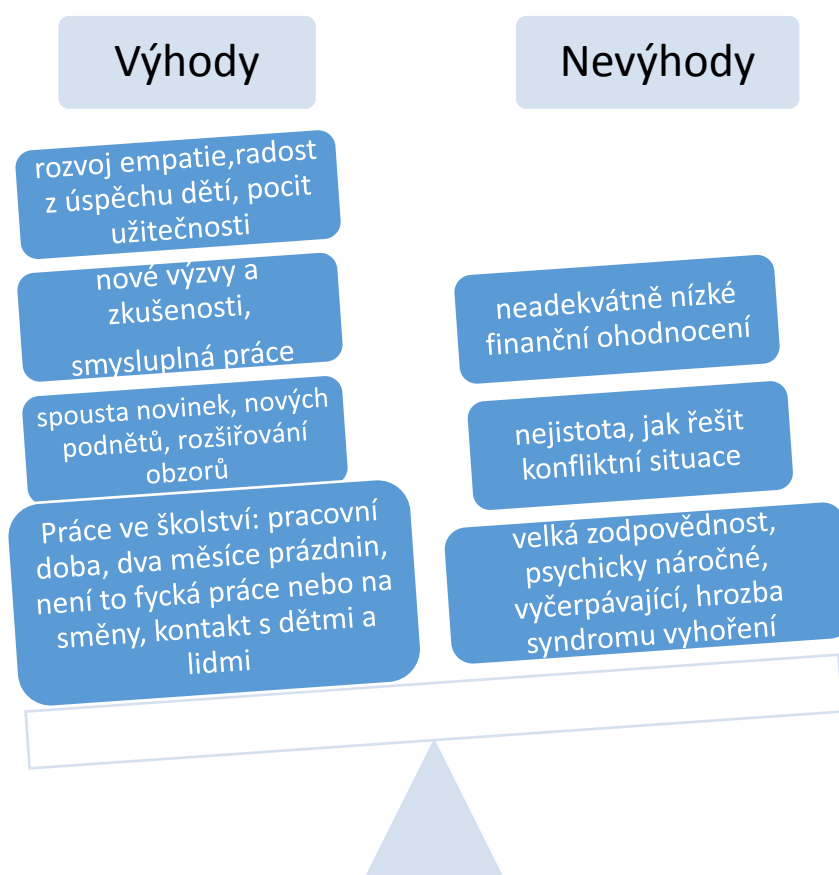
11. Jaké jsou podle Vašeho názoru hlavní výhody a nevýhody vykonávání práce asistenta pedagoga?

Asistenti pozitivně hodnotili práci s dětmi ve školství jako takovou. Přináší jim pocit naplnění a smysluplnosti. Mají radost i z malých úspěchů dětí. Někteří asistenti porovnávali svou práci s jiným zaměstnáním. Ač je práce asistenta náročnější, nepovažují ji za tak náročnou, jako je třeba práce fyzická nebo v třísměnném provozu. Naopak vyzdvihují její kreativní stránku.

Jako největší a zásadní nevýhodou práce asistenta pedagoga je plat. V tomto bodě se shodli všichni asistenti.

Hlavní výhody a nevýhody profese asistenta pedagoga, které respondenti zmiňovali, znázorňuje pro přehlednost následující graf.

Graf 3: Výhody a nevýhody profese asistenta pedagoga



„V této práci člověk nevykonává nějakou **monotónní práci**, stále přichází nové podněty, **stále je, co řešit**. A **rozšiřují se člověku obzory**, vidí, jak se chovají děti, které jsou nějakým způsobem handicapované. Dokáže to potom lépe vnímat i v životě.“(Lada)

„Třeba když Ondřej měl **sexuální narážky**, tak jsem v první chvíli nevěděla, **jak se s tím vypořádat**. Byl to pro mě **šok**.“(Lucie)

„Mám radost z toho, když Petr má nějaký **úspěch**, když se nám třeba něco podaří společně, ať už se třeba připravujeme na písemnou práci nebo na ústní zkoušení, **když to zvládne, mám radost**, mám z toho **dobry pocit** a říkám si třeba, že příště zvládneme něco dalšího a třeba **zvládneme více**.“(Štěpánka)

„Je to psychicky náročné. Někdy jsem z práce **úplně zničená** a **celý den myslím na to, co jsme ve škole řešili**.“(Martina)

„Ta práce je náročná, musíme být **stále ve střehu**, je to **vyčerpávající**. Není to práce na několik let, kdybych měla dělat pouze asistenci, tak to bych nevydržela, to určitě ne.“(Iva)

„Nevýhoda, možné **vyhoření**, pokud by to někdo dělal moc poctivě. Být neustále mezi dětmi je také náročné.“(Marie)

„Člověk má také **více času na svoje děti**, než kdyby třeba chodil **do práce na směny**.“(Marie)

„**Nevýhody** jsou určitě po **stránce finanční**, které mě nutí **chodit ještě na brigádu**. Oproti učitelům trávím ve třídě i více hodin.“(Markéta)

12. Jak hodnotíte práci z hlediska náročnosti?

Tato otázka se prolíná s předchozí jedenáctou. Asistenti vnímají svou profesi jako náročnou, jak již zmínili v rámci nevýhod, které práce asistenta pedagoga přináší. Měřítko náročnosti je vnímáno individuálně a, jak připomněli někteří asistenti, záleží na jednotlivém dítěti a jeho diagnostice.

„Záleží, co to dítě potřebuje. Záleží, čím to dítě trpí. Jestli to je mírný autista nebo na druhém stupni teď máme kluka, který je také autista, ale s výraznějšími rysy. Je to chytrý chlapec, ale třeba se ptá na věci, které jsou neadekvátní v dané chvíli.“(Jana)

Několik asistentů použilo přirovnání s profesí učitele. Porovnáním se zamýšlí nad tím, jak je jejich práce náročná.

*„V součtu se cítím při práci **unavený** zhruba **stejně jako po kantořině**. Jako asistent jenom rámuji vyučovací dobu svého žáka a čas, který tady trávám navíc je celkem minimální. Odpadá k tomu nějaký ten průběžný čas na přípravy, nemáte písemky na opravování. Na druhé straně je tam o něco **více emočně vypjatých situací**, které člověk vnímá pak pochopitelně jako **zátěž**.“ (Karel)*

*„Práce asistenta je náročná, ale **práce učitele bude náročnější**. Mou starostí je **jen jeden žák**. Ale samozřejmě musím neustále dávat pozor, na vše dohlížet. Určitě závidím kolegyním i hodiny volna během vyučování, které jako asistent nemám. Ačkoliv učitelé pracují i v těchto hodinách, **není to přímá práce s dětmi a trochu si mohou vydechnout a nabrat síly**.“ (Markéta)*

Asistence bude přirovnávána a porovnávána s prací učitele, tvoří tým, a jako partneři se budou poměřovat. Asistenti Markéta s Karlem se sami od sebe spontánně zamýšleli nad náročností učitele a asistenta. Uvádějí několik hlavních rozdílů ve svých výpovědích výše, uvedme ale některé jejich zajímavé postřehy týkající se zejména náročnější práce asistentů. Asistenti nemají volné hodiny, kdy by si mohli trochu vydechnout, jsou v permanentním pozoru. Markéta zmiňuje rozdíl v přímé a nepřímé práci s dětmi. Karel se domnívá, že asistenti zažívají více emočně vypjatých situací, které působí jako větší zátěž. V tomto ohledu hodnotí asistenci za náročnější.

13. Setkali jste se v práci s nějakými překážkami či obtížemi?

Z celkového shrnutí vyplývá, že se asistenti za svou praxi samozřejmě setkali s nějakými obtížemi, ale obecně jim žádné nepřekonatelné překážky v cestě nestojí.

*„Nějaké problémy jsme samozřejmě řešili, ale **nic zvláštního**. Prostě pracujete s problémovým dítětem, takže si užíváte toho, co k problémovým dětem patří ve všech směrech.“(Karel)*

Vnímání obtížnosti situace je dle asistentky Lady do určité míry ovlivněno dobou působení asistenta na škole a jeho interakci se žákem. Je zapotřebí, aby se asistent s žákem poznali, aby asistent žáka komplexně pochopil a znal jeho potřeby. Porozumění ale přichází až po společně stráveném dlouhodobém časovém úseku, ve kterém se odehrávají interakce žáka s učitelem, se spolužáky ale i s asistentem samotným. Čím lepší znalost žáka a jeho reakcí, tím vytříbenější schopnost předvídání konfliktů a problémů v komunikaci.

*„Možná bych zmínila obtíže, které jsme měli první rok a kterým **ted'** už **dokážeme předcházet**, ale dříve tam byl problém s jeho agresí, měl opravdu **záchvaty vzteku**, kdy jsem ho musela vzít a odvést ze třídy.“(Lada)*

*„Ondřej není dítě, u kterého bychom mohli **předvídat**, jak zareaguje, **jak se bude chovat**. Někdy má **sklon k pláči**, někdy zase naopak je **agresivní**.“ (Lucie)*

Závažný problém se děje, pokud se nenaváže vztah mezi integrovaným dítětem a jeho asistentem. V takových případech se jedná o překážku, která integrační proces negativně ovlivňuje. Nabízí se otázka k zamyšlení, zda je asistence v takovém případě pro samotné dítě prospěšná.

*„Pokud si asistent nesedne s dítětem, tak ta **práce nelze dělat**. Mně se to tedy nestalo, ale i takový případ jsme měli.“(Iva)*

*„Obtíže v práci vidím v tom, že já ani nikdo jiný u nás ve škole zatím nemá žádnou páku, jak na Patrika. Často mám **pocit** naprosté **beznaděje**. Nikdo ti nedokáže poradit.“(Martina)*

Situace Martiny se jeví jako velmi závažná. V případě, že škola nenachází účinné prostředky, jak žákovi pomoci a jak obnovit dodržování základních pravidel chování, asistence se pak jeví jako neúčinná a kontraproduktivní. V podstatě trpí všechny strany, od samotného žáka, po spolužáky, učitele a asistenta.

Dle názoru asistentky Jany je velkou obtíží plat asistentů. Výplata těsně nad hranicí minimální mzdy je sama o sobě překážkou, nebo dokonce blokem, který zastaví velkou část lidí, kteří by chtěli jako asistenti pracovat.

*„Myslím, že asistentek by bylo dost, ale odrazuje je právě to, že to není dobře finančně ohodnocené. Slyšela jsem dost asistentek, že se jim práce líbí, že by chtěly pokračovat, ale že prostě **za ty peníze nemůžou**. Ony taky mají své rodiny a **nevyžily by z toho**. Může to dělat akorát ten, kdo má z druhé strany nějakou podporu.“(Jana)*

14. Co myslíte, že obecně motivuje a podpoří asistenty v setrvání v tomto oboru?

Co konkrétně motivuje Vás?

Důvody, které motivují asistenty a jsou klíčové pro pokračování a setrvání, jsem nazvala „Motivační náboj“ asistentů.

Důvody, které asistenti pokládají za klíčové pro setrvání v oboru:

- **Pokrok dětí a jejich úspěchy**
- **Viditelné výsledky práce**
- **Radost dětí, která činí i radost asistentům**
- **Vděk dětí**
- **Výzva pro asistenty, práce bez stereotypu**
- **Práce s dětmi**
- **Asistence jako poslání, služba a pomoc**
- **Pocit smysluplné práce, užitečnosti**
- **Práce ve školství**
- **Chvála a podpora okolí**

Základním předpokladem pro vykonávání práce asistenta pedagoga je pozitivní vztah k dětem. To uvádí všichni dotazovaní asistenti.

*„Setrvání v oboru, myslím, že motivace není tak velká, souvisí to s finančním ohodnocením. Důvodem, proč někteří vykonávají dlouhodobě práci asistenta, jsou děti. Baví je **práce s dětmi**.“ (Lucie)*

„Motivačním nábojem“, jak jsem nazvala důvody pro setrvání, které asistenti zmiňují, není jen kladný vztah k dětem. Asistenty nabíjí, když „jejich“ dítě dělá progresivní pokrok, zažije nějaký úspěch, nebo má možnost se z něčeho radovat. Prožitá radost je pak ve vzájemném vztahu oboustranná. Takovýto pocit satisfakce působí jako silný motivační náboj pro další spolupráci, udržuje a stmeluje pouto mezi žákem a asistentem. Vytváří se citová vazba, která může asistenta ovlivnit v jeho rozhodování, zda zůstat či příští rok odejít.

*„Je to ten **pokrok**, který vidíme u toho dítěte, že pod naším vedením opravdu něco udělá a také **vděk**. Ten chlapec, je vidět, že mě potřebuje, a že mu dělá i radost, že je se mnou. A to asistenta motivuje, když vidí **radost dítěte**.“ (Lada)*

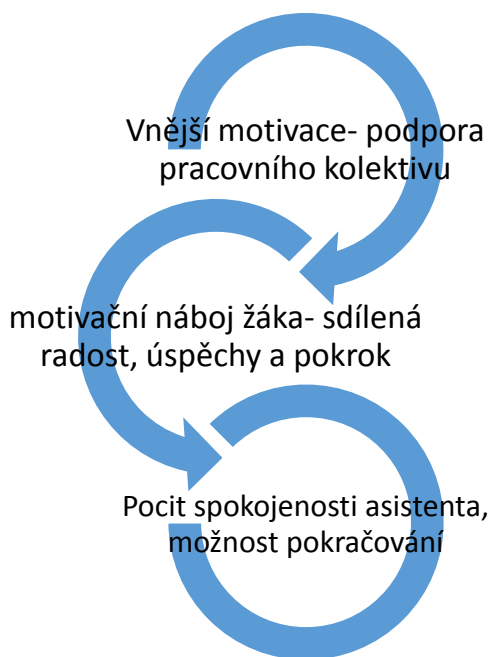
*„Těší mě, když vidím radost toho konkrétního dítěte, že **práci zvládá a pokračuje dál**.“ (Jana)*

*„Mám radost z toho, když Petr má nějaký **úspěch**. Chci mu **pomoc** a chci, aby dokončil školní docházku.“ (Štěpánka)*

*„Ta naše práce se odrazí, pokud je to práce systematická, tak ty **výsledky** jsou vidět, ale je to taková práce mravenčí.“ (Iva)*

Asistentku Markétu také motivují úspěchy žáka, nicméně uvádí ještě jednu zajímavou informaci. Povzbuzení a ocenění kolegyň ze školy působí jako silný motivační náboj. Také to svědčí o dobrých vztazích na pracovišti, což Markéta vyzdvihuje v odpovědích na otázky č. 10 a 11. Pokud je pracovní kolektiv přátelský a ochoten nabídnout pomoc a poradit, zvyšuje to pocit spokojenosti a motivuje asistenta v jeho práci. Kromě motivačního náboje, kterého se asistentům dostává od jejich žáků, působí i širší vnější motivace z okolí.

Graf 4: Reciprocita motivačních faktorů



„Mou motivací jsou **výsledky žáka a chvála mých kolegyně.**“ (Markéta)

„V mém zaměstnání se mi velmi líbí. Jsem **spokojená** i s vedením školy a třídou, ve které se nacházím. Zároveň pracuji ve **výborném kolektivu**, který je **ochoten** mi vždy **pomoci**“ (Markéta)

Komunikační partneři Iva a Martina závěrem připomněli, že ač to zní jako klišé, pro setrvání na pozici asistenta je důležitý pocit smysluplné práce. Vnímání sebe sama jako prospěšné osoby, která vykonává záslužnou práci, dodává asistentům motivaci.

„Mě motivují děti, protože v tom vidím nějaký **smysl.**“ (Iva)

„Obecně asistenty motivuje asi takový ten pocit, když se člověk cítí **být prospěšný**, že někomu pomáhá, že dělá **něco dobrého.** Když vidí, že dělá práci, která má **smysl.**“ (Martina)

V případě Martiny, ač v práci pociťuje velké obtíže a řeší mnoho konfliktních situací, ji tato práce evokuje určitý pocit zodpovědnosti a překážky, které stojí před ní, se

stávají výzvou. Neutěct od rozdělané práce a vynaložit veškeré úsilí i bez vidiny úspěchu jsou povahové rysy, které nejenže člověka motivují, ale celkově ovlivňují kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu žáka. Za nepříznivých podmínek bez takovéto vlastnosti by člověk pravděpodobně nebyl schopen setrvat na pozici asistenta pedagoga.

*„Motivuje mě asi moje **povaha**. Sama jsem si slíbila, že když už jsem začala, tak tento školní rok dokončím a **vydržím**. Budu se snažit udělat vše, **co bude v mých silách**.“ (Martina)*

V neposlední řadě nezapomeňme na specifičnost práce asistenta pedagoga. Ve škole jsou asistenti neustále konfrontováni s novými situacemi, s různými lidmi a s ne vždy předvídatelnými reakcemi dětí. To, že se nejedná o jednotvárnou a statickou práci, asistentka Marie vnímá jako motivující a přínosné.

*„Práce s dětmi, **práce ve školství**, která má svoje výhody, je asi tím motorem, co drží asistenty. Člověk je stále **mezi novými lidmi**, **nehrozí tam stereotyp**.“ (Marie)*

11 Interpretace výsledků a shrnutí

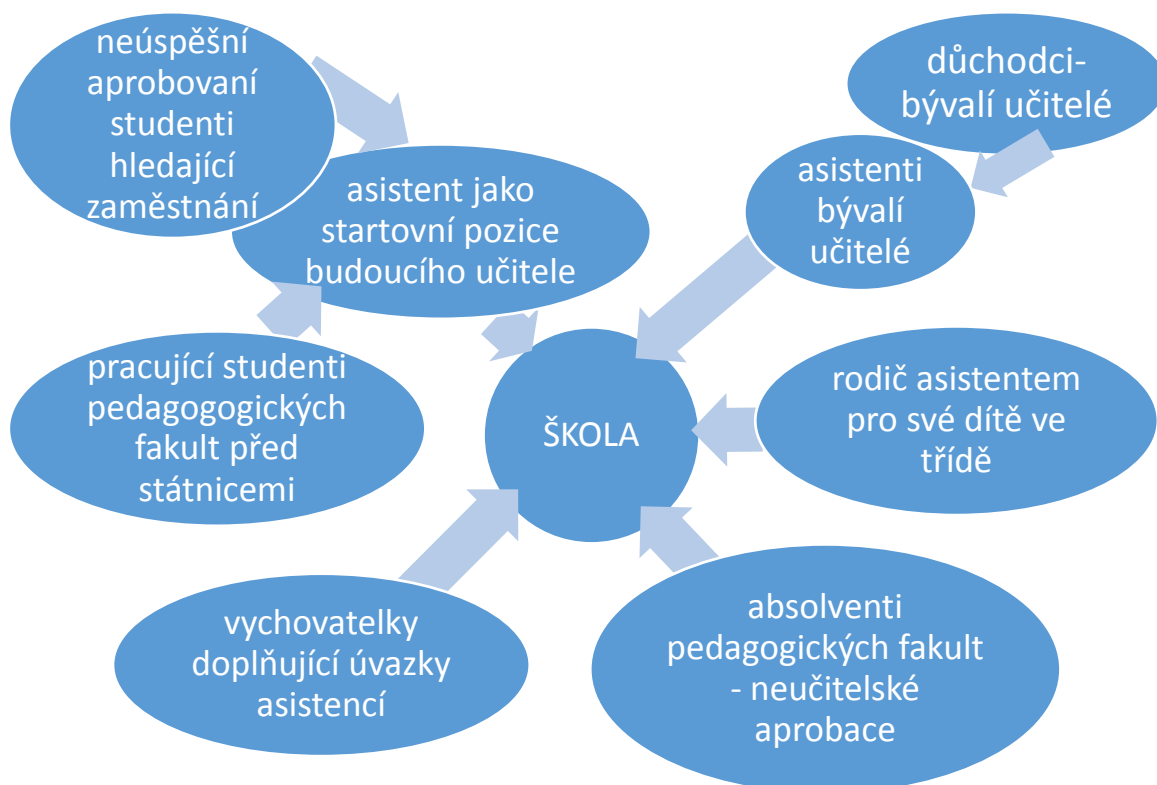
Jak je již uvedeno výše, práce je zaměřena na asistenty pedagoga, kteří působí na základních školách. Smyslem diplomové práce je odkrýt motivaci pro práci asistenta pedagoga. Pro hlubší porozumění jsem zvolila cestu osobních setkání, metodu rozhovoru, která mi poskytla dostatek informací.

Podrobné komentáře obsahuje předchozí kapitola. Zde si uvedeme závěrečné shrnutí a odpovědi na výzkumné otázky.

11.1 Důvody pro volbu zaměstnání asistenta pedagoga

Každý z komunikačních partnerů měl svůj vlastní osobní důvod, který ho vedl k přijetí práce asistenta pedagoga. Ačkoliv jsou důvody rozdílné, nacházíme několik prvků, které mají komunikační partneři společné. Hlavním a nejsilnějším prvkem působícím jako „magnet“ je škola sama o sobě. Škola se jeví jako atraktivní místo pro zkušené i nezkušené, pro starší i mladší, pro kvalifikované i nekvalifikované, pro ambiciózní i bez aspirací, pro absolventy, studenty i jedince bez statusu studenta. Škola k sobě přitáhla a dala práci asistenta pedagoga těmto jedincům.

Graf 5 Škola jako magnet



Budoucí kandidáti na místa asistentů mají nějakým způsobem bližší vztah ke škole. Z výzkumného vzorku vyplývá, že ani jeden asistent se nerozhodl zaměstnání asistenta pedagoga vykonávat z čisté touhy. Nikdo si tuto práci neplánoval dlouhodobě dopředu a nemusel o ni horlivě usilovat. Ve většině případů se budoucím asistentům nabídla sama. Vedení oslovuje své bývalé nebo současné zaměstnance. Mohou jimi být vychovatelky nebo učitelé již v důchodovém věku. Dalšími potenciálními asistenty jsou přicházející uchazeči o učitelskou pozici nebo ve školní družině. Asistence je vnímána jedinci s vyšší aspirační úrovní jako pozice startovní nebo dočasně kompenzační. Má potenciál posunovat či přibližovat k lépe honorovanému zaměstnání pedagoga.

11.2 Motivace pro setrvání v zaměstnání asistenta pedagoga

Důvodů, proč jsou někteří asistenti věrni své profesi, je hned několik, přesto se nedají shrnout do pouhého výčtu, protože mnoho důvodů se prolíná, zapadá do sebe a společně vytváří komplexní obraz, spíše než „telefonní seznam“ zjištěných údajů.

Začněme tím, co je všem asistentům společné a bez čeho by rozhodně dlouhodobě u asistence nevydrželi. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji zmiňovaným spojením je vztah k dětem. V některých případech jsou to bohužel už jen děti, které drží asistenty nad vodou. Čím konkrétně motivují asistenty a jak dokáží udržet dospělého v práci, která není dostatečně oceňována a adekvátně finančně ohodnocená, mě zajímalo po každém rozhovoru více a více. Asistenti jsou motivováni, zejména pokud vidí výsledky své práce, tedy pokud vidí úspěch a pokroky u svých žáků, které jsou vnímány jako okamžiky plné štěstí a radosti. Pocity radosti dětí jsou přenášeny na asistenty a společně sdílené pozitivní emoce vytvářejí pevné emoční pouto. Těmito emocemi se spouští následný pocit užitečnosti. Pokud se práce nejeví jako zbytečná, stává se smysluplnou. Děti obohacují dospělé svým vděkem, upřímností a otevřeností.

Motivační a povzbuzující stránka práce asistenta pedagoga je ale do značné míry potlačována nejzápornějším činitelem a tím je nedostatečné finanční ohodnocení. Asistenti, kteří pracují dlouhodobě, musí mít nějakým způsobem ošetřené, jak vyjít s penězi. Z výpovědí komunikačních partnerů vyplývají dvě možnosti. Zaprvé si k úvazku asistenta přiberou ještě nějakou práci nebo mají rodinu či partnera, který nedostatečnou finanční situaci vyrovná. Plat asistenta způsobuje odchod ze zaměstnání, ale i odrazení potencionálních zájemců, kteří by o toto povolání stáli.

Asistenti také vyzdvihovali práci ve školství, která má své určité výhody. Motivujícím prvkem je zajímavá práce, ve které člověk rozhodně nezažije nudu a stereotyp. Každý den přináší nové podněty, nečekané reakce a situace a především výzvy. Nové zkušenosti a zážitky znamenají rozptýlení a rozšiřují obzory.

Povzbudivou a sílu dodávající formou vnější motivace je také uznání zainteresovaných lidí ze školního prostředí.

Závěr

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit postoje a motivy asistentů pedagoga pro vykonávání této profese. Zajímalo mě, jaké byly důvody a okolnosti, které vedly k rozhodnutí přijetí práce asistenta. Osobním cílem a hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit a prozkoumat, co stojí za rozhodnutím dále vykonávat práci asistenta pedagoga především v dlouhodobém měřítku. Jelikož jsem sama měla možnost pracovat jako asistent pedagoga, kladla jsem si stále otázku, jak je možné, že je někdo ochoten dlouhodobě pracovat za tak nepříznivě nastavených podmínek.

Odborná literatura nabízí samozřejmě mnoho informací o pozici asistenta pedagoga, nicméně formální popis pedagogické asistence nenabídne čtenářům hlubší vhled a pochopení, neodkrývá možné nedostatky a nepopisuje reálné každodenní situace, kterým jsou asistenti vystavováni. S ohledem na záměr výzkumu jsem zvolila kvalitativní šetření, které umožňuje hlubší a komplexnější vhled do problematiky. Jako nejopravdovější a nejspolehlivější cestu k odhalení motivů asistentů pedagoga pro setrvání v oboru jsem zvolila osobní setkání tváří v tvář. Uskutečnila jsem polostrukturované rozhovory napříč věkových kategorií, vzdělání, zkušeností i délkou praxe. Ačkoli převažují na školách asistentky, jsem moc ráda, že po velmi dlouhém pátrání jsem zrealizovala jeden podnětný rozhovor i s asistentem - mužem.

Data získaná prostřednictvím rozhovorů byla kódována a analyzována. Získala jsem bohatou škálu interpretací a tím možnost zjištěným důvodům lépe porozumět a dát je do souvislostí. Z odpovědí získaných během rozhovorů můžeme dovodit, že mezi hlavní motivy pro setrvání v oboru asistenta pedagoga je obecně kladný vztah k dětem. Tento vztah je ale podmíněn tolerantním přístupem a celkově pochopením pro jinakost, tedy například pochopení pro děti s postižením. Konkrétně asistenti uvedli, že motivačně působí dosažený úspěch dětí, viditelné výsledky práce, jakýkoli pokrok, sdílená radost a vděk.

Toto jsou faktory, které vychází z dítěte samotného a mohou ovlivnit délku asistování. Další silně motivační faktory jsou výhody práce ve školství a povzbuzující přátelský

kolektiv. Ke zlomu dochází v okamžiku, kdy asistent musí řešit svou finanční situaci. Ačkoliv je může cítit ve své práci šťastný, musí odejít a práce se vzdát. Finanční podprůměrné ohodnocení se v takovém případě stává nepřekonatelnou překážkou. Asistenti, kteří pracují dlouhodobě, mají nějakým způsobem ošetřené, jak vyjít s penězi. Z výpovědí komunikačních partnerů vyplývají dvě možnosti. Zaprvé si k úvazku asistenta přiberou ještě nějakou práci, nebo mají rodinu či partnera, který nedostatečnou finanční situaci vyrovná.

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI.: Education of pupils with special educational needs VI.* 1. vyd. Brno: Paido, 2012, 327 s. ISBN 978-80-7315-235-2.

BENDL, Stanislav. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 70-85. ISSN 1211-4669.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* 1. vyd. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 9788073870140.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe].* 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.

HANÁK, Petr a Jan MICHALÍK. *Speciálně pedagogické centrum: Informační brožura o činnosti speciálně pedagogických center.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

Charta práv dítěte.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JORDAN, Anne; SCHWARTZ, Eileen; MCGHIE-RICHMOND, Donna. *Preparing teachers for inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education*, 2009, 25.4: 535-542.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, 91 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-x.

KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002, 209 s. ISBN 80-7082-844-7.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 146 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, 135 s. ISBN 80-7067-981-6.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014.

PANČOCHA, Karel a Lenka SLEPIČKOVÁ. Postoje k osobám s postižením u obecné populace ČR. In *Bartoňová, M., Vítková, M. et al. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI. Education of Pupils with Special Education Needs VI*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. s. 41-50, 10 s. ISBN 978-80-7315-235-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Úmluva o právech dítěte.

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením.

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Listina základních práv a svobod, Hlava čtvrtá, článek 33.

VĀDUROVĀ, Helena. InkluzivnĀ kultura ťkoly v kontextu vzdĚlĀvĀnĀ ťĀkť se SVP na stĚdnĀ odbornĚ ťkole – zĀvĚry pilotnĀho ovĚřovĀnĀ sebehodnotĀcĀho nĀstroje. In BartoňovĀ, M., VĀtkovĀ, M. et al. *VzdĚlĀvĀnĀ ťĀkť se speciĀlnĀmi vzdĚlĀvacĀmi potĚbami VI. Education of Pupils with Special Education Needs VI*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. s. 29-40, 12 s. ISBN 978-80-7315-235-2.

VALENTA, Milan. *Přehled speciĀlnĀ pedagogiky a ťkolskĀ integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita PalackĚho, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

VšeobecnĀ deklarace lidskĹch prĀv.

UZLOVĀ, Iva. *Asistence lidem s postiženĀm a znevĀhodnĚnĀm: praktickĹ prťvodce pro osobnĀ a pedagogickĹ asistenty*. 1. vyd. Praha: PortĀl, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VyhlĀťka Ā. 72/2005 Sb., o poskytovĀnĀ poradenskĹch sluťeb ve ťkolĀch a ťkolskĹch poradenskĹch zĀřĀnĀ.

VyhlĀťka Ā. 73/2005 Sb., o vzdĚlĀvĀnĀ dĚtĀ, ťĀkť a studentť se speciĀlnĀmi vzdĚlĀvacĀmi potĚbami a dĚtĀ, ťĀkť a studentť mimořĀdnĚ nadanĹch.

VyhlĀťka Ā. 291/1991 Sb., o zĀkladnĀ ťkole.

ZĀkon Ā. 95/1948 Sb., o zĀkladnĀ ťpravĚ jednotnĚho ťkolstvĀ (ťkolskĹ zĀkon), ť 13 odst. 4

ZĀkon Ā. 108/2006 Sb., o sociĀlnĀch sluťbĀch, ť 39.

ZĀkon Ā. 561/2004 Sb., o pĚdťkolnĀm, zĀkladnĀm, stĚdnĀm, vĹťťm odbornĚm a jinĚm vzdĚlĀvĀnĀ (ťkolskĹ zĀkon).

ZĀkon Ā. 563/2004 Sb., o pedagogickĹch pracovnĀcĹch a o zmĚnĚ nĚkterĹch zĀkonť, ť 20.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Obecná charakteristika výzkumného souboru	47
Tabulka 2: Porovnání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu podle Gavory	50
Tabulka 3: Dosažené vzdělání	58
Tabulka 4: Motivy volby pro práci asistenta pedagoga.....	58
Tabulka 5: Vize asistentů pedagoga do budoucna	70
Graf 1: Oblast budování komunity.....	24
Graf 2: Obohacující faktory práce asistenta pedagoga	72
Graf 3: Výhody a nevýhody profese asistenta pedagoga	74
Graf 4: Reciprocita motivačních faktorů.....	80
Graf 5 Škola jako magnet.....	83

Seznam příloh

Příloha A: Scénář rozhovoru

Příloha B: Ukázka rozhovoru

Příloha A: Scénář rozhovoru

Rozhovor obsahuje čtrnáct otázek, které se dotýkají vybraných oblastí. Struktura rozhovoru se odvíjela od situace a komunikativních schopností vybraných asistentů. Docházelo k vynechávání otázek někdy zase k doplňování. Rozhovor nebyl časově ohraničen, a pokud komunikační partneři měli pocit a potřebu se vyjádřit k tématu více do hloubky, byl jim poskytnut prostor a do výpovědí jsem nezasahovala. Někteří asistenti pokryli v jedné odpovědi několik otázek a poskytli dostatek informací. V takových případech rozhovor nebyl veden dle navrženého scénáře po sobě jdoucích otázek.

Cílem bylo zjistit, odpovědi na hlavní výzkumné otázky týkající se důvodů volby a následné motivace v setrvání v oboru asistenta pedagoga.

Oblasti:

- Výběr a důvody volby
- Samostatná práce se žákem
- Celková spolupráce ve škole
- Subjektivní vnímání zaměstnání asistenta pedagoga
- Motivace pro vykonávání profese
- Pocit spokojenosti
- Motivace pro setrvání a vyhlídky do budoucna
- Hodnoty a postoje informanta

1. Vyprávějte mi něco o sobě a o tom, jak jste se dostal/a k tomu, že děláte asistenta pedagoga?
2. Popište mi, jak vypadá váš den ve škole, jak konkrétně probíhá asistence?
3. Měl/a jste nějaká očekávání o zaměstnání asistenta pedagoga? Jaká?
4. Jaké je vaše finanční ohodnocení? Zdá se Vám přiměřené?
5. Jak byste zhodnotil/a prospěšnost Vaší funkce v konkrétní situaci?
6. Jak byste zhodnotila spolupráci s konkrétním žákem, případně i s jeho rodiči?
7. Jaké mínění, si myslíte, že o Vás má žák a třída? Co si o Vás myslí? (jaké k vám zauímají stanovisko)
8. Jak hodnotíte práci s vašimi kolegy a kolegyněmi/ s vedením školy/se třídou?
9. Jaké jsou Vaše vize do budoucna v tomto zaměstnání?
10. Obohacuje Vás něčím tato práce? Čím, popište mi Vaše zkušenosti, pocity?
Vyprávějte mi o svých pozitivní a negativních zkušenostech.
11. Jaké jsou podle vašeho názoru hlavní výhody a nevýhody vykonávání práce asistenta pedagoga?
12. Jak hodnotíte náročnost práce asistenta pedagoga?
13. Setkali jste se v práci s nějakými překážkami či obtížemi?
14. Co si myslíte, že obecně motivuje a podpoří asistenty v setrvání v tomto oboru?
Co konkrétně motivuje Vás?

Časté otázky navíc:

1. Jak by vypadala situace Vašeho žáka bez asistenta?
2. Jaký máte názor na integraci handicapovaných dětí do systému běžných základních škol?

Příloha B: Ukázka rozhovoru

Rozhovor s paní asistentkou Ivou byl realizován ve školní družině. Měla jsem dokonce možnost pozorovat při práci paní Ivu s dětmi během odpolední družiny. Náš rozhovor jsme nahráli na diktafon a poté jsme si ještě neformálně povídaly. S paní Ivou jsem strávila celé odpoledne a velmi si toho vážím, protože si na mě udělala čas ve svém osobním volnu.

Asistentka Iva

Dobrý den, Ivo, nejdřív bych se chtěla zeptat, zda byste mi pověděla něco o sobě a o tom, jak jste se dostala k tomu, že děláte asistentku pedagoga...

Začala jsem tady jako vychovatelka ale pouze na poloviční úvazek, takže mně vedení oslovilo, jestli bych nechtěla vykonávat zároveň i asistenta. Tak jsem to zkusila a zůstala jsem i u toho.

Můžu se zeptat, jak dlouho vykonáváte práci asistentky pedagoga?

Hm...deset let.

Tak to je obdivuhodné!

Jaká je Vaše pracovní doba?

No, já pracuji jako vychovatelka a někdy mám ranní družinu, odpolední družinu. Dopoledne vykonávám práci jako asistent, momentálně je to asi 0,4 úvazku, měla jsem 0,5, jak který rok. Kombinuji tedy práci asistentky a vychovatelky.

Dobře, byla naplněna Vaše očekávání o práci asistenta pedagoga? Zda nějaká očekávání tedy byla?

Čekala jsem lepší spolupráci rodičů dětí, protože někteří rodiče popravdě řečeno se od toho raději distancují a přenechají vše na nás, ty povinnosti a veškerou práci.

Kolik máte na starosti dětí? Mluvila jste v množném čísle...

Devět let jsem si „táhla“ jedno dítě autistické a v pololetí, protože už je v devítce, tak aby se osamostatnil, tak momentálně chodím tak ke třem dětem. Také leckde zaskočím za kolegyně.

Jaké je Vaše finanční ohodnocení? Zdá se Vám přiměřené?

Ne, kdybych měla zůstat jako asistentka pedagoga, tak to bych dělat doopravdy nešla. Mám tři čtvrtě úvazku jako vychovatelka a asistenci беру spíše jako, já nevím, že to dělám kvůli dětem.

Považujete funkci asistenta pedagoga za prospěšnou? V momentální situaci, kde teď působíte?

Pokud jsem byla pouze u jednoho dítěte tak si myslím, že taková asistence je smysluplnější, hlavně u autistických dětí. Takové děti by měly mít určitý řád, tam si myslím, že by měli mít pouze jednoho asistenta, což sem tam není a je to špatně. Pokud působím u vícero dětí a střídáme se s ostatními asistentkami, tak to postrádá ten smysl.

Dobře, a vy jste už mluvila o spolupráci s rodiči, jaká je třeba spolupráce s tím konkrétním žákem, jak hodnotíte tu spolupráci?

U toho žáka, kterého jsem měla od první do deváté třídy, tam byla spolupráce perfektní, jak ze strany rodičů, tak ze strany dítěte. Zvykli jsme si na sebe. Měla jsem ho i v družině, takže jsem ho měla i třeba osm hodin v kuse. Byli jsme na sebe ne závislí, ale tam doopravdy šlo o dotek, o pohled a dítě vědělo, že má pracovat, já jsem věděla, co on očekává. Vedlo se mu docela dobře. Ostatní děti, co jsou ve škole, tak taky reagují na asistenty poměrně dobře.

Možná můžeme navázat dále, jak Vás vnímá třída?

No, protože se nás tady pohybuje současně více, jsme tady i čtyři nebo pět asistentek, tak v těch třídách jsou zvyklí, že tam chodíme. Vnímají to docela pozitivně.

Výborně, a s kolegy nebo kolegyněmi, jak hodnotíte spolupráci?

Taky... my si vycházíme vstříc, takže tam to, myslím, funguje ta domluva.

Hm, i tedy s třídními učiteli?

Určitě. Akorát se mi stalo na druhém stupni, že tam přece jen nebyli tak zvyklí na asistenty pedagoga, tak jako na prvním stupni, protože tady u nás se zavedl program Začít spolu. Takže tam chodí i vychovatelky do tříd pomáhat, takže je běžné, že ve třídě mají někoho navíc. Ale na druhém stupni to nebylo, takže leckdo se s námi dost těžko jakoby sžíval. Tam jsme někdy cítili, prostě že tam nejsme až tak vítáni, ne z pohledu toho dítěte, ale spíš z pohledu učitele. Taky to bylo o jedincích, někdo se přizpůsobil okamžitě, někomu to chvíli trvalo.

Dobře, děkuju, a jaké jsou Vaše Vize do budoucna?

Popravdě řečeno teď momentálně po těch deseti letech poměrně vyčerpaná. Je to citový, je to jakoby únavné zaměstnání, když to chci dělat dobře a chci se tomu věnovat.

Já musím tedy říct, že jsem ještě neslyšela nikoho, koho jsem se ptala, že by vydržel deset let, takže smekám klobouk. Něčím Vás, ale ta práce obohacuje, deset let to je dlouhá doba, tak můžete mi říct konkrétně, co Vás drží, co Vám ta práce přináší?

To co mě stále drží, jsou vlastně reakce těch dětí. Když se jim něco povede nebo úplně oni se chovají, reagují jinak než normální dítě. Mě to i celkem zajímá ty reakce a nacházím v tom určitou logiku, možná větší než máme my sami.

Takže teď jste zmínila výhody, které ta práce přináší, pokud jsou ještě nějaké další, tak prosím klidně doplňte, a ještě by mě zajímalo, jaké vidíte nevýhody práce asistenta pedagoga.

Nevýhodou je určitě finanční ohodnocení, pokud by někdo chtěl dělat jenom asistenta. Plný úvazek je čtyřicet hodin na rozdíl třeba od vychovatele, který je dvacet osm hodin týdně. Ta práce je náročná, musíme být stále ve střehu, je to vyčerpávající. Není to práce na několik let, kdybych měla dělat pouze asistenci, tak to bych nevydržela, to určitě ne. A další nevýhodou je, jak se momentálně staví rodiče k nám. Nechtějí s námi vlastně moc mluvit. Podle mě je to nevýhoda. To by se mělo tak nějak zlepšit, ale nevím, jak toho dosáhnout.

Je třeba ještě něco, s čím jste se setkala, nějaké obtíže nebo překážky? Něco už jste zmínila, komunikaci s rodiči.

Já jsem komunikativní typ a snažíme se s rodiči navázat kontakt, a když to nejde, tak musíme prostě hledat jinou cestu a hledat nějaké rezervy v sobě. Jinak nic dalšího.

Moje poslední otázka, co si myslíte, že motivuje asistenty pedagoga a podpoří je v setrvání v tomto oboru? Konkrétně co tedy drží Vás?

Mě motivují děti, protože v tom vidím nějaký smysl. Ta naše práce se odrazí, pokud je to systematická práce, tak ty výsledky jsou vidět, ale je to taková práce mravenčí, je to opravdu po krůčkách, není to samozřejmě vidět hned a řádově jsou to roky. To si myslím, že platí i obecně.

Děkuji, na závěr je ještě něco, na co jsem třeba zapoměla, co bychom mohli zmínit?

Ještě bych zmínila, určitě a co je velmi důležité, jestli si ten konkrétní asistent sedne s třídním učitelem nebo učitelem, u kterého působí. Pokud ty dva si nasednou, tak je problém, ale ještě by se to dalo řešit na nějaké úrovni, ale pokud si asistent nasedne s dítětem, tak ta práce nelze dělat. Může se to určitě stát, že dítě někoho odmítne. Mě se to tedy nestalo, ale i takový případ jsme měli.