

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

POZICE ASISTENTA PEDAGOGA V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jitka Sušanková

*Učitelství pro základní školy, obor Učitelství českého jazyka a výtvarné výchovy pro
základní školy*

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Zachová, Ph.D.

Plzeň 2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 29. června 2020

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce PhDr. Markétě Zachové, Ph.D. za vynikající spolupráci, cenné rady a odborné připomínky, bez kterých by tato práce měla výrazně nižší kvalitu.

Zároveň bych chtěla poděkovat všem asistentkám pedagoga, se kterými jsem mohla provádět rozhovory a také velké dík patří učitelům, kteří se zapojili do dotazníkového šetření.

ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE.....	8
1.1 Integrace.....	8
1.2 Inkluze	9
1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).....	10
1.4 Podpůrná opatření (PO)	11
2 ASISTENT PEDAGOGA	12
2.1 Definice pojmu	13
2.2 Historie profese asistenta pedagoga v ČR	14
2.3 Legislativa ve vztahu k AP	16
2.4 Osobní asistent	19
2.5 Školní asistent	21
3 OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA	23
3.1 Osobnostní předpoklady	23
3.2 Kvalifikace asistenta pedagoga a oblast dalšího vzdělávání.....	25
3.2.1 Kvalifikační předpoklady.....	25
3.2.2 Další vzdělávání AP.....	27
3.3 Profesionální kompetence AP	29
4 NÁPLŇ PRÁCE AP.....	33
4.1 Zřízení funkce AP.....	33
4.2 Práva a povinnosti AP ve vztahu k náplni práce	34
4.3 Místo AP v pracovním kolektivu a jeho zázemí	36
4.4 Úskalí profese AP.....	37
4.5 Využití pozice AP v době pandemie	40
EMPIRICKÁ ČÁST	43
5 Koncepce výzkumu	43
5.1 Cíle výzkumného šetření	44
5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky	44
5.3 Popis výzkumného vzorku.....	45
5.4 Popis sběru dat	46
5.5 Analýza dat	47
6 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
6.1 Rozhovory.....	49
6.2 Dotazníky.....	61

6.2.1 Charakteristika výzkumné metody	61
6.2.2 Předvýzkum.....	62
6.2.3 Administrace	62
6.2.4 Presentace výsledků dotazníkového šetření.....	63
7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	84
8 NÁVRHY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	89
ZÁVĚR	90
RESUMÉ.....	92
RESUME.....	93
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:	94
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	98
SEZNAM TABULEK.....	99
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	99
SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

V diplomové práci se zabývám problematikou osobnosti asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání. Téma diplomové práce jsem zvolila cíleně, jelikož ho sledávám nejen aktuálním, ale zároveň veřejností často diskutovaným, a tudíž i zajímavým pro předmět zkoumání. K výběru tématu mě rovněž vedla osobní zkušenost, neboť na pozici asistentky pedagoga sama působím. V diplomové práci mapuji osobnost asistenta pedagoga, snažím se na ni nahlížet komplexně, pokouším se na základě odborné literatury, vlastních zkušeností a zjištěných dat vykreslit ideální profil této osobnosti.

Práci jsem rozdělila na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se věnuji základní terminologii, vymezení základních termínů vztahujících se k tématu. Jedná se především o následující pojmy: asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent, neboť výklad těchto termínů bývá veřejností často zaměňován. V rámci problematiky asistentů pedagoga se dále zabývám legislativním rámcem, pracovními povinnostmi, blíže specifikuji požadavky na vzdělání a možnosti dalšího vzdělávání. V neposlední řadě zde poukazuji na případná úskalí, která se pojí s výkonem této profese a objasňuji postavení asistentů pedagoga v pracovním kolektivu.

V empirické části se věnuji výzkumnému šetření a následně předkládám vyhodnocení výsledků. Na základě zjištěných údajů z průzkumu blíže objasňuji, specifikuji a upozorňuji na nedostatky, které se objevují v kooperaci mezi učitelem a asistentem pedagoga dále zmiňuji, jaké rizikové aspekty se k profesi asistenta pedagoga váží. V závěru práce uvádím doporučení, která vychází z výzkumného šetření, mají za úkol přispět ke zkvalitnění spolupráce a vzájemného respektování se.

Práce je určena nejen veřejnosti, kterou tato problematika zajímá, ale také všem asistentům pedagoga a učitelům, kteří usilují o zefektivnění spolupráce. V neposlední řadě by některé poznatky mohly být přínosné a inspirující pro jednotlivá vedení škol a rovněž přispět k diskuzím o dalším vzdělávání asistentů pedagoga.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

Považuji za nezbytné věnovat pozornost následujícím termínům: inkluze, integrace, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření. Jejich výkladem se budu zabývat v několika dalších odstavcích.

1.1 Integrace

Integrace bývá často chybně označována jako synonymum pro inkluzi, ale nelze tyto termíny považovat za totožné. „*Integrace je starší pojem a znamená začleňování různých podskupin do celku společnosti. Podskupiny jsou často rozpoznávány podle diagnostických kritérií. Tento pohled redukuje člověka především na jeho jinakost nebo handicap. V rámci školství se žáci s postižením začleňovali do běžné školy nebo byli zařazováni do speciálních škol.*”¹ Mohu stejně jako Bazalová (2006) konstatovat, že integrace je jakýmsi předstupněm inkluze, tedy začlenění žáka s handicapem do běžného vzdělávání a typu školy. Avšak nutno podotknout, že na integraci se podílí mnoho dalších faktorů a ne ve všech případech je možné realizovat umístění všech dětí s handicapem do běžné školy. Vždy je nutno přihlédnout ke každému případu individuálně a zvážit všechny rozhodující faktory, mezi které patří možnosti a vybavení školy, ochota spolupráce zákonných zástupců, stupeň závažnosti zdravotního stavu dítěte a mnoho dalších rozhodujících okolností.

¹ VOSMIK, M. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2018, s. 10. ISBN 978-80-7496-357-5

1.2 Inkluze

„Pojem „inkluze“ má původ v latinském jazyce. Znamená „přijetí“. Je pozoruhodné, že slovo přijetí je v latině zároveň i synonymem „akceptace“, která v inkluzivní pedagogice dominuje jako základní princip „akceptace heterogenity“ (rozmanitosti).“²

Přesto existuje značné množství definic, přístupů, názorů na to, co v praxi znamená inkluzivní vzdělávání. Shoda nepanuje ani v zahraničních zdrojích, objevují se různé interpretace pojmu: spisovatel, který se zaměřuje na problémy v edukačních procesech Peter Westwood (2013), rovněž tvrdí, že inkluzivní vzdělávání bylo konceptualizováno mnoha různými způsoby. Za cíl kvalitního inkluzivního vzdělávání považuje ukončení všech forem diskriminace a podporu sociální soudržnosti. Mezinárodně uznávaná odbornice v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb žáků a zdravotních postižení Sue Briggs (2016) tvrdí, že inkluze probíhá v každé vzdělávací instituci odlišně, dle jejího názoru musí každý učitel najít určité strategie, které fungují v konkrétní třídě. Inkluze dle jejího přesvědčení není stálý stav, ale proces, který vyžaduje čas, aby došlo k naplnění jejího smyslu.

Slovník speciálněpedagogické terminologie přináší následující definici pojmu inkluze:

„Proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílů je povinností a zodpovědností celého systému.“³

Inkluzi lze stejně, jako popisuje Bazalová, považovat za filozofii, která požaduje, aby školy vytvořily jednotný systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to bez výjimek a vnímání jakýchkoliv odlišností, právo na vzdělání mají všichni rovné, přičemž hlavním principem je zachování totožné úrovně a kvality výuky. Nenachází se zde tedy žádný důvod k oddělování či separování žáků s jakoukoliv odlišností.

„Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.“⁴

²LECHTA, V. et al. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s. 34. ISBN 978-80-262-1123-5

³KROUPOVÁ, K. a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada, 2016, s. 28. ISBN 978-80-247-5264-8

⁴BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, PdF, Katedra speciální pedagogiky, 2006, s. 7. ISBN 80-210-3971-X

Celkově lze konstatovat, že základními pilíři, hodnotami inkluzivního vzdělávání jsou zejména spravedlivý přístup, participace všech na vytváření společenství a respekt k odlišnostem. Samotný proces inkluze je rovněž nutné nahlížet multidisciplinárně. Dle Lechty (2016) to znamená zapojení a kooperaci co největšího okruhu kompetentních osob (nejen samotných pedagogů, ale i dalších odborníků (lékařů, sociálních pracovníků a jiných profesionálů).

1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

Než přistoupím k definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je zapotřebí nejdříve vysvětlit, co to vlastně speciální vzdělávací potřeby jsou: „*Termínem se vyjadřuje to, že vedle majoritní populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením; žáci s mimořádným nadáním; děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj. Moderní pedagogika a vzdělávací politika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy.*“⁵

Pod pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami se označují osoby, jejichž přesné vymezení přináší § 16 odstavec 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), v platném znění, který přináší následující definici: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“⁶

Problematiku v rámci vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami lze vyjádřit následujícím tvrzením: „*Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci, kterým je nutné ve škole věnovat zvýšenou péči, a to z důvodu selhávání při vzdělávání, nebo naopak*

⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 224. ISBN 80-7178-772-8

⁶ Zákon č. 561/2004 Sb. § 16 odstavec 1 *Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*
Dostupné na: https://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf

z důvodu mimořádného nadání, jejichž vzdělávání vyžaduje uplatnění podpůrných opatření. Žáky pro vzdělávací účely nečleníme podle původních diagnostických kategorií (dříve žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním, žáky se sociálním znevýhodněním), ale hodnotíme jen potřebu úpravy podmínek jejich vzdělávání.“⁷

1.4 Podpůrná opatření (PO)

Tento pojem mohu, jak již ze samotného názvu vyplývá, definovat jako opatření, která za využití určitých metod, postupů, pomůcek aj. vytváří podmínky pro vzdělávání žáků se SVP.

„Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se SVP se rozumí využití

- *speciálních metod a forem výuky, možných úprav hodnocení žáka;*
- *úprav výuky v rozsahu i obsahu disponibilních hodin, úprav obsahu a výstupů vzdělávání;*
- *kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů;*
- *zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka;*
- *personální podpory pedagoga, a to jak asistentem pedagoga, tak dalším pedagogem nebo speciálním pedagogem;*
- *tvorba Plánů pedagogické podpory (PLPP) a Individuálního vzdělávacího plánu (IVP);*
- *jiné organizace výuky, úpravy přijímacího řízení, forem ukončování studia, možnosti prodloužení délky vzdělávání.“⁸*

Na základě výše uvedeného výčtu PO se pro účely své diplomové práce budu podrobně zabývat personální podporou pedagoga v podobě asistenta pedagoga.

⁷ GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2019, s. 12. ISBN 978-80-7496-419-0

⁸ GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2019, s. 12. ISBN 978-80-7496-419-0

2 ASISTENT PEDAGOGA

Vzhledem k nejednotnosti názorů na pracovní pozici asistenta pedagoga si troufám tvrdit, že primární představa o náplni práce v oblasti této profese se může v mnoha ohledech lišit. Ať už se zeptám na názor a představy veřejnosti nebo i samotných zasvěcených pedagogických pracovníků, získám zcela jistě mnoho rozdílných odpovědí. Někdo si pod pojmem asistent pedagoga představí osobu, která soustavně dohlíží na činnost konkrétního žáka. Jiný bude tvrdit, že hlavní náplní práce AP je pouze osobní přítomnost u znevýhodněného jedince a většinu pracovní doby stráví díváním se z okna či do mobilu, kdy se nezajímá o ostatní dění ve třídě. Jiní vidí v této profesi pomocníka učitele, když potřebuje něco nakopírovat, rozstříhat, rozdat, zkrátka osobního sluhu učitele. Další názor může korespondovat s tím, že mnozí si vykládají pracovní náplň AP v podobě výkonu činností patřících do povinností žáků, jako je například nalistování příslušné strany, ořezávání tužek v penálu, srovnávání věci v batohu a na lavici, doprovod na toaletu, dohled nad hygienickými návyky apod. Jiní se domnívají, že AP pobíhá po třídě a radí slabším žákům, přičemž mnohdy narušuje chod celého vyučování. Můžeme se setkat i s názory, že asistenti kontrolují či zastupují činnost učitele, například suplují a řídí výuku v době nepřítomnosti daného pedagoga.

Obecně lze konstatovat, že převládají různé názory, pramenící z nedostatečné informovanosti široké veřejnosti, ale mnohdy se objevuje nejednotnost názorů i v řadách pedagogických odborníků. Dokonce i odborná literatura vykazuje značné množství přístupů. V rámci své diplomové práce se přikláním k přístupu, který vychází přímo z legislativy, kde je vymezeno, že AP poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi ve smyslu efektivní komunikace založené na vzájemném respektování se. AP zároveň pomáhá žákovi se SVP při vzdělávání, kde pomocí je myšlena vhodná motivace vedoucí k zapojení žáka do vzdělávacího procesu, dále AP podle potřeby pracuje i s ostatními žáky ve třídě, ale vždy se řídí pokyny učitele.

2.1 Definice pojmu

Než přistoupím k dalšímu výkladu, je zapotřebí si položit otázku: Kdo je vlastně asistent pedagoga? Kde působí? Co je to za profesi? Pro koho je určena? Neexistuje jednotná definice, která by obsáhla celé spektrum působnosti asistenta pedagoga, neboť do této oblasti zasahuje mnoho vnějších i vnitřních faktorů. Vnějšími faktory rozumím prostředí školy a vedení školy, pedagogy, žáka popř. žáky se SVP. Vnitřními faktory mám na mysli míru empatie, motivaci, didaktické schopnosti, psychickou vyrovnanost a mnoho dalších osobnostních rysů AP.

Kdo je vlastně asistent pedagoga? Pozice asistenta pedagoga je podle zákona *o pedagogických pracovnících* (§ 2 č. 563/2004 Sb. v platném znění) vymezena na základě toho, že tato osoba vykonává přímou pedagogickou činnost. Asistent pedagoga se dle uvedeného zákona společně s učitelem, pedagogem pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatelem, speciálním pedagogem, psychologem, pedagogem volného času, trenérem, metodikem prevence a vedoucím pedagogickým pracovníkem řadí mezi pedagogické pracovníky.

Kde působí? „*Je zaměstnancem mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy (event. školského zařízení) a působí ve třídě, v níž je vzděláváno dítě/děti nebo žák/žáci nebo student/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami.*“⁹

Z výše uvedeného je patrné, že AP působí ve vzdělávacích institucích různého typu, avšak podmínkou pro zavedení této funkce je přítomnost osoby se speciálními vzdělávacími potřebami.

Co je to za profesi? „*Jedná se o relativně novou pedagogickou profesi, kterou chápeme jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*“¹⁰

Na základě tohoto tvrzení mohu usoudit, že profese AP není ještě dostatečně ukotvena, prochází vývojem, že se jedná o funkci zřízenou poměrně nedávno.

Pro koho je určena? „*Představuje nový způsob podpůrné služby, která umožňuje dětem/žákům/studentům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a zlepšení kvality života.*“¹¹

⁹ TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* Praha: Verlag Dashöfer, 2019, s. 12. ISBN 978-80-87963-33-3

¹⁰ KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga.* Praha: Pasperta Publishing, s. r. o., 2016, s. 6. ISBN 978-80-88163-12-1

Z výše uvedeného mohu konstatovat, že funkce AP byla zřízena primárně jako podpůrná či pomáhající profese pro osoby se SVP. Domnívám se však, že AP nemá být oporou pouze těmto jedincům. AP by měl představovat velký přínos v podobě podpory a pomoci i pro samotné učitele a ostatní žáky ve třídě, jak dokládá následující výrok: „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se SVP, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Pracuje podle potřeby s žákem nebo ostatními žáky třídy podle pokynů pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.*”¹²

2.2 Historie profese asistenta pedagoga v ČR

Jak jsem již uvedla v definici pojmu asistent pedagoga, jedná se o profesi poměrně novou, tudíž patří mezi záležitosti současného školství. Školský systém prošel za posledních 25 let vývojem a významným procesem proměn. Cílem tohoto vývoje bylo dosažení a vytvoření demokratického školství, které poskytuje šanci všem a utváří podmínky pro rozvoj a vzdělání všech s ohledem na individuální potřeby daných jedinců.

Nejvýraznějším pokrokem v tomto ohledu bylo, že vzdělávání osob se zdravotním postižením přestalo být pouze v působnosti speciálního školství, ale v rámci prosazovaného inkluzivního vzdělávání se stalo záležitostí všech typů škol. K tomuto významnému posunu v oblasti vzdělávání došlo na základě zkušeností ze zahraničí, kde ve vyspělých kulturních zemích byly realizovány řady projektů v rámci problematiky inkluzivního vzdělávání. V České republice se v důsledku výše uvedených skutečností postupně otevíraly nové vzdělávací možnosti pro děti/žáky/studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Začleňování těchto dětí/žáků/studentů do běžných škol vycházelo z respektování hodnot každé lidské bytosti, která má právo na vzdělání a plnohodnotný život.

„Nová školská legislativa, která nabyla účinnosti od 1. 1. 2005, tyto záměry a požadavky naplnila. Jeden z nejvýznamnějších kroků představovalo zajištění podpůrných personálních služeb posílených o pozici asistenta pedagoga, nezbytných především při

¹¹ TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019, s. 12. ISBN 978-80-87963-33-3

¹² GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2019, s. 12. ISBN 978-80-7496-419-0

vzdělávání dětí/žáků/studentů s těžkým zdravotním postižením, dětí/žáků/studentů se sociálním znevýhodněním a dětí/žáků/studentů integrovaných ve školách a školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu. Zajištění této pozice však nebylo jednoduché, v ČR prodělalo zákonitý vývoj."¹³

Do roku 1997 bylo různými způsoby testováno, jak zajišťovat podpůrné asistenční služby, a to pracovníkem civilní služby, osobním asistentem, asistentem třídního učitele a studenty středních škol, případně škol vysokých s pedagogickým či sociálně právním zaměřením, eventuelně studenty škol zdravotnických. Uvedení studenti vykonávali asistenční službu v rámci svých praxí.

„Od roku 1997, kdy vešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byla poprvé ustanovena možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, z nichž jeden byl asistentem. Zajištěno bylo nejen efektivnější speciálně-pedagogické působení na žáky, ale i jejich bezpečnost.

Uvedený model byl překonán legislativními předpisy z let 2004 a 2005. Po vzoru zemí EU a na základě potřeb speciálně-pedagogické praxe byla v ČR ustanovena možnost další personální podpory při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v podobě souběhu tří pedagogických pracovníků, z nichž nejméně jeden je asistentem pedagoga, ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci s těžkým zdravotním postižením. Asistent pedagoga se stal pedagogickým pracovníkem s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání dětí/žáků/studentů se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu, tzn. na běžných mateřských, základních a středních školách, a žáků s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách."¹⁴

Na základě výše uvedeného mohou konstatovat, že AP je funkce, která by měla zajistit kvalitnější vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které se nepočítají pouze žáci se zdravotním postižením, jak upravuje novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která definuje žáka s SVP následovně: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné*

¹³ TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* Praha: Verlag Dashöfer, 2019, s. 5, 6. ISBN 978-80-87963-33-3

¹⁴ TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* Praha: Verlag Dashöfer, 2019, s. 7. ISBN 978-80-87963-33-3

úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením."¹⁵

Jedním z podpůrných opatření, jehož hlavním úkolem je zajišťovat personální podporu pedagoga, je právě funkce asistenta pedagoga a jeho osobní přítomnost u žáků se SVP vyžadujících tento typ podpůrného opatření.

2.3 Legislativa ve vztahu k AP

Legislativní ukotvení v rámci profese asistentů pedagoga se nachází v několika zákonech a prováděcích předpisech (vyhlášek), kde stěžejní místo zaujímá bezpochyby zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění*. Tento zákon se zabývá obecným pojetím vzdělávání, v rámci problematiky AP je důležitý zejména § 16, který definuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podstatná je jeho pozdější novelizace.

Neméně důležitou právní normu představuje zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění*. Konkrétně § 3 a § 4 se týkají obecných předpokladů pro výkon činností pedagogického pracovníka. V paragrafu 20 se nachází požadovaná vzdělání, jakými lze dosáhnout odborné kvalifikace k výkonu profese AP. K této problematice se rovněž váže zákon č. 262/2006 Sb., *zákoník práce, v platném znění*. Tento zákon upravuje pracovně právní vztahy v rovině všeobecné, tudíž je podstatný i v oblasti zaměstnávání a pracovního poměru AP.

„Z hlediska asistentů pedagoga představuje nejdůležitější prováděcí předpis vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění. Ta přesně popisuje některé náležitosti ve vzdělávání uvedených žáků a zabývá se asistenty pedagoga. Definiuje činnosti těchto pracovníků. Popisuje také náležitosti žádosti o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga."¹⁶ Tato vyhláška však byla nahrazena novou vyhláškou č. 27/2016 Sb., o

¹⁵ Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. §16 odst. 1

Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/35181/>

¹⁶ KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasperta Publishing, s. r. o., 2016, s. 54. ISBN 978-80-88163-12-1

vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.), která nabyla účinnosti dne 1. 9. 2016.

Nová vyhláška č. 27/2016 radikálně předchozí právní předpis nemění, pouze upravuje původní znění. V příloze této vyhlášky je přesně vymezeno, že podpůrné opatření asistent pedagoga je zaváděno od 3. stupně podpory. Nová vyhláška konkrétně specifikuje činnost AP v § 5, kde se výslovně uvádí, že AP má poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka se SVP: „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“¹⁷

Dále nová právní úprava vymezuje, že AP se může podle potřeby a pokynů učitele věnovat i ostatním žákům ve třídě: „Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“¹⁸

V uvedené vyhlášce v § 17 lze získat informaci o maximálním počtu pedagogických pracovníků na jednu třídu. Je zde stanoven nejvyšší počet těchto pracovníků v rozsahu čtyři na jednu třídu běžné školy, avšak novela v podobě vyhlášky č. 248/2019 Sb. snižuje tento počet pedagogických pracovníků na tři, kdy v běžné třídě mohou vedle učitele působit nejvýše dva AP, uvedená legislativní změna se však netýká speciálních škol: „Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 zákona, a ve třídách, odděleních a studijních skupinách škol, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 zákona, mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost souběžně nejvýše 3 pedagogičtí pracovníci.“¹⁹

¹⁷ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
Dostupné na:

https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

¹⁸ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
Dostupné na:

https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

¹⁹ Vyhláška č. 248/2019 Sb. (novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Dostupné na:

<http://www.pedagogicke.info/2019/11/msmt-metodiky-pokyn-k-novele-vyhlaske.html>

Ve vyhlášce se objevuje taktéž termín sdílený asistent, kdy jeden AP je v rámci podpůrného opatření přidělen k více než jednomu žákovi. Smyslem je dosažení co největší míry nezávislosti žáka se SVP na pomoci AP a jeho efektivnější zapojení do vzdělávacího procesu.

Působení druhého AP v rámci jedné třídy lze doporučit na základě níže uvedených skutečností:

- „*ve třídě jsou více než tři žáci s přiznaným podpůrným opatřením 3. až 5. stupně,*
- *ve třídě jsou alespoň tři žáci s přiznaným podpůrným opatřením 3. až 5. stupně, z nichž alespoň jeden má diagnostikované závažné psychické onemocnění, autismus či kombinaci poruchy chování s dalším zdravotním znevýhodněním.*“²⁰

V rámci legislativního rámce v oblasti vzdělávání žáků s SVP bych měla ještě zmínit vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizována vyhláškou č. 197/2016 Sb., v uvedené vyhlášce se nachází důležité informace z oboru poradenství, které mohou být přínosnými i pro samotné AP.

Ve spojitosti s legislativním rámcem v oblasti problematiky AP je zapotřebí jmenovat nařízení vlády č. 75/2005 Sb. (v pozdějším znění č. 273/2009 Sb.), o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Zde se nachází informace týkající se rozsahu přímé pedagogické činnosti jednotlivých pedagogických pracovníků, kdy v případě AP se jedná o rozmezí 20 až 40 hodin týdně. Novela nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřízovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí, předkládá návrh o snížení týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti AP na 36 hodin týdně.

Souhrnně lze konstatovat, že právní rámec funkce AP se promítá do několika zákonů a vyhlášek, které jsou neustále novelizovány. Z uvedené skutečnosti pramení mé zjištění, že tato funkce není ještě dostatečně legislativně ukotvena, jelikož prochází neustálým vývojem.

²⁰ tamtéž

2.4 Osobní asistent

Na základě vlastních zkušeností musím konstatovat, že často dochází k mylným interpretacím a pochopením role AP a osobního asistenta. Pracovní pozice osobního asistenta se od profese asistenta pedagoga výrazně odlišuje. V případech, kdy se v rámci vzdělávání žáka se SVP vyžaduje přítomnost osobního asistenta, není tato osoba zaměstnancem školy a neřadí se mezi pedagogické pracovníky. Může však v prostorách školy působit, pokud mezi osobním asistentem a ředitelem dané školy dojde ke vzájemné dohodě a uzavření smlouvy, na základě které dotčený pracovník získá oprávnění vstupovat do budovy konkrétní vzdělávací instituce.

Osobní asistence patří mezi sociální služby poskytované v souladu s Ministerstvem práce a sociálních věcí, a to většinou prostřednictvím různých (neziskových) organizací působících v oblasti poskytovatelů sociálních služeb. Mzda osobního asistenta se skládá z finančního příspěvku zákonných zástupců žáka se SVP, kteří mají povinnost se podílet na financování tohoto pracovníka z příspěvku na péči, který pobírají. Rodiče mají rovněž možnost volby osobního asistenta, zpravidla to bývá někdo z okruhu rodinného či blízkého okolí, kdo daného jedince zná a lze se s ním lépe dohodnout na konkrétní náplň práce. Další možností, jak vyhledat vhodného kandidáta na tuto pozici, je prostřednictvím inzerátu, ve kterém zákonní zástupci žáka se SVP přímo určí své požadavky na náplň práce konkrétního osobního asistenta.

Definice osobní asistence se nachází v legislativě v § 39 odst. 1 a odst. 2 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů:

(1) „Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž 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 odstavce 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 společenským prostředím

g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.²¹

Podstatné kvalifikační předpoklady pro výkon osobní asistence, vzhledem k uvedeným činnostem, které definuje zákon, jsou primárně fyzická zdatnost a psychická odolnost.

Kvalifikační předpoklady osobního asistenta jsou velice výstižně popsány např. v publikacích Raabe věnujících se právě problematice asistentství: „*Osobním asistentem se může stát každý zdravotně způsobilý a bezúhonný člověk, který má dokončené základní vzdělání a je ochotný dále si ho doplňovat. Důležité jsou však i některé fyzické a psychické předpoklady, které asistent splňovat musí. Jsou to především: ochota přizpůsobit se, schopnost učit se, zodpovědnost, poctivost, empatie, spolehlivost, skromnost, trpělivost a pro pomoc některým, zejména fyzicky postiženým lidem je potřeba i fyzická zdatnost.*“²²

Z výše uvedeného se potvrzuje, že k výkonu této profese je potřebná fyzická zdatnost a psychická odolnost. Dosažené vzdělání v tomto ohledu nehraje žádnou zásadní roli, za mnohem důležitější jsou považovány vlastnosti a osobnostní rysy osobního asistenta, z nichž za nejpodstatnější v oblasti poskytování této sociální služby považují empatii a trpělivost.

V rámci osobní asistence není vyloučeno, že osobní asistent může vykonávat zároveň funkci asistenta pedagoga v jedné osobě. Na základě vzájemné domluvy zákonných zástupců a školy může dojít ke sloučení těchto funkcí v rámci zkvalitnění komplexní podpůrné služby žáka se SVP. Na obě pracovní pozice musí mít dotyčná osoba dvě individuální pracovní smlouvy, protože v každém z případů se jedná o jiný pracovní poměr. Problém se může vyskytnout v rovině financování a rozložení pracovního úvazku těchto dvou profesí. Asistent pedagoga může funkci osobního asistenta přijmout z důvodu naplnění úvazku do výše 1,0, avšak pracovní úvazek v rámci osobního asistentství musí být finančně podporován zákonnými zástupci žáka se SVP. Pokud dojde ke sloučení funkcí asistenta pedagoga a osobního asistenta, musí k tomuto úkonu dojít na základě dohody o fungování dobrovolné spolupráce. K tomuto kroku nesmí nikdy dojít z donucení, poněvadž rodiče žáka se SVP nejsou ze zákona povinni se finančně podílet na jeho vzdělávání, jelikož základní vzdělávání je dle Ústavy ČR pro všechny občany bezplatné.

²¹ Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, (ve znění pozdějších předpisů), § 39 odst. 1 a odst. 2
Dostupné na:

https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_k_1_10_2017.pdf/a538a1ee-153e-a989-b2b5-c62ae97d5262

²² Dostupné na:

http://www.raabe.cz/aktuality/aktuality-zs/chap_608/pg_2/tri-typy-pedagogickeho-asistenta-aneb-aktivni-pomocnici-ve-vzdelavacim-procesu.aspx

V případě, že se rodiče rozhodnou pro osobního asistenta a jsou ochotni přispívat na jeho mzdu, vykonává tato fyzická osoba úkony, na kterých se vzájemně a většinou ve spolupráci s poradenskými zařízeními dohodli. „Při vzdělávání využívají osobního asistenta zákonní zástupci zejména k doзору a dopomoci při dopravě žáka do školy a ze školy, při jeho převlékání, oblékání a přezouvání před zahájením výuky.“²³

2.5 Školní asistent

Profese školního asistenta je v podmínkách českého vzdělávacího systému poměrně novým fenoménem. Chápeme jej jako další z prostředků inkluzivní multidisciplinární podpory žáků v praxi škol. Jejich pozice byla původně (cca od roku 2006) koncipována jako podpora směřující především k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková a Strnadová 2015). Jsou však využíváni i k podpoře všech žáků se SVP a k podpoře celkové kvality inkluzivního vzdělávání. Financování této pozice není na národní úrovni zatím jednotně systémově ošetřeno a školy jsou při jejím obsazování závislé na podpoře např. z grantů Evropského sociálního a investičního fondu. Školní asistent je na rozdíl od osobního asistenta zaměstnancem mateřské školy či základní školy, popřípadě střední školy, v některých případech se může jednat o zaměstnance neziskové organizace. Školní asistent bývá financován z tzv. šablon v rámci probíhajících projektů. Stejně jako osobní asistent se školní asistent neřadí mezi pedagogické pracovníky, zatímco asistent pedagoga je v zákoně vymezen jako pedagogický pracovník. Funkce školního asistenta není chápána jako podpůrné opatření, nepůsobí v rámci podpory konkrétního žáka, ale jeho působnost je definována v rámci celé školy. Ke zřízení funkce školního asistenta se nevyžaduje žádné doporučení poradenského zařízení či vydání rozhodnutí příslušného orgánu.

„Podmínkou výkonu činnosti školního asistenta je způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, odborná způsobilost a znalost českého jazyka v rozsahu stejném jako je tomu u pedagogických pracovníků podle zákona č. 563/2004 Sb. v platném znění.“²⁴ Hlavní činností školního asistenta je zajišťování a zprostředkovávání komunikace mezi vzdělávací institucí a rodinou žáků, kteří pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, dále

²³ KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasperta Publishing, s. r. o., 2016, s. 7. ISBN 978-80-88163-12-1

²⁴ Dostupné na:

https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Specifika_skolni_asistent.pdf

podpora a motivace těchto žáků. Důležitým předpokladem k výkonu této profese je znalost rodinného prostředí daných žáků.

Dle neziskové organizace Nová škola o. p. s., která působí od roku 1996 v rámci podpory inkluze menšin, cizinců či sociálně a kulturně znevýhodněných jedinců, a podporuje koncept školního asistenta, definuje tuto profesi následovně: „*Jeho role ve vzdělávání žáků do značné míry vychází z pracovní náplně asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním a dále rozvíjí koncept asistentké práce zejména v oblasti komunikace mezi školou a rodiči žáků.*“²⁵

Jako specifikum školních asistentů v rámci srovnání s ostatními asistenty se zpravidla uvádí, že: „*ve své práci kladou větší důraz na spolupráci s rodinami žáků, intenzivnější propojení rodiny a školy; žákům se sociálním znevýhodněním zajišťují doučování v období školních prázdnin; mají pravidelné a intenzivní metodické vedení odbornými pracovníky Nové školy o. p. s. (formou metodických schůzek, hospitací a seminářů); mají možnost pravidelného společného setkávání, sdílení zkušeností i příkladů dobré praxe.*“²⁶

Zásadní rozdíl mezi pozicí školního asistenta a AP spočívá v následujícím: AP se primárně zaměřuje na pedagogické činnosti ve smyslu podpůrných opatření, zatímco náplň práce školního asistenta spočívá v nepedagogické činnosti, orientuje se především na spolupráci s rodinami žáků se sociálním znevýhodněním a vyžaduje znalost rodinného a kulturního prostředí daných jedinců. Pozice ŠA a AP se v mnohém překrývají.

Školní asistent je novou pozicí v českých školách a jeho náplň práce je odlišná od náplně práce asistenta pedagoga, ačkoliv obě pozice zahrnují i některé společné prvky. Oba typy asistentů mají za cíl zvyšovat míru inkluзивity školního prostředí a na jednotlivé pracovníky jsou proto kladeny velmi podobné kvalifikační požadavky (ve smyslu Zákona o pedagogických pracovnících). Liší se však zařazením obou asistentkých pozic: zatímco asistent pedagoga patří do skupiny pedagogických pracovníků, školní asistenti jsou považováni za nepedagogické pracovníky školy. V tomto aspektu bych chtěla upozornit na Metodické doporučení MŠMT (2016) „Školní asistent v projektech OPV VV“²⁷

Dle tohoto dokumentu ŠA není vázán na podporu konkrétního žáka, působí v rámci celé školy. V projektech zaměřených na podporu ŠA se tato pozice vymezuje jako určitý

²⁵ Dostupné na:
<http://www.asistentpedagoga.cz/kdo-je-skolni-asistent>

²⁶ tamtéž

²⁷ Dostupné na:
http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Skolni_asistent_vyklad_OPVVV.pdf

facilitátor mezi prostředím školy a rodiny, důraz je kladen na pomoc žákům ohrožených školní neúspěšností.

3 OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA

3.1 Osobnostní předpoklady

Asistent pedagoga by měl stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci splňovat určité osobnostní předpoklady, které vychází z charakteru této pracovní pozice. „*Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga jsou chápány jako jakási reálná očekávání ve vztahu k tomuto povolání, tedy jako způsobilost pro danou profesi. Těmi se rozumí zejména: občanská bezúhonnost, aktivní přístup k práci, sociální citění, přirozený a kladný poměr k životu a lidem, ochota pomáhat.*“²⁸

Konkrétní osobnostní předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga nepředepisuje žádný zákon či vyhláška. Tuto problematiku lze chápat v rovině všeobecné. Jedná se o soubor vlastností, postojů, které jsou v rámci výkonu této pedagogické profese očekávány. S ohledem na skutečnost, že povolání asistenta pedagoga lze kvalifikovat jako profesi pomáhající, váže se k ní řada požadavků a očekávání ve smyslu osobnostních předpokladů, které lze spatřovat převážně v oblasti mravní.

V odborné literatuře Teplá, Felcmanová, Němec (2019) se nejčastěji vyskytuje v rámci výčtu osobnostních předpokladů kladný vztah k dětem/žákům/studentům, bez něhož je prakticky nemožné toto povolání vykonávat. Za velmi důležitý osobnostní předpoklad je považována schopnost týmové spolupráce, protože míra jeho naplnění velice ovlivňuje úspěšnost výkonu tohoto povolání, které je založeno především na kooperaci. Jako klíčový osobnostní předpoklad je zmiňována schopnost empatie, kdy asistent pedagoga se dokáže vcítit do pozice integrovaného žáka a respektuje jeho speciální vzdělávací potřeby. V rámci dalších osobnostních předpokladů asistenta pedagoga by se mělo by jednat o člověka, který nechová žádné předsudky vůči postiženým jedincům, cizincům či sociálně vyhraněným skupinám. Měl by to být člověk psychicky vyrovnaný a pozitivně smýšlející, který kladně působí na výchovu mladé generace a jde jí svým jednáním a působením příkladem. V důsledku toho, že se jedná o povolání vyžadující určitou psychickou

²⁸ MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 50. ISBN 978-80-244-4769-8

odolnost, jelikož asistent bývá každodenně vystavován náročným situacím, je zapotřebí určité diplomacie a schopnosti rychlého jednání v daných problémových situacích.

Do specifických rysů asistenta pedagoga uváděných odbornou literaturou Kendíková (2016) by měla dále patřit komunikativnost, trpělivost, spolehlivost, tvořivost, laskavost, ale také důslednost, schopnost řešit problémy, umět se přizpůsobit prostředí, zvyklostem, pravidlům.

Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga jsou nejlépe vystiženy v následující charakteristice:

„V osobní charakteristice asistenta pedagoga by měl být kladen důraz především na:

- *nenásilné, přirozené chování - schopnost navazovat pocit bezpečí, přátelskou atmosféru, schopnost uplatňovat prvky asertivity, adekvátní komunikace, dokázat se vžít do různých situací, umět naslouchat, vhodně poradit, dělání kompromisů atd.,*
- *zaujetí pro svoji práci - radost z práce, aktivní a tvůrčí pomoc při vytváření vhodného prostředí při výuce a její realizaci, pomoc a podpora soběstačnosti daného žáka/žáků s uplatňováním individuálního přístupu apod.,*
- *schopnost spolupráce pod vedením učitele, schopnost týmové práce - respekt, doplňování, přebírání iniciativy, otevřenost vůči novým způsobům a další,*
- *samostatnost, tvůrčí přístup, odbornost - např. rozvíjení vlastních dovedností, sebevzdělávání, vědět co, kde, kdy a jak dělat v souvislosti s danou problematikou,*
- *organizační schopnosti - rychlé rozhodování, zvládání náročných situací, schopnost alternativního řešení apod.“²⁹*

Do komplexního vnímání asistenta pedagoga patří i vnější faktory zahrnující jeho vzhled a úroveň péče o svůj zevnějšek. *„Asistent pedagoga by měl též významně pečovat o svůj zevnějšek, svůj příjemný vzhled a vůni, a to vzhledem k větší vnímavosti těchto skutečností u dětí/žáků/studentů především s těžšími formami zdravotního postižení.“³⁰*

V rámci výkonu této profese je nejpodstatnějším faktorem kladný vztah k dětem/žákům/studentům a schopnost spolupráce.

Závěrem bych chtěla zdůraznit osobnostní předpoklady, které považuji v rámci své zkušenosti s výkonem profese AP za nejpodstatnější. Zcela by AP měl mít kladný vztah k dětem, musí být schopen spolupráce. Někdy se v profesi AP stává velkým úskalím, že AP

²⁹ MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 51. ISBN 978-80-244-4769-8

³⁰ TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019, s. 41. ISBN 978-80-87963-33-3

není schopen týmové spolupráce. Za další velmi důležitý osobnostní předpoklad považuji schopnost empatie a potřebu pomáhat druhým, charakter povolání tyto schopnosti vyžaduje. Z mého pohledu důležitým prvkem je i psychická vyrovnanost a pozitivní myšlení, což se promítá do vztahu s žákem se SVP. Za podstatný osobnostní rys, který profese AP vyžaduje, ale nenašla jsem jej v prostudované literatuře, je asertivní jednání, jedině tímto jednáním lze dle mého názoru úspěšně předejít syndromu pomáhající profese a syndromu vyhoření.

3.2 Kvalifikace asistenta pedagoga a oblast dalšího vzdělávání

3.2.1 Kvalifikační předpoklady

V otázce odborných kvalifikačních předpokladů pro výkon profese asistenta pedagoga neplatí jednotný systém, na tomto místě dochází ke značným rozdílům v souvislosti s mírou dosaženého vzdělání. Profesi asistenta pedagoga může vykonávat osoba s vysokoškolským diplomem stejně jako člověk s výučním listem či základním vzděláním. Míra dosaženého vzdělání pouze ovlivňuje rozsah činností, které AP vykonává v rámci své pracovní pozice. Konkrétní kvalifikační předpoklady AP jsou legislativně ukotveny. Zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb. v aktuálně platném znění) přesně rozlišuje a definuje dvě úrovně profese AP. V prvním případě, kdy asistent pedagoga má minimálně středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou a odpovídající pedagogické vzdělání, vykonává činnosti vyšší úrovně, kterými se rozumí zajišťování přímé pedagogické činnosti ve třídě, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá rovina se týká asistentů, kteří mají ukončené střední vzdělání s výučním listem nebo základní vzdělání a absolvovali kvalifikační kurz pro AP, ti mohou vykonávat pouze pomocné výchovné práce.

Přesnou formulaci požadavků na odbornou kvalifikaci AP definuje zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb. v aktuálně platném znění) v § 20 následovně:

„(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu

v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

- c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a
1. studiem pedagogiky, nebo
 2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo
- e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.³¹

V souvislosti s výkladem kvalifikačních předpokladů považuji za nezbytné vysvětlit pojem, který se v tomto výčtu nachází. Studium pro asistenty pedagoga se na základě vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků rozumí takové studium, kdy: „získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin. Studium se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.“³²

Vzhledem k výše uvedené variabilitě možností získání odborné kvalifikace pro výkon profese AP, se lze domnívat, že tuto profesi může vykonávat v podstatě každý, kdo si své dosavadní vzdělání (nepedagogického směru) doplní studiem pro asistenty pedagoga. Musím však konstatovat, že ke kvalifikačním předpokladům se zároveň pojí osobnostní předpoklady (blíže popsány v předchozí kapitole), které považuji v tomto ohledu za neméně důležité.

3.2.2 Další vzdělávání AP

S ohledem na skutečnost, že AP se řadí dle zákona mezi pedagogické pracovníky, vztahuje se na tuto profesi také povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Organizace DVPP spadá do kompetence vedení školy, které postupuje dle stanoveného

³¹ Zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících, § 20 odst. 1, 2 (ve znění zákona č. 198/2012)
Dostupné na: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari?highlightWords=z%25C>

³² Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
Dostupné na: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2>

plánu a v součinnosti s příslušným odborovým orgánem. V případě profese AP se tak děje v rámci samostudia, které je uvedeno v zákoně č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících* § 24 odst. 4 b). Délka samostudia činí u AP celkem 12 dnů za kalendářní rok. Tato doba je krácena v důsledku toho, když AP nepracuje po celý školní rok, nebo jeho pracovní doba není rozvržena do celého pracovního týdne.

Úplné znění § 24 (Další vzdělávání pedagogických pracovníků) zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*:

„(1) *Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*

(2) *Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření.*

(3) *Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.*

(4) *Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje*

a) na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen „vzdělávací instituce“) na základě akreditace udělené ministerstvem,

b) samostudiem

c) dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu, v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

(5) *Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 4 písm. a) je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání uskutečňovala.*

(6) *Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitra nebo Ministerstvo obrany stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol, které zřizuje.*

(7) *K dalšímu vzdělávání uvedenému v odstavci 4 písm. b) pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání podle odstavce 1 nebo 2; dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna*

přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu. Trvá-li pracovní poměr jen část školního roku, přísluší za každý měsíc trvání pracovního poměru jedna dvanáctina volna podle věty první. Při sjednání kratší než stanovené týdenní pracovní doby se úměrně tomu sníží rozsah volna podle věty první. Nevyčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká. Volno podle věty první se pro pracovní právní účely považuje za překážku v práci na straně zaměstnance.

(8) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se nepovažuje za rekvalifikaci podle zvláštního právního předpisu."³³

Na základě vlastní praxe a zkušeností na pozici asistenta pedagoga musím konstatovat, že bych já i mnoho mých kolegů ocenilo možnost kariérního růstu v rámci této profese. Domnívám se, že by tato možnost velice podpořila motivaci a další rozvoj ve výkonu této profese. K tomuto kariérnímu růstu by mohlo docházet na základě předem definovaných rozhodných skutečností. Nejvíce se ztotožňuji s tímto názorem: „Kariérní růst asistenta pedagoga by mohl být zajišťován například dosažením potřebných let praxe, doporučením asistentova zaměstnavatele, absolvováním stanoveného minima vzdělávacích kurzů a složením zkoušky z matematiky a vyučovacího jazyka - částečně třeba po vzoru britských „higher level teaching assistants“ (HLTA)⁹. Dosažení statutu „asistenta pedagoga s rozšířenou působností by asistentovi zajistilo možnost více se samostatně podílet na výuce žáků, metodicky vést začínající asistenty a v neposlední řadě i získat o něco větší finanční ohodnocení.“³⁴

3.3 Profesní kompetence AP

Profesní kompetence AP lze srovnávat s profesními kompetencemi učitelskými, jelikož vykazují velkou míru podobnosti.

Kompetence učitele jsou v Pedagogickém slovníku definovány jako:

„Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných

³³ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících § 24 (ve znění zákona č. 198/2012)

Dostupné na: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari?highlightWords=z%25C>

³⁴ MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 33. ISBN 978-80-244-4769-8

fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.“³⁵

Výše uvedené vymezení lze vztáhnout i na kompetence AP, zvláště v oblasti osobnostních předpokladů.

Odborníci člení jednotlivé profesní kompetence učitele na základě různých faktorů, uvádím dělení dle Švece:

- „Psychopedagogické
- Komunikativní
- Diagnostické
- Osobnostní
- Rozvíjející kompetence (např. dovednost akčního výzkumu, využití IT, sebereflexe,...)“³⁶

Přikláním se k diferenciaci kompetencí učitele dle Vašutové, její členění lze dle mého názoru nejlépe vztáhnout na profesi AP:

- „Kompetence oborové/předmětové
- Kompetence osobnostní
- Kompetence didaktické
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální
- Kompetence manažerské
- Kompetence diagnostické/hodnotící“³⁷

V rámci oborových a předmětových kompetencí by AP měl disponovat všeobecným přehledem v dané oblasti. Jedná se zejména o znalosti základních pedagogických a

³⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 103, 104. ISBN 80-7178-772-8

³⁶ ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9

³⁷ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3

psychologických disciplín, zvláště pak v oboru speciální pedagogiky, schopnost prosazovat v přímé pedagogické práci principy inkluzivního vzdělávání atd. Do kompetencí didaktických bych zařadila schopnost týmové spolupráce práce pod metodickým vedením učitele, dále schopnost zprostředkování učiva v přijatelné formě pro žáka se SVP (s tím souvisí výběr vhodných vyučovacích metod a organizačních forem práce), tvorba efektivních didaktických pomůcek a materiálů. Kompetence komunikativní spočívá v efektivní, respektující komunikaci AP s učitelem, žákem se SVP, s ostatními žáky ve třídě, ale také v komunikaci s jeho rodiči, s vedením školy a poradenským zařízením. Ke kompetenci sociální řadím zejména schopnost empatické reakce, naslouchání, schopnost spolupráce, respektu aj. Do kompetencí manažerských bych zařadila schopnost AP podávat informace vedení školy v rámci pedagogických porad, schopnost podávat reference dotyčným poradenským zařízením, podílet se na posudcích žáka atp. Kompetence diagnostické a hodnotící shledávám ve schopnosti AP pravidelně a průběžně vyhodnocovat aktuální stav, postupy, pokroky žáka se SVP ve spolupráci s pedagogem. Reflektovat jaké metody, strategie atd. jsou pro něj v dané situaci efektivní a žádoucí. Na základě toho pak zvažuje AP další vhodné metody a postupy s adekvátním přístupem k danému žákovi v rámci vzdělávacího procesu.

Osobnostním předpokladům se z hlediska jejich důležitosti věnuji zvlášť. Osobnostní kompetence AP byly zmíněny v kapitole 3.1 Osobnostní předpoklady, kterými jsou zejména: empatie, ochota pomáhat, trpělivost, spravedlivost, důslednost, spolehlivost, laskavost.

Profese AP je náročná zejména z hlediska vyšší míry stresových faktorů. Vyžaduje schopnost adaptability, flexibility a zároveň schopnost řešit problémy. AP mohou být z výše uvedených důvodů ohroženi tzv. syndromem vyhoření, kdy může docházet k psychickému i fyzickému vyčerpání, ke ztrátě motivace, entusiasmů apod. Rovněž se může jednat i o syndrom pomáhající profese, kdy AP i v běžném osobním životě má nadměrnou, nezdravou míru potřeby druhému neustále pomáhat, kontrolovat jej.

Na základě odborných doporučení i z hlediska zkušeností z vlastní praxe, přikládám několik užitečných principů, které by AP měli respektovat a uplatňovat:

- *„Nevadí udělat chybu, ale už ji příště nebudu opakovat.*
- *Pomáhat všem, kdo to potřebují.*
- *Pomáhat tak akorát.*
- *Naslouchat kolegům, žákům rodičům.*

- *Být optimista a šířit dobré zprávy, např. o pokroku žáků. Mluvit o tom, jak je venku krásně, komu to sluší, komu se co podařilo.*
- *Vědět, že je mnoho cest a mnoho řešení a strategií a nikdo nemá patent na správné řešení.*
- *Mít rád děti a důvěřovat jim. Nikdy a s nikým „nebojovat“.*
- *Dávat žákům svobodu při řešení konfliktů.*
- *Nesoudit.*
- *Vyzařovat klid, laskavost a být přitom důsledný. Pevný postoj.*
- *Uvědomit si, že problémem není žák, problém je problém. Umět si říci o pomoc a podporu pro sebe.*
- *Orientovat se na spolupráci a k ní vést i žáky.*
- *Nesrovnávat ani žáky, ani učitele.*
- *Být velmi trpělivý, hodně oceňovat a povzbuzovat konkrétní (i dílčí, drobné) pokroky.*³⁸

³⁸ GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2019, s. 18. ISBN 978-80-7496-419-0

4 NÁPLŇ PRÁCE AP

4.1 Zřízení funkce AP

Pokud je žákovi na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení doporučen asistent pedagoga ve smyslu podpůrného opatření, zajistí ředitel školy po získání informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka, aby byl do funkce AP dosazen příslušného pracovník. Ředitel při rozhodování o vhodném kandidátovi na tuto pozici přihlíží ke speciálním vzdělávacím potřebám daného žáka. Asistentem pedagoga se může stát zaměstnanec školy v rámci rozšíření svého úvazku, nebo ředitel zajistí nového pracovníka. Pokud bude ředitel školy vyhledávat nového zaměstnance, měl by tak učinit s dostatečným předstihem, aby při přijetí žáka se SVP, nebo při stanovení zahájení poskytování podpůrného opatření, byla již tato pozice personálně zajištěna.

Před nástupem do zaměstnání připraví ředitel školy pro vybraného AP pracovní smlouvu, která musí splňovat veškeré náležitosti dané zákoníkem práce, v aktuálním znění.

„Pracovněprávní vztah mezi zaměstnavatelem, ředitelem školy/školského zařízení a asistentem pedagoga se řídí příslušnými ustanoveními zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů.“³⁹

Podle § 23 zákona o pedagogických pracovnících s účinností od ledna 2016 nesmí být AP zaměstnán na dobu kratší než 12 měsíců, přičemž pracovní poměr uzavřený na dobu určitou může být prodloužen nejvíce dvakrát. Výjimku tvoří asistenti, kteří jsou zaměstnání jako náhrada za chybějícího kolegu, nebo nespĺňují dostatečnou kvalifikaci, s nimi může být pracovní poměr sjednán na dobu kratší než 12 měsíců.

Podle zákoníku práce a vzhledem ke skutečnosti, že AP patří mezi pedagogické pracovníky, má nárok na 8 týdnů dovolené.

Rozsah přímé pedagogické činnosti je dle nařízení vlády č. 273/2009 Sb., stanoven v rozsahu 20 až 40 hodin týdně, přičemž novela této vyhlášky (č. 27/2016 Sb.), platné od 1. ledna 2018 upravuje formu úvazku, kdy ředitel školy může nastavit poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti na 90 % ku 10 %.

³⁹ TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019, s. 47. ISBN 978-80-87963-33-3

4.2 Práva a povinnosti AP ve vztahu k náplni práce

Náplň práce AP je velice individuální a v mnohých ohledech různorodá. Odvíjí se od konkrétních požadavků a potřeb žáka se SVP. Konkrétní náplň práce, její rozsah vymezí ředitel školy na základě posudků a doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), a to vždy s přihlédnutím k aktuálnímu stavu žáka se SVP a také k podmínkám školy, ve které je tento žák vzděláván. Náplň práce AP spočívá vždy v kooperaci s příslušným pedagogem. Může se jednat o učitele mateřské školy, třídního učitele na prvním stupni ZŠ, učitele odborných předmětů na druhém stupni ZŠ nebo středního vzdělávání. Ve všech případech AP pracuje pod metodickým vedením daného učitele, ten zároveň nese zodpovědnost za celý průběh i výsledky vzdělávacího procesu. Na základě vlastní zkušenosti s pozicí AP mohu konstatovat, že ne vždy AP pracují pod metodickým vedením učitele. V některých případech se pedagog spokojí s tím, když AP zařídí, aby žák se SVP nenarušoval jeho výuku. Všeobecně mohu říci, že kvalitnější a efektivnější spolupráci lze nastavit na prvním stupni ZŠ. Na druhém stupni se AP musí shodnout na podmínkách spolupráce s vyučujícími jednotlivých předmětů, což může být někdy problematické. Každý pedagog může mít zcela jiné požadavky na formu spolupráce a každý učitel může být rozdílným způsobem nakloněn inkluzivnímu vzdělávání.

Na základě výše uvedeného lze specifikovat konkrétní činnosti AP, které představují:

- „*individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- *individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky,*
- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,*
- *pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů s žáky a žáky mezi sebou,*
- *pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka*
- *taktní pomoc při vzájemném kontaktu komunit, etnik, národností, náboženských společenství apod.*“⁴⁰

Hlavní činnosti AP definuje § 5 odst. 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.*

Tento původně souhrnný popis hlavních činností AP byl na základě vyhlášky č. 416/2017 Sb. (platné od 1. 1. 2018) novelizován a došlo k rozdělení na dvě úrovně asistentké činnosti. Rozhodující skutečností v tomto rozčlenění je míra dosaženého vzdělání. Pokud

⁴⁰ TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* Praha: Verlag Dashöfer, 2019, s. 49. ISBN 978-80-87963-33-3

má AP ukončené minimálně středoškolské vzdělání s maturitou, vymezuje tato vyhláška následující činnosti, kdy AP vykonává:

- a) *přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) *podpora žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší míře samostatnosti,*
- c) *výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*"⁴¹

Pokud na pozici AP působí osoba bez maturitního vzdělání vztahují se na ni dle platné vyhlášky pracovní úkoly, ve kterých tento AP zajišťuje:

- a) *pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- f) *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*"⁴²

Z výše uvedené citace vyhlášky vyplývá, že AP bez maturitního vzdělání vykonávají pouze pomocné výchovné práce, zatímco AP s maturitním a vyšším stupněm vzdělání zajišťují přímou pedagogickou činnost. Není však vyloučeno, že činnosti stanovené pro AP bez maturitního vzdělání nemůže vykonávat osoba s vyšším stupněm vzdělání. V praxi se lze často setkat s tím, že obě úrovně asistentské činnosti jsou v podstatě slučovány do jedné, a to v případě asistentů s vyšším stupněm vzdělání. Tedy jinými slovy řečeno AP s vyšším vzděláním není ve své náplni práce limitován nižší úrovní asistentské činnosti.

⁴¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v pozdějším znění č. 416/2017 § 5 odst. 3 a 4.

Dostupné na:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

⁴² tamtéž

Úroveň a náročnost vykonávané činnosti společně s odbornou kvalifikací se promítá do zařazení v rámci příslušné platové třídy ve smyslu nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě č. 2.16.05. AP mohou být zařazovány do 4. - 9. platové třídy podle již zmiňované odborné kvalifikace a náročnosti vykonávané práce.

4.3 Místo AP v pracovním kolektivu a jeho zázemí

Asistent pedagoga se nejen dle zákona, ale i v rámci pracovního kolektivu řadí mezi pedagogické pracovníky. Jeho zázemí by tedy mělo splňovat stejné podmínky jako zázemí učitelské. AP většinou sdílí kabinet s učiteli, nebo má své stabilní místo ve sborovně. Z vlastní praxe vím, že ne každá škola si může dovolit poskytnout AP prostor v kabinetu či místo ve sborovně. Přesto si myslím, že by tento komfort pro svoji práci měl mít každý pedagogický pracovník. Asistent pedagoga se stejně jako ostatní učitelé zúčastňuje veškerých porad a pedagogických rad, je přítomen při rodičovských schůzkách. Má možnost a zpravidla by měl aktivně nahlížet do dokumentace svěřeného žáka s SVP, dále by se měl podílet na tvorbě podkladů individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Přítomnost AP je žádána i na společenských akcích školy a mimoškolních aktivitách.

Asistent pedagoga by neměl být ostatními kolegy přehlížen a upozadován. Připouštím, že v rámci učitelského sboru mohou nastat problémy v komunikaci a spolupráci učitelů s AP, ale přesto by se mělo na osobu vykonávající profesi AP nahlížet jako na plnohodnotnou součást učitelského sboru, jako na někoho, kdo je oporou učitele, ale i žáků.

Z vlastní praxe mohu uvést pozitivní zkušenost v oblasti komunikace v rámci školy. Za dobu svého působení na pozici AP jsem nezaznamenala žádný problém v komunikaci s učitelským sborem ani s vedením školy. Členové učitelského sboru se ke mně chovají vstřícně a s respektem k mé pozici, zatímco komunikace s žákem se SVP bývá nejenom v mém případě, ale i v případě mých kolegů pedagogů mnohdy obtížná.

4.4 Úskalí profese AP

Profese AP stejně jako ostatní povolání spojená s výchovně vzdělávací činností vyžadují značnou dávku zodpovědnosti a zároveň s sebou přináší určité rizikové aspekty. Potencionální úskalí v rámci výkonu této profese se mohou nacházet jak v osobnosti AP jako takové, tak na straně dalších subjektů ovlivňujících výchovně vzdělávací činnosti. Jedná se zejména o osobnost žáka se SVP, učitele, rodiče, ostatní žáky, třídní kolektiv, popř. vedení školy.

Na základě vlastní praxe a získaných zkušeností mohu definovat následující riziková místa, co se týče osobnosti AP: problémy spojené s vlastní autoritou a jejím budováním, náročnější získávání respektu ze strany žáků, nedůslednost a složité odstraňování jejich následků, nedostatečná praxe, nezáměr o prohlubující studium z důvodu nízké míry motivace způsobené nemožností kariérního růstu, pocity méněcennosti zapříčiněné vnímáním této profese jako podřadné vůči učitelskému povolání, nedostatečná praxe a s ní spojené nejasnosti v konkrétní náplni práce.

Kendíková (2016) uvádí jako nejrizikovější aspekty v souvislosti s výkonem profese AP následující problémy:

- *„nejistota, strach ze ztráty pracovního místa*
- *nevhodný systém financování, nízké finanční ohodnocení*
- *nejasnosti v oblasti vymezení pracovní pozice asistenta pedagoga*
- *málo konkrétní náplň práce*
- *nefunkční systém komunikace mezi asistentem, učitelem případně poradenským pracovníkem*
- *absence etického a profesního kodexu*
- *nerovnoprávnost ve vztahu asistenta pedagoga a učitele*
- *malá informovanost asistentů v oblasti vzdělávacích možnostech*
- *malý přehled o vzdělávacích možnostech*
- *absence metodické podpory.*"⁴³

K výše uvedenému bych doplnila, že zejména strach ze ztráty pracovního místa je opodstatněný. Vychází ze skutečnosti, že na základě platné legislativy (viz výše) lze s AP dvakrát prodloužit pracovní poměr uzavřený na dobu určitou, která nesmí být kratší než 12

⁴³ KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2016, s. 82. ISBN 978-80-88163-12-1

měsíců. Což v praxi znamená, že AP zpravidla získávají pracovní smlouvu, která je uzavřena na dobu určitou a ve většině případů na jeden kalendářní rok. Tato skutečnost se odvíjí od posudku ŠPZ a zprávy z vyšetření žáka se SVP. Povolání AP lze tedy zařadit mezi nestabilní zaměstnání z důvodu malé perspektivy do budoucnosti.

Nízké finanční ohodnocení nezařazují z hlediska současné situace mezi rizikové aspekty. Financování AP prošlo výraznými změnami z hlediska legislativního rámce, což má za následek výrazné zlepšení platových podmínek těchto zaměstnanců.

Problematika ohledně nejasné náplně práce je často způsobená nedostatečnými zkušenostmi AP a nekvalitní metodickou podporou. Mnohdy však také pramení z příliš obecných formulací v pracovní smlouvě, což má za následek, že AP často přesně neví, co se od nich vyžaduje. „*Proto považujeme za vhodné, aby tyto dokumenty přesněji definovaly jednotlivé konkrétní činnosti asistentů pedagoga. V případě, že pracovníkovi na uvedené pozici není něco v náplni práce jasné či se mu jeví jako nekonkrétní, nebo jsou po něm požadovány určité nadstandardní činnosti, doporučujeme, aby se obrátil na některého z poradenských pracovníků školy, popřípadě přímo na její vedení.*“⁴⁴

Největší a nejčastější rizikový aspekt shledávám v problematice komunikaci mezi AP a učitelem. Pokud tato komunikace z nějakého důvodu nefunguje, nelze očekávat efektivní spolupráci s pozitivními výsledky. Za rozhodující skutečnost považuji nastavení jasných pravidel a kompetencí v rámci kooperace učitele s AP, dále dílčích kroků směřujících ke společnému cíli, a to již od samotného začátku této spolupráce. Jak je důležité nastavení vzájemné spolupráce AP s třídním učitelem, uvádí následující příklad z praxe: „*Pozicí asistentky pedagoga jsem skloubila touhu po smysluplné práci s praktičností pracovní doby pro mou rodinu. Sama pro sebe jsem si dopředu ujasnila, jakou bych chtěla mít ve třídě pozici. Neměla jsem žádnou ambici jakýmkoliv způsobem zasahovat do formy a obsahu vyučování. Na druhou stranu jsem ale chtěla, aby mi byla dána důvěra v tom, jakým způsobem budu pracovat s dětmi, které mi budou nakonec svěřeny. To jsme si také před začátkem školního roku s kolegyní vyjasnily. Zároveň jsme se utvrdily v tom, že nebude na škodu, když si vzájemně řekneme, pokud se nám nějaké metody té druhé budou zdát špatné.*“⁴⁵

⁴⁴ KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2016, s. 83. ISBN 978-80-88163-12-1

⁴⁵ Dostupné na:
<https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/ze-skolniho-klubu-k-praci-asistenta-pedagoga>

Úskalí spočívající v absenci etického a profesního kodexu, lze spatřovat jednak na straně AP, kdy je povinen respektovat etická pravidla nejen ve vztahu k žákovi se SVP, tak ke svým kolegům a nadřízeným. Mnohem častěji se však tento nedostatek objevuje na straně učitele, který v rámci nerovnoprávného vnímání pozice AP a ve svých mylných domněnkách o podřízenosti tohoto zaměstnance, zaujímá k němu mnohdy neprofesionální postoj. Ten se může projevit v instruování úkolů, které nejsou v náplni práce AP striktně vymezeny (kopírování, rozdávání sešitů...) a spíše mají charakter „osobního sluhy“ učitele. Současná doba nabízí velké množství vzdělávacích možností pro AP, avšak problém často spočívá v malé informovanosti o těchto možnostech a v nízké motivaci, co se týče dalšího vzdělávání. Tento nezájem může být východiskem pro případná úskalí plynoucí z neznalosti svého oboru a neprofesionálního přístupu ke svým povinnostem.

V profesi AP hraje rovněž důležitou roli řádná metodická podpora. Pokud je nedostatečná, projeví se v nekvalitním plnění povinností ve vztahu k žákovi se SVP. Metodickou podporu u žáků zdravotně postižených poskytují speciální pedagogové ze speciálních pedagogických center (SPC). Metodická podpora AP spočívá v orientaci tohoto pracovníka v rámci následujících předpisů: školní řád, rámcový vzdělávací program (RVP), školní vzdělávací program (ŠVP), individuální vzdělávací plán (IVP) a v možnostech poskytování podpory žákovi se SVP.

Případná úskalí v profesi AP mohou však také nastat na straně žáka se SVP, kdy tento žák z nějakého důvodu nepřijme dotyčného AP, odmítá s ním spolupracovat a nelze najít společné východisko. Problémy se mohou vyskytnout i na straně zákonných zástupců žáka se SVP, kdy zcela nekomunikují a nespolupracují se školským zařízením, nebo naopak usilují o vedení komunikace s AP nad rámec jeho pracovních povinností.

Další problém může souviset s nepochopením samotného smyslu inkluzivního vzdělávání pedagogy. *„Těžko hovořit o integraci a inkluzi žáka v běžné třídě, pokud většina výuky probíhá samostatně s asistentem pedagoga v jiných prostorách mimo kmenovou třídu, např. v místnosti školní družiny, v kabinetu, ve sborovně, na chodbě školy apod. Uvedeným způsobem je často řešeno vzdělávání žáků s poruchami chování, hyperaktivitou, autismem, ADHD a mnohými dalšími psychiatrickými diagnózami. V praxi je žádoucí, aby k „separačnímu“ pojetí výuky žáka docházelo co nejméně, v ideálním případě vůbec.“⁴⁶*

Rovněž nejsem zastáncem toho, aby výuka žáka se SVP probíhala mimo prostory kmenové třídy. Z vlastní praxe však mohu konstatovat, že jsem se k tomuto kroku již několikrát

⁴⁶ TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019, s. 34. ISBN 978-80-87963-33-3

rozhodla, zvláště v situacích kdy žák se SVP výrazně rušil ostatní spolužáky ve vzdělávacím procesu. Ve většině případů se snažím s žákem ve třídě setrvat a najít jiné vhodné alternativní řešení, ale v případě aktuální potřeby, náročné situace apod. je možnost individuální výuky žádoucí.

Z hlediska profesionality pedagogů a AP je důležité možným úskalím předcházet a s dostatečným předstihem předvídat případná rizika.

4.5 Využití pozice AP v době pandemie

Kapitolu jsem se rozhodla zařadit, jelikož považuji za důležité zmínit se o situaci, která je velice aktuální a přišla tak nečekaně, že dokázala postihnout snad všechna povolání včetně toho pedagogického. Jednotliví pracovníci z různých odvětví se nové situaci museli přizpůsobit. Většina firem ve všech možných sektorech fungovala v omezeném provozu. Zaměstnancům bylo umožněno pracovat z domova, pokud to charakter povolání nedovoloval, byla možnost získat zdroj financí v podobě příspěvku na péči o člena rodiny (OČR). Sektor školství byl vyhlášením nouzového z důvodu šíření pandemie rovněž velmi zasažen. Dne 11. března 2020 došlo na základě nařízení vlády k plošnému uzavření všech škol vyjma škol mateřských. Vzdělávací instituce se musely nové situaci přizpůsobit. Jednotlivá vedení škol se rozhodla pro určité formy distančního vzdělávání, což pro mnohé učitele znamenalo značnou komplikaci. Museli se bez jakéhokoliv předchozího školení rychle přizpůsobit a naučit se pracovat s různými vzdělávacími platformami, které umožňují vzdělávání na dálku. Jednotlivá školská zařízení přistupovala ke zprostředkování vzdělávání různými způsoby. Někteří učitelé zahájili on-line výuku prostřednictvím vzdáleného setkávání ve virtuálních třídách, jiní natáčeli různá vzdělávací videa, v některých případech pedagogové posílali konkrétní zadání úkolů prostřednictvím školního webu. Stejně jako se lišil přístup jednotlivých škol k této situaci, docházelo i k různým formám zapojení AP do procesu distančního vzdělávání, v tomto ohledu velmi záleželo na přístupu konkrétní vzdělávací instituce.

Na konci dubna roku 2020 proběhl průzkum pořádaný neziskovou organizací Člověk v tísni. Jednalo se o kvalitativní průzkum, byla použita metoda rozhovoru uskutečněného prostřednictvím telefonátu s AP. Kvalitativního dotazování se zúčastnilo 23 AP, se kterými organizace dlouhodobě spolupracuje a podporuje je v rámci vzdělávacích kurzů. Cílem

průzkumu bylo přinést zjištění o zapojování AP do distančního vzdělávání během pandemie. Na základě průzkumu bylo zjištěno, že způsob zapojování AP je velice rozdílný. Každá vzdělávací instituce přistoupila k této záležitosti odlišným způsobem. Někteří AP uváděli, že se na distanční výuce aktivně podíleli, jiní zase tvrdili, že zůstali zcela bez informací a kontaktu se školou.

„Rozhovory s 23 asistentkami pedagoga ukázaly, že jejich zapojení do online vzdělávání je velmi odlišné a závislé na tom, jak je koordinována distanční výuka v dané škole i jak se k online vzdělávání postavili učitelé, se kterými asistentky spolupracují.

Většina z oslovených asistentek pedagoga byla během uzavření škol v kontaktu s pedagogy a část z nich se přímo podílela na online výuce dětí a intenzivní podpoře dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Významnou roli sehraávají asistenti pedagoga při samotné komunikaci mezi rodinou a školou. Spektrum jejich činností zahrnuje obchůzky a roznášení materiálů pro výuku do rodin a vyzvedávání úkolů, telefonické kontaktování rodin a rozhovory se žáky i jejich zákonnými zástupci, přípravu materiálů a podkladů pro online výuku.“⁴⁷

Z výše uvedeného mohu konstatovat, že AP byli do distančního vzdělávání zapojeni různými způsoby, vždy záleželo na konkrétní spolupráci a domluvě s pedagogem. Opět se potvrdilo, že nastavená spolupráce a efektivní komunikace je důležitým prvkem i v situacích nečekaných, kterým je třeba se rychle přizpůsobit. Ne vždy však docházelo k efektivnímu zapojení AP, což dokládá následující zjištění:

„Někde byly během nouzového uzavření škol asistentky pedagoga využívány na administrativní práce například při zajištění zápisů do 1. tříd, ale i stěhování nábytku ve škole. Zároveň některé z asistentek uvedly, že jim zcela chybí informace od vedení škol, technické vybavení pro výuku i kontakt s dětmi, kterým se v běžném provozu věnují.“⁴⁸

K výsledkům průzkumu se vyjádřila metodička jednoho ze vzdělávacích programů:

„Z výpovědí jednotlivých asistentek pedagoga vyplynulo, že si školy s jejich zapojením během krize většinou poradily a to i přesto, že MŠMT školám neposkytlo žádné informace a metodické pokyny směrem k náplni práce asistentů pedagoga a školních asistentů během

⁴⁷Dostupné na:

https://www.clovekvtsni.cz/co-delaji-asistenti-pedagoga-behem-koronavirove-pandemie-podporu-pri-online-vyuce-ale-i-administrativu-a-fyzicke-prace-ve-skole-6708gp?fbclid=IwAR2nl-V7DBd2ImAHTLVjcDqgbcjmJbMCAE2sK-0zikF_kfD1EuPWfwLwzNk

⁴⁸ tamtéž

*distanční výuky. Při znovuotevírání škol mluví o jejich nepostradatelné roli, ale nikde nedefinuje, jaká by měla být.*⁴⁹

Situace v souvislosti s pandemií a s omezením provozu vzdělávacích institucí se promítla i do legislativních předpisů. Dne 6. května 2020 byla vydána vyhláška č. 233/2020 Sb., *o některých zvláštních pravidlech pro vzdělávání v souvislosti s mimořádnými opatřeními při epidemii koronaviru SARS CoV-2*. V této vyhlášce se § 4 týká činnosti AP:

„Vzdělávací a výchovná činnost asistenta pedagoga a vychovatele Asistent pedagoga a vychovatel může ve školním roce 2019/2020 na základě rámcových pokynů učitele samostatně vykonávat vzdělávací a výchovnou činnost směřující k získávání a upevňování vědomostí, dovedností a návyků žáků základní školy nebo základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.“⁵⁰

Z vlastní zkušenosti mohu doplnit, že moje pozice AP byla efektivně využita na základě uvedené vyhlášky právě při postupném znovuotevírání škol, kdy jsem získala učitelskou funkci. Pracovala jsem se skupinou žáků na prvním stupni a zajišťovala jsem jejich prezenční výuku. Tato nová funkce mě velice naplňovala, přistupovala jsem k ní s odpovědností, neboť jsem si v tomto ohledu připadala jako důležitý a nepostradatelný člen pedagogického sboru.

⁴⁹ tamtéž

⁵⁰ Vyhláška č. 233/2020 Sb., *o některých zvláštních pravidlech pro vzdělávání v souvislosti s mimořádnými opatřeními při epidemii koronaviru SARS CoV-2*, § 4.

Dostupné na:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Koncepce výzkumu

Empirická část diplomové práce je svým charakterem kvalitativním typem výzkumu, jehož záměrem není kvantifikace, ale detailnější popis sledovaného jevu. Neexistuje jednotná definice kvalitativního typu výzkumu, jeden z významných metodologů (Creswell) ho definoval následovně: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.”⁵¹

Kvalitativní typ výzkumu jsem si vybrala, jelikož jsem pracovala s lokálním vzorkem respondentů, přičemž jsem se snažila podrobně analyzovat získaná data, kde kvalita získala přednost před kvantitou. Avšak pro získání celistvého pohledu jsem zároveň použila kvantifikující metodu realizovanou pomocí dotazníkového šetření. Jedná se tedy o kvalitativně zaměřený výzkum s využitím kvantifikujícího nástroje.

Tématem diplomové práce je postavení a role asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání. Jedná se o téma velmi aktuální, širokou veřejností i pracovníky ve školství často diskutované a to zejména s trendem prosazování inkluzivních principů. Přesto lze konstatovat, že dosud neexistuje ucelené pojetí této profese. Otázky výzkumného šetření jsou zaměřeny na specifikaci případných rezerv v rámci samotného výkonu práce na pozici asistenta pedagoga. Do výzkumného šetření byli zapojeny dva typy respondentů. Jeden z nich tvořili učitelé prvního i druhého stupně z vybraného prostředí základních škol. Druhým typem respondentů byli samotní asistenti pedagoga, u kterých jsem se v rámci výzkumu zaměřila na analýzu, sebereflexi a vnímání jejich vlastní pozice v rámci třídy a pedagogického sboru. Celkově by výsledky výzkumu měly podat vykreslení ideálního profilu osobnosti asistenta pedagoga, dále by měly poukázat na případné nedostatky v realizaci a naplňování inkluzivního vzdělávání a v neposlední řadě by se mohly stát doporučením pro ucelenou koncepci pozice asistenta pedagoga, jehož role není dosud ukotvena.

⁵¹ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 48. ISBN 978-80- 7367-485-4

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je analýza a vyhodnocení postavení a role asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání v prostředí vybraných ZŠ z pohledu dvou aktérů: učitelů a asistentů pedagoga, přičemž asistenti pedagoga jsou v této problematice aktéry klíčovými. První úhel pohledu zkoumá, jak své postavení v rámci pedagogického sboru vnímají, hodnotí samotní asistenti pedagoga. Druhý úhel pohledu se zaměřuje na to, jak hodnotí, posuzují asistenta pedagoga učitelé. Cíl je zpřesněn formulací výzkumných otázek viz kapitola 5.2. Na základě výzkumného šetření popíši a vyhodnotím pozici asistenta pedagoga, jeho přínos do výuky. Výsledky výzkumného šetření by měly objasnit problematiku pracovní náplně asistentů pedagoga, postavení a vztahy v rámci učitelského sboru, požadavky na výkon této profese, dále by měly blíže specifikovat případná úskalí a problémy, se kterými se asistenti pedagoga v běžné praxi setkávají.

5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

K tomu, aby došlo k naplnění cílů výzkumného šetření, je zapotřebí stanovit si samotný výzkumný problém, který se pokusím objasnit na základě zodpovězení výzkumných otázek v rámci realizovaného rozhovoru a dotazníkového šetření.

Výzkumný problém:

Postavení a role asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání v prostředí vybraných ZŠ

Výzkumná otázka č. 1:

Jaká je pracovní náplň AP?

Výzkumná otázka č. 2:

Jakými profesními kompetencemi (sociální, personální, vzdělání,...) by měl AP disponovat?

Výzkumná otázka č. 3:

Jak hodnotíte vzájemnou spolupráci učitele a AP z pohledu učitele/AP?

Výzkumná otázka č. 4:

V jakých aspektech je přítomnost AP přínosná?

Výzkumná otázka č. 5:

Jaké případné nedostatky se vyskytují v rámci působení AP a jeho spolupráce s pedagogy?

5.3 Popis výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný, podmínkou u respondentů byla zkušenost s profesí asistenta pedagoga. Realizace výzkumu se zúčastnili celkem 4 asistenti pedagoga disponující zkušeností s různými typy integrovaných žáků a s rozdílnou dobou pedagogické praxe působící na níže blíže specifikovaných školách. Druhou část výzkumného vzorku tvořilo celkem 18 pedagogů působících na dvou typech uvedených základních škol, jedná se o učitele, kteří vykonávají pedagogickou činnost na prvním i druhém stupni a mají současnou či předchozí zkušenost s asistentem pedagoga.

Kritéria výběru vzdělávacích institucí jsem zvolila následovně:

- Osobní předchozí zkušenost se školou v rámci výkonu pedagogické praxe
- Dostupnost institucí z místa mého bydliště
- Výborná komunikace a ochota spolupráce s vedením školy
- Zkušenost s žáky se SVP
- Zkušenost s výkonem profese AP

Výběr konkrétních respondentů z řad AP byl podmíněn rozlišnou dobou praxe, charakteristikou žáka se SVP, rozdílným působištěm v rámci prvního či druhého stupně základní školy.

Výběr konkrétních pedagogů byl koncipován tak, aby výsledky výzkumu mohly dostatečně analyzovat případné rozdíly ve vnímání AP na prvním a druhém stupni základní školy. Kvantitativně se tedy jedná o deset pedagogů z prvního stupně a stejný počet pedagogů stupně druhého.

Výzkumné šetření bylo provedeno na dvou typech základních škol nacházejících se v Plzeňském kraji. Respondenti i vedení školy poskytli souhlas s realizací výzkumu, ve kterém jim byla zaručena anonymita a ochrana osobních dat v souladu s GDPR. Bylo jim sděleno, že výsledky výzkumného šetření budou zveřejněny pouze pro účely diplomové práce:

ZŠ A – Na této škole jsem profesně působila jako asistentka pedagoga (3 roky). Měla jsem tedy možnost poznat chod a fungování této vzdělávací instituce, která se zároveň nachází nedaleko mého bydliště. Jedná se o plzeňskou základní školu s dlouholetou tradicí sportovního zaměření, jejímž hlavním krédem je vychovat z žáka kvalitního a všeobecně vzdělaného člověka, nikoliv jen vrcholového sportovce bez morálních hodnot. Škola tedy vedle poskytování všeobecného vzdělání podporuje a rozvíjí talent u sportovně nadaných žáků. Lze ji zařadit s ohledem na počet žáků mezi ty větší, navštěvuje ji celkem 590 žáků, kteří jsou rozděleni do 26 tříd. Z celkového počtu žáků zde povinnou školní docházku plní 20 žáků s SVP, z toho 2 žáci vyžadují 3. stupeň PO. Škola tedy má současnou i předchozí zkušenost s profesí AP.

ZŠ B - Jedná se o menší školu, která se nachází nedaleko Plzně a disponuje možností výuky pouze pro první stupeň. Tato škola je výjimečná svým charakterem, který ji zařazuje spíše k rodinnému typu vzdělávací instituce. Díky malému počtu žáků může tato škola zajistit plnohodnotný vzdělávací komfort formou individuálního přístupu, který úspěšně prosazuje. Již druhým rokem se škole daří provozovat všech pět tříd v klasickém složení, přestože výuka několika předmětů musí probíhat malotřídně. Školu navštěvuje 70 žáků, z toho je celkem 8 žáků s SVP, přičemž 4 žáci dosahují 3. stupně PO. Hlavním kritériem výběru této vzdělávací instituce byla vstřícnost a ochota spolupráce paní ředitelky, zároveň však bohatá zkušenost s asistenty pedagoga na prvním stupni.

5.4 Popis sběru dat

Za účelem získání odpovědí na své výzkumné otázky jsem se rozhodla pro kombinaci dvou metod sběru dat. V rámci kvalitativního výzkumu byl stěžejní výzkumnou metodou hloubkový rozhovor prováděný s AP. „*Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku.*“⁵² Ke svému výzkumu jsem zvolila typ polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s otevřenými otázkami. Předem připravené otevřené otázky zajistily pružný průběh rozhovoru s dostatečným prostorem pro vyjádření. Rozhovory byly

⁵² ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 159, 160. ISBN 978-80-7367-313-0

se souhlasem AP nahrávány. Respondenty jsem předem informovala, že jejich odpovědi budou sloužit pouze pro účely výzkumu.

K získání celistvého obrazu, zároveň pro úplnost a objektivitu získaných dat jsem se rozhodla pro kombinaci dvou výzkumných metod. Jako druhou výzkumnou metodu jsem zvolila dotazníkové šetření. Metoda dotazníkového šetření měla být doplňující pro metodu první. Po uskutečněných rozhovorech s asistenty pedagoga jsem si utvořila určitou představu o vzájemné spolupráci asistentů s vyučujícími a o celkovém přístupu k těmto pedagogickým pracovníkům. K osvětlení interpretací získaných rozhovory s asistenty, jsem se rozhodla přistoupit k další výzkumné metodě, a to k dotazníkovému šetření. Učinila jsem tak proto, abych získala na celou problematiku pohled i z opačné strany aktérů, potřebovala jsem získat data, která by analyzovala názory a vyjádření z řad učitelů. Vytvořila jsem dotazník s otevřenými a polootevřenými otázkami, který byl koncipován tak, abych získala odpovědi na své výzkumné otázky.

Věřím, že kombinací zmiňovaných výzkumných metod prováděných na vybraném vzorku respondentů docílím výsledků, které budou mít výpovědní hodnotu na úrovni plošného průzkumu, popřípadě se získaná data stanou podnětem k realizaci rozsáhlejšího zkoumání.

5.5 Analýza dat

V této fázi výzkumu se zaměřím na skutečnost, jak získaná data formou nahrávek, či vyplněných dotazníků zpracuji svým podrobným zkoumáním do strukturované podoby vhodné k interpretaci výsledků výzkumu. K provedení analýzy dat jsem zvolila „metodu otevřeného kódování.“ Jedná se o techniku, která je v rámci analytického rozboru velmi jednoduchá, avšak zároveň účinná a to v širokém spektru kvalitativního zkoumání. *„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“*⁵³ Základem je tedy rozčlenění textu na jednotky, nezáleží na tom, jak dlouhý úsek tvoří danou jednotku, těmto jednotkám se přidělují určité kódy - pojmenování podle vlastního uvážení. Co se týče rozhovorů s asistenty, musela jsem nejprve učinit přepisy nahrávek, poté jsem

⁵³ ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 211. ISBN 978-80-7367-313-0

mohla přistoupit ke kódování získaných informací. Jednotlivé pasáže jsem pojmenovala konkrétními výrazy, které jsem shledala jako nejvíce výstižné. Poté jsem se snažila mezi výroky asistentů najít společnou myšlenku, názor, přesvědčení a zároveň odpovědi na mé výzkumné otázky. S tímto počínáním souvisí další technika sloužící k provedení analýzy výzkumu, kterou jsem při zpracovávání získaných dat zvolila, jedná se o tzv. „konstantní komparaci.“ *„Jednoduše řečeno jde o to, že v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly, a to na všech rovinách práce s daty.“*⁵⁴ Nejprve jsem se snažila najít podobnost a zároveň definovat rozdíly v rámci jednoho rozhovoru. Posléze jsem porovnávala rozhovory a odpovědi na konkrétní otázky mezi sebou navzájem. Co se týče dotazníkového šetření, zde jsem znázornila výsledky výzkumu pomocí grafů vytvářených za podpory počítačového programu Microsoft Office Excel. Zpracováním odpovědí na výzkumné otázky s následnou prezentací a evaluací výsledků výzkumu se budu podrobněji zabývat v následujících kapitolách.

6 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření probíhalo na dvou již zmiňovaných základních školách. Jejich výběr byl podmíněn předchozí profesní zkušeností, vstřícnou komunikací ze strany vedení školy, přítomností AP, bohatými zkušenostmi s integrací žáků se SVP. Hlubkový rozhovor jsem realizovala se čtyřmi asistenty pedagoga, přičemž jsem záměrně zvolila asistenty, kteří vykonávají, nebo vykonávali svoji činnost s rozdílnou dobou praxe na prvním i druhém stupni v prostředí vybraných základních škol a zároveň spolupracují s různými typy integrovaných žáků. Výzkumný vzorek pedagogů byl záměrně vybrán tak, aby mohlo dojít k následnému porovnání zjištěných odpovědí mezi učiteli prvního a druhého stupně. Celkově se výzkumu ve formě dotazníkového šetření zúčastnilo 18 pedagogů, z toho 8 vyučujících na prvním stupni v obou vybraných ZŠ a 10 pedagogů působících na druhém stupni ZŠ A.

⁵⁴ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 223. ISBN 978-80-7367-313-0

6.1 Rozhovory

Na počátku každého interviu jsem respondenty seznámila s účelem a cílem svého dotazování. Všichni respondenti byli informováni o tom, že veškeré jejich výroky budou anonymní a poslouží pouze k realizaci mé diplomové práce. Všichni dotazovaní souhlasili s pořízením zvukové nahrávky jejich odpovědí. Svými předem připravenými dotazy jsem se snažila najít především odpovědi na své výzkumné otázky. Stanovila jsem si pět kategorií založených na výzkumných otázkách a těm jsem následně přidělovala určité kódy. Pasáže odpovědí, které vykazovaly společné rysy jsem si v přepsaných rozhovorech vždy označila. Rozdílnost ve výrociích asistentů jsem rovněž porovnávala. Cílem rozhovorů bylo primárně zjistit, jak na svoji pozici nahlíží samotní asistenti pedagoga, jak vnímají náplň své práce, s jakými úskalími se setkávají, jak hodnotí spolupráci s učiteli a v neposlední řadě mě zajímaly jejich potřeby, návrhy, doporučení na případné změny v rámci zefektivnění spolupráce s pedagogy.

AP 1 - Funkci AP vykonává dotazovaná druhým rokem. Pracuje na tříčtvrteční úvazek. Momentálně působí ve druhé třídě u žáka s diagnózou ADHD. V této třídě se nachází celkově 28 žáků a jedna paní asistentka. Její dosažené vzdělání je středoškolské zakončené maturitou, před nástupem na tuto pozici absolvovala kurz pro AP.

AP 2 - Dotazovaná má za sebou sedmiletou praxi na pozici AP. Nejprve pracovala na plný úvazek, v současnosti kombinuje tuto práci s jinou pracovní pozicí, tudíž její nynější úvazek je poloviční. Za dobu své praxe vykonávala asistenci u několika integrovaných žáků s různými druhy znevýhodnění. Momentálně pomáhá žákovi, který navštěvuje šestou třídu a jeho diagnózou je Aspergerův syndrom. Celkový počet žáků v této třídě je 26, přičemž žádný z dalších žáků není vzděláván podle IVP. Asistentka disponuje vysokoškolským vzděláním pedagogického směru s akademickým titulem Bc a současně studuje navazující magisterský program.

AP 3 - Celková délka praxe na pozici AP je u dotazované osm let. V současnosti pracuje na poloviční úvazek. Pomáhá při výuce žákovi trpícímu poruchou autistického spektra, kterého vede již od první třídy. Jejím nynějším působištěm je třída čtvrtá. Ve třídě se nachází celkem 17 žáků, z toho 4 žáci jsou žáci se SVP. Ve třídě působí pouze jeden AP. Paní asistentka je vyučená dámská krejčová, účastnila se vzdělávacího kurzu zaměřeného na speciální pedagogiku, dále absolvovala kurz pro AP.

AP 4 - Asistentka působí na této pozici třetím rokem. Začínala pracovat na poloviční úvazek, v současnosti pracuje na tři čtvrtě úvazku. Jejím působištěm je sedmá třída, kde pomáhá žákovi s diagnózou ADHD a přidruženými poruchami chování. Celkový počet žáků ve třídě je 30, současně se zde nachází další 3 žáci se SVP. Ve zmiňované třídě působí pouze jeden AP. Vzdělání paní asistentky je vysokoškolské s pedagogickým zaměřením. Vedle bakalářského studijního programu absolvovala dotazovaná několik školení zaměřených právě na práci AP.

Výzkumný problém:

Postavení a role asistenta pedagoga v kontextu vzdělávání v prostředí vybraných ZŠ

K tomu, abych mohla dostatečně vystihnout, jaké postavení asistent pedagoga v prostředí základních škol zaujímá, by bylo zapotřebí plošného průzkumu kvantitativního charakteru. V rámci mého kvalitativního vzorku respondentů jsem se snažila získat především odpovědi na své výzkumné otázky, které směřují k objasnění výzkumného problému.

K tomu, abych zajistila větší autentičnost, používám doslovné přepisy jednotlivých výpovědí získaných v rámci rozhovorů s AP.

1) Jaká je pracovní náplň AP?

AP 1 - „*Já vlastně jsem většinu mojí pracovní doby přítomna v té třídě. Snažím se, aby žák s poruchou pozornosti vnímal výklad paní učitelky, aby rozuměl zadaným úkolům. Když třeba jako nedokáže dávat pozor, tak se ho snažím zabavit, aby nerušil ostatní. Pravidelně komunikuju s jeho rodiči. Občas žáka doučuju, když je to nutný. Nebo ve zbytku pracovní doby vyrábím potřebné pomůcky ke zlepšení jeho pozornosti.*”

AP 2 - „*Nejčastěji spolupracuju s integrovaným žákem, pokud zvládá pracovat sám, věnuju se i ostatním ve třídě. Snažím se je vždycky nasměrovat ke správnému řešení, ale nikdy jim neříkám to správné řešení já. Z mé praxe totiž vím, že si na to žáci lehce zvyknou a neobtěžují se pak ani přemýšlet. Občas supluju za nějakého učitele, když je to nutný. Když mají žáci v rozvrhu volnou hodinu a chtějí něco vysvětlit, tak je doučuju, nebo vyrábím pracovní listy. Ty pak používám k zabavení žáka v případě, když bysme měli všechno dřív hotový než ostatní, tak aby se nenudil.*”

AP 3 - „*Převážně sedím u toho mýho žáka a pomáhám mu s tím, aby se zapojoval do výuky, taky spolu řešíme zadané úkoly. Když je potřeba, tak si vezmu všechny slabší žáky mimo a vysvětluju jim, co je potřeba. Občas si s paní učitelkou vystřídáme role, což je pro*

mě taky taková zajímavá změna. Vytvářím si pro žáka sama učivo, které konzultuju s paní učitelkou. Společně se domlouváme na tom, jak bude probíhat výuka."

AP 4 - „Většinou se snažím udržet žákovu pozornost, což je někdy až vysilující. Často ho usměřuju v jeho chování a projevech při vyučování. Někdy společně opouštíme třídu, aby nedocházelo k narušování výuky ostatních žáků. Každý den píšu rodičům zprávu o jeho chování a projevech při vyučování. S jednotlivými učiteli se nijak speciálně před vyučováním nedomlouváme. Spíš jde jen o to, aby tento žák nerušil ostatní. Jinak když je potřeba, tak supluju za chybějící učitele, ale to jen ojediněle. Někdy mám nějaký ten dozor na chodbě, občas taky vypomáhám v družině."

Ideální formu náplně práce asistentů shledávám u AP 3, která jako jediná tvrdí, že dochází k občasnému střídání rolí s paní učitelkou. Dále zmiňuje, že si učivo pro daného žáka připravuje nejprve sama a poté ho s paní učitelkou konzultuje. Zde spatřuji zcela vyhovující formu spolupráce, tudíž i náplň práce AP je v naprostém pořádku. Vedle soustavné podpory integrovaného žáka se AP ve volných chvílkách věnují i zbytku třídy. Často si sami připravují podklady k učivu pro daného žáka a vyrábí i různé didaktické pomůcky. Jako další náplň práce zmiňovali AP doučování, občasné suplování za chybějícího pedagoga, dozory či výpomoc v družině. Mezi neméně podstatnou činností AP patří rovněž pravidelná komunikace s rodiči integrovaného žáka. Konkrétní náplň práce se v jednotlivých případech může více či méně odlišovat. Záleží především na druhu znevýhodnění a aktuálních potřebách konkrétního žáka a důvodech přijetí AP, který se primárně řídí instrukcemi vedení školy, v neposlední řadě se náplň práce AP rovněž odvíjí od domluvy s konkrétním učitelem.

2) Jakými profesními kompetencemi (sociální, personální, vzdělání,...) by měl AP disponovat?

V úvodní části hloubkového rozhovoru jsem zjišťovala, jakým typem vzdělání disponují dotazovaní asistenti pedagoga. Musím konstatovat, že i v tomto malém vzorku respondentů se stupeň dosaženého vzdělání velice liší. Dva z dotazovaných asistentů mají vzdělání středoškolské. V jednom případě se jednalo o zakončení studia získáním výučního listu a ve druhém složením maturitní zkoušky. K tomu, aby mohli vykonávat tuto profesi, absolvovali kurz pro asistenty pedagoga. Další dva respondenti dosáhli vzdělání vysokoškolského, a to pedagogického směru v bakalářském programu, přičemž oba tito AP při výkonu této profese souběžně studují navazující magisterský program, jelikož jejich cílem je přejít z pozice asistenta pedagoga na pozici učitele. Z výše uvedených skutečností

vyplývá, že v úrovni dosaženého vzdělání AP dochází k velké rozdílnosti. Funkci AP může vykonávat jak osoba s výučním listem, tak i člověk s vysokoškolským diplomem. Otázkou však zůstává, zda je dostačující absolvování kurzu pro AP, zda zajišťuje potřebné pedagogické minimum pro výkon této pozice. Evaluace vzdělání asistenta pedagoga však není primárně cílem DP.

Abych mohla vykreslit ideální profil AP z hlediska povahových rysů, zajímala jsem se rovněž o důvody, které vedly respondenty k výkonu této profese, jaká byla jejich motivace apod.

Motivace vedoucí k výkonu profese AP

AP 1 - *„Mám ráda děti. Já sama mám šest dětí a byla jsem dvacet let na mateřské. Minuly mě počítače, umím na nich jen základy, tahle práce technickou zdatnost nevyžaduje a tahle práce se dá taky díky pracovní době dobře kloubit s péčí o mé děti.“*

AP 2 - *„No, chtěla jsem pracovat ve školství a protože jsem nebyla magistr, tak jsem neměla v podstatě jinou volbu.“*

AP 3 - *„K této práci mě přivedla kamarádka, která to dělala a mně se to jako hodně líbilo a ráda prostě pomáhám dětem. Já jsem dříve pracovala jen u postižených dětí v autistické škole a tam mě to hodně bavilo, tam byly všechny děti postižené. Tam to bylo hodně zajímavý.“*

AP 4 - *„Nastoupila jsem hned po rodičovské, vyhovovala mi pracovní doba. Chtěla jsem získat uplatnění ve školství, když už jsem studovala pedagogickou fakultu a učitelské místo jsem v té době nesehnala. Dalším důvodem bylo, že jsem zároveň chtěla získat praxi ve školství.“*

Z jednotlivých tvrzení AP vyplývá, že osoba pracující na této pozici by měla mít především kladný vztah k dětem, udělá jí radost, když může pomáhat druhým. Určitě by AP měl mít znalosti z oblasti pedagogiky a psychologie. Pozice AP je vhodná pro studenty, kteří si souběžně dodělávají pedagogické vzdělání, výkon této funkce jim slouží jako velmi cenný náhled do praxe. Profese AP je také vhodná pro maminky po rodičovské dovolené, které často hledají práci s vyhovující pracovní dobou. Podle zjištěných informací lze pracovní dobu AP velmi dobře kombinovat s péčí o jejich vlastní děti.

3) Jak hodnotíte vzájemnou spolupráci učitele a AP?

AP 1 - *„No, že prostě pro někoho jsem tam byla krátce po svém nástupu jako vzduch, jako kdybych vůbec neexistovala. Měla jsem tam třeba paní učitelku, která mi nebyla schopná*

říct ani „Dobrý den“, když vešla do třídy, takže to mě zarazilo, protože jsem si říkala, že to je přece normální slušnost pozdravit. Prostě některé paní učitelky byly moc fajn, že mě hned přijaly, a některé si se mnou celý rok nevěděly rady, co vlastně se mnou mají dělat. Ale ono to bylo, že my jsme vlastně minulý rok tam byly jako úplně první asistentky na té škole, takže oni neměli s asistenty žádnou zkušenost. Já to také chápu z jedné strany, že to bylo i pro ně těžké.“

AP 2 - „S některými výborný, některé vyloženě obtěžuje přítomnost další dospělé osoby v hodině. Spíš jako devadesát ku deseti. Jako, že devadesát výborná spolupráce s učitelem a těch deset moc ne.“

AP 3 - „Já si myslím, že je úplně skvělá se všemi, aspoň to vždycky všichni říkali. Během své praxe jsem s každou paní učitelkou vyšla bez problémů. Protože, co ta paní učitelka řekne, to udělám, to je prostě moje náplň práce. Neříkám NE, takže vždycky všechno v pohodě.“

AP 4 - „Řekla bych, že spolupráce s učiteli je na dobré úrovni. Vždy se s vyučujícími domluvím na konkrétním plánu práce a většinou se shodneme.“

Z výroků jednotlivých asistentek usuzuji, že vztahy a vzájemná spolupráce s učitelem probíhá v jednotlivých případech zcela odlišným způsobem, kde podstatnou roli sehrává skutečnost, zda se jedná o prostředí prvního stupně, nebo se jedná o asistenci na druhém stupni základní školy. V těchto odlišných prostředích probíhá rozdílná forma spolupráce mezi učitelem a AP. Zatímco na prvním stupni AP spolupracuje primárně s jedním pedagogem, lze na tomto místě hovořit o příznivějších podmínkách pro vzájemnou spolupráci. Kdežto na druhém stupni musí AP kooperovat individuálně s každým pedagogem určitého předmětu. Každý z daných učitelů může zároveň vyžadovat různou formu spolupráce. Pozice AP v prostředí druhého stupně školy může být náročnější. Velice záleží na tom, jak si vzájemně AP s učitelem porozumí hned od počátku, jak se nastaví, vymezí vzájemná spolupráce, pravomoci obou aktérů, cíl výchovně vzdělávacího působení atd. Pokud učitel nebyl doposud na přítomnost AP zvyklý, znamená to v určitých ohledech pro něj velkou změnu, nové nároky na jeho práci. Učitelé by se měli nové situaci umět přizpůsobit, společně s AP hledat řešení, strategie práce, nikoliv osobnost AP přehlížet, jak je patrné u jedné z výpovědí. Učitel by se měl s asistentem především domluvit na postupech, které povedou k naplnění společného cíle. Důležité v této spolupráci je vzájemné naslouchání si. Pokud však tato spolupráce nefunguje, nebo je něčím narušená, může být přítomnost a činnost AP kontraproduktivní. V tomto směru lze

doporučit AP i pedagogům možnost dalšího vzdělávání i co se týče nastavení spolupráce apod.

Plánování vyučovací hodiny

AP 1 - „*No, já to mám trochu těžší, protože moje paní učitelka, kterou mám, jako na té rovině lidské si s ní rozumím, to nemám problém, ale ona byla vždycky si všechno zvyklá dělat sama. Takže nějaké razení předtím, plánování hodiny, to v žádném případě. To jako ona už mi předem řekla, že ten kluk vlastně žádnou asistentku nepotřebuje, ale jenom kvůli těm papírům tam vlastně musím být. Takže jsem tam na začátku byla v takové pozici, že jsem stejně věděla, že ona mě tam vůbec nechce, ale ne jako člověka, ale že prostě si byla zvyklá to dělat sama, ty věci. Já to na jedné straně chápu, když už má za sebou dlouholetou praxi bez asistentky pedagoga a vždycky, jak tvrdí, si se vším poradila sama. Je to už starší paní učitelka a očividně nerada přijímá ve své výuce změny. Na druhou stranu by se měla umět trochu přizpůsobit těmto změnám.*”

AP 2 - „*Většinou neplánujeme, bývá mi řečeno, co konkrétně dělat s žákem, ale nedostávám instrukce před každou hodinou.*”

AP 3 - „*Určitě, plánujeme to spolu. Pro toho mého žáka, který má učivo pro druhou třídu, přestože je ve čtvrté třídě, takže má úplně jiné učivo, pro toho si připravuju i sama učivo s tím, že jdu za paní učitelkou, jestli to mám správně. Prostě, abych jí pomohla, aby nemusela všechno dělat sama, protože těch papírů, co má na všechny ty děti u nás ve třídě, je ukrutně mnoho, než to všechno vypíše. Pokud můžu, tak jí vždycky pomůžu, pokud tedy chce. Určitě jí s tím pomáhám. Víím, co se bude dít v hodině.*”

AP 4 - „*Ne, není vždy přesně řečeno, co se ode mě očekává. Jasně je jedno, mým úkolem je primárně hlídat žáka, aby nevyrušoval a neobtěžoval ostatní. Vždy je mi dán prostor pro improvizaci a experimentování.*”

Z jednotlivých tvrzení AP vyvozují, že plánování vyučovací hodiny a podíl AP na její realizaci se odvíjí od míry vzájemné spolupráce s učitelem. Také velmi záleží na druhu znevýhodnění žáka. Podle slov AP 1, si paní učitelka roli asistenta pedagoga vyložila po svém a její hrdost jí zabraňuje vyrovnat se s přítomností další dospělé osoby, což v dnešním školství představuje netaktní přístup, který lze vnímat jako porušení etického kodexu. Z výpovědi AP 4 je patrné, že ne vždycky je asistentovi přesně vymezeno, co má konkrétně dělat. Dochází pak k situacím, že AP tápe v rovině pedagogické a staví se spíše do role hlídače a umravňovatele žáka.

4) V jakých aspektech je přítomnost AP přínosná?

AP 1 - „Uřčitě pro žáka samotného, který se může vždy na mě jako asistentku obrátit. A vlastně i pro ostatní žáky, kterým můžu také občas pomoci. Asistent pedagoga by prostě měl být přínosem i pro učitele, ale u mě tomu zatím prostě bohužel tak není, protože přítomnost další dospělé osoby není očividně ve výuce paní učitelky vítaná.“

AP 2 - „Asi ve spolupráci s integrovaným žákem, kdy tento žák má díky přítomnosti asistenta pedagoga zajištěný komfort pro své vzdělávání. Dále může asistent pedagoga zajistit lepší kázeň v celé třídě. Může se podílet na lepším fungování mimoškolních aktivit, zároveň může vypomoci učiteli při odhalování třeba šikany, či jiných aktivit ve třídě. No a taky může mít dobrý vliv na komunikaci s rodiči integrovaného žáka.“

AP 3 - „No, určitě pro všechny žáky ve třídě, zvláště pro ty, kteří pracují pomalejším tempem. Jednoznačně pro žáka, ke kterému byl asistent přidělen, tady by měl být ten přínos asi jako největší. No, a taky pro učitele by měl asistent znamenat jako velkou pomoc, ale nedokážu zhodnotit, jestli tomu je tak pokaždé, ale v mém případě si myslím, že u nás to s paní učitelkou funguje na velmi dobré úrovni.“

AP 4 - „Já si myslím, že by přítomnost asistenta pedagoga měla přispět k tomu, aby se učitel lépe pracovalo s celou třídou. Taky aby se zmírnil počet rušivých elementů, aby výuka mohla probíhat bez komplikací a to i v přítomnosti žáka, který vyžaduje speciální individuální přístup a právě jemu by měla přítomnost asistenta nejvíc pomoci.“

Odpovědi AP se shodují v následujícím: Přítomnost AP by měla znamenat přínos především pro integrovaného žáka. Dále se odpovědi shodovaly v tom, že přítomnost AP by měla být přínosem i pro učitele a ostatní žáky ve třídě. Otázkou však zůstává, zda tomu tak vždy bývá, což dle jednotlivých výpovědí shledávám jako velice diskutabilní.

5) Jaké případné nedostatky se vyskytují v rámci působení AP a jeho spolupráce s pedagogem?

AP 1 - „No, jako kdybych v té třídě nemohla vlastně nic říct, radši abych byla zticha, ani když se mě nějaké dítě na něco zeptá, tak paní učitelka ho seřve, že se mě nemá co ptát. Mně teď připadá, že teprve prolomuju takové nějaké ledy, které paní učitelka měla s předchozí asistentkou, takže já si tam teprve vlastně budu, co vůbec můžu. Už toho můžu trochu víc, než jsem mohla na začátku. Myslím, že za měsíc, dva toho budu moct ještě víc.“

AP 2 - „Třeba komunikace s rodiči. Bud' rodiče nefungují, nebo fungují moc, fungovali třeba i v neděli v deset hodin večer. Pak třeba nedbalá hygiena žáka, to je taky docela úskalí, když tam pak u něj člověk musí sedět, tak to není úplně příjemný. Pak se třeba může

stát, není to moje osobní zkušenost, ale třeba ostatních, že si autista nebo hyperaktivní žák nevezme léky, to je pak ta hodina hrozně rozbitá."

AP 3 - „Komplikace v mé práci se vyskytly na straně žáka, kdy do třetí třídy to bylo všechno v pohodě, až ve čtvrté třídě na mě začal být najednou sprostý, drzý a zlý. Nevíme, co byla příčina, ale docela jsem z toho byla špatná. Jako co se děje, že se tak změnil, jestli je to ta puberta, protože oni už ji v deseti letech klidně mívají, takže byl na mě i vulgární. Docela jsem se ho i bála."

AP 4 - „Asi největším nedostatkem je malá autorita asistentů u žáků. Konkrétně v mém případě mě spíš berou jako starší kamarádku, která jim vždy poradí a pomůže. Dalším nedostatkem může být špatná komunikace s učitelem, kdy třeba učitel nemá potřebu s asistentem něco prodiskutovávat. No a dalším problémem může být taky komunikace s rodiči žáka, což v mém případě funguje dobře."

Z výše uvedených tvrzení vyplynulo, že nedostatky v rámci působení AP můžou nastat ze strany učitele vlivem nedostatečné, neefektivní komunikace. Komplikace se mohou vyskytnout i ze strany integrovaného žáka, kdy může dojít k náhlé změně v jeho chování, které může být nepředvídatelné a v některých ohledech i nebezpečné, což je ale velice individuální záležitost. Určitá úskalí lze nacházet i v komunikaci s rodiči znevýhodněného žáka, kteří si mnohdy funkci AP mylně vysvětlují, nebo ji zneužívají, jak vyplývá z vyjádření AP 2. Velice mě znepokojil výrok AP 1, který je velice alarmující. Překvapuje mne, že pedagog tímto nevhodným a zcela neprofesionálním způsobem s paní asistentkou jedná. V podstatě dotyčná paní asistentka je kritizována za to, že chce plnit svoji práci, což shledávám jako velice znepokojivé.

Sebehodnocení AP

AP 1 - „Jako jsem tam ráda, jsem spokojená, ty vztahy s učiteli by mohly být lepší. Minulý rok jsem vnímala, že jsem „jenom asistentka pedagoga“, co budu vykládat. Ale jinak za mě osobně tu práci mám ráda."

AP 2 - „Ano, jsem spokojená. Mám sice míň peněz než učitelé, ale jako asistent přicházím a odcházím s čistou hlavou a mám čas na svačinu. Ne každý asistent však přestávky má, jsou děti, které vyžadují asistenci i o přestávce nebo třeba i v družině."

AP 3 - „Ano, jsem spokojená s výkonem své práce."

AP 4 - „Není to práce, kterou bych chtěla dělat napořád, nikam mě neposouvá. Tady vlastně zamrznete v určitém stereotypu, kdy nemáte možnost nějak profesně růst. Vždycky jsem chtěla učit, ale na druhou stranu, díky této profesi jsem získala cenné zkušenosti."

Myslím, že každý učitel by si měl nejdřív vyzkoušet práci AP, určitě by to bylo pro všechny přínosné."

Dle tvrzení dotazovaných asistentek usuzuji, že jsou v rámci výkonu své práce převážně spokojené. AP 1 poukazuje na to, že by se měly zlepšit vztahy ve vnímání AP, a to ze strany učitelů. Zajímavé shledávám tvrzení AP 2, která se zmiňuje o tom, že si vlastně nepřináší z práce žádné starosti domů „přicházím a odcházím s čistou hlavou." Zde si však nejsem jistá, zda lze uplatnit toto tvrzení plošně. Dle mého názoru se spousta AP potýká s tím, že speciální přípravy či výrobu potřebných pomůcek provádí právě doma, jelikož nemají ve škole například své zázemí. Za povšimnutí stojí i tvrzení AP 4, která se zmiňuje o tom, že pozice AP neumožňuje profesní růst a zároveň zastává názor, že by si učitelé měli vyzkoušet práci AP. S těmito tvrzeními se ztotožňuji, také se přikláním k tomu, aby mohlo docházet ke vystřídání rolí AP s učitelem, vidím v tom přínos pro obě strany. Domnívám se, že by se tímto způsobem dopracovali k vzájemnému chápání a kvalitnější spolupráci.

Spolupráce s rodiči žáka se SVP

AP 1 - „Když maminka něco potřebuje, tak mi zavolá. Jako ta spolupráce je dobrá. Každý týden vlastně píšu záznam o tom chlapečkovi. Máme takový sešit, že já vždycky v pátek to pošlu těm rodičům, má tam napsané, jak mu to šlo přes ten týden, v čem by potřeboval pomoci, co by potřeboval ještě vypilovat a oni mi to vždycky podepíší, on mi to v pondělí vždycky vrátí. Tak si myslím, že ta komunikace tam je. Když maminka něco má, tak mi zavolá. Tam je to fakt dobré."

AP 2 - „Nemůžu říct, že je úplně špatná, s maminkou se nechá spolupracovat fajn, akorát že zpočátku měla pocit, že jsem k dispozici 24 hodin denně, nedbala prostě toho, že mám nějakou pracovní dobu. Asi si mě trochu pletla s osobním asistentem."

AP 3 - „S rodiči v pohodě, cokoliv po nich chci, nebo s paní učitelkou chceme, tak se vždycky domluvíme."

AP 4 - „Rodiče spolupracují na výborné úrovni, komunikujeme každodenně přes sešit, do kterého píšu vzkazy rodičům. Vždy zhodnotím celé vyučování, jak mu to šlo, co se mu povedlo, co mu dělalo problémy. Jestli byly nějaké výkyvy v jeho chování, které by potřebovaly doma s rodiči rozebrat. Rodiče pravidelně na mé zápisky reagují, takže ta pravidelná odezva z jejich strany tady je. Při řešení neodkladných záležitostí, probíhá naše komunikace telefonicky, nebo se domluvíme na osobní schůzce. Jak jsem už říkala, s rodiči žáka se komunikuje a spolupracuje výborně."

Na základě jednotlivých vyjádření dotazovaných AP vnímám spolupráci s rodiči integrovaného žáka jako převážně bezproblémovou. Na určitá úskalí upozorňuje AP 2, která se zmiňuje o tom, že rodiče integrovaného žáka si její pozici pletou s pozicí osobního asistenta. Na tuto skutečnost poukazují záměrně, jelikož se domnívám, že to není ojedinělý případ. Zároveň bych chtěla tímto apelovat na AP, jak moc je důležité stanovit si v rámci spolupráce s rodiči žáka pevné zásady a nenechávat se z jejich strany využívat nad rámec svých pracovních povinností.

Zpětná vazba, podpora ze strany učitele (vedení školy)

AP 1 - „*Ne, nevnímám nějakou zpětnou vazbu. Na začátku paní ředitelka říkala, že se jednou za čas sejdeme všichni. Takže jsme se vlastně sešli jenom jednou a od té doby nic.*”

AP 2 - „*Ano, jsou spokojeni s výkonem mé práce. Dávají mi to najevo ve formě milého slova.*”

AP 3 - „*Určitě ano, hodně ze strany paní ředitelky, která mě chválí, což si vždycky říkám, že je to až moc, že je to úplně hrozný, ale zároveň to hodně potěší. Paní učitelka, se kterou jsem ve třídě, tak ta mě taky hodně chválí, ale já to jako fakt nemám ráda. Ona mě bere jako učitelku. Já jí vždycky říkám, že nejsem žádná paní učitelka, ale asistentka. Ona mi říká, že jsem tam s nimi a že je taky učím. Jako je to super.*”

AP 4 - „*Někdy ano, ale určitě to není pravidelně. Občas na poradě, ale opravdu jen zřídka.*”

Z odpovědí AP vnímám zpětnou vazbu ze strany učitelů a vedení školy jako nedostatečnou. Jak jsem se dozvěděla, někde funguje pouze ve slovní formě, někde jen zřídka a někde vůbec k žádné zpětné vazbě nedochází, což shledávám jako alarmující poznatek. Jsem přesvědčená o tom, že by k pravidelné zpětné vazbě docházet mělo, ať už na poradách slovní formou, nebo v podobě občasných průzkumů či hospitací zaměřených na práci AP. Domnívám se, že jedině tímto způsobem lze výkon AP nějak posunout a zlepšovat.

Možnost dalšího vzdělávání

AP 1 - „*Ano, už dvakrát jsem byla. To bylo fakt moc dobré. Byly to semináře, třeba v tom KCVJS jsme měli seminář a potom ještě v nějaké jiné organizaci. Bylo to celodenní. To bylo dobré.*”

AP 2 - „*Ne, nic mi nabídnuto dosud nebylo.*”

AP 3 - „Určitě, chodíme na kurzy, což je super. Já si myslím, že se tam člověk dozví o těch dětech hodně, že se to tam všechno probere. Letos mám jít například na kurz, který je zaměřený na poruchy chování.“

AP 4 - „Od vedení školy jsem takovou možnost nedostala, ale já sama jsem si zařídila školení, které bylo zaměřeno právě na práci asistentů pedagoga. Bylo to fakt moc poučný, sešli se tam asistenti z různých škol a opravdu mi to hodně pomohlo v chápání mé role.“

Osobně se domnívám, že by AP měli být v rámci výkonu své pozice pravidelně vzděláváni a školeni. Další vzdělávání svých pracovníků by mělo podporovat vedení školy jako podnět k motivaci a budování vyššího stupně kvalifikace těchto zaměstnanců. Odpovědi AP mě utvrzují v tom, že zájem z jejich strany o školení či jiné podoby dalšího vzdělávání je, ale jak tvrzení naznačují, ne vždy ho iniciuje právě vedení školy. Mnohdy AP navštěvují vzdělávací kurzy z vlastního podnětu, což je chvályhodné, avšak dle mého názoru by mělo docházet k systematické podpoře, evaluaci a motivaci AP ze strany vedení školy.

Postoj k platovému ohodnocení

AP 1 - „Ano, jsem spokojená.“

AP 2 - „Ne, ani trochu jsem nebyla zpočátku spokojená, ale teď už je to lepší.“

AP 3 - „Kdybych byla samoživitelka, tak bych tu práci nemohla dělat. Ale tím, že jsem vdaná, tak to nemusím řešit. Jsem tedy s platem v rámci možností spokojená.“

AP 4 - „Ano, ohodnocení odpovídá časové náročnosti, ale spokojenější bych byla, kdybych mohla pracovat na plný úvazek.“

Získané odpovědi týkající se platového ohodnocení AP mě utvrzují v tom, že se nejedná o nadprůměrný výdělek spíše naopak. Platové ohodnocení představuje další motivační faktor, ke kterému by mělo vedení školy přihlížet. Pokud je přesvědčeno o kvalitách svého zaměstnance na pozici AP, mělo by mu o tom dát vědět například formou osobního příplatku i tímto způsobem může probíhat určitá forma zpětné vazby ze strany vedení školy. Problematikou nižších výdělků AP, jak dokládá výpověď AP 4, je především skutečnost, že většinou jim není umožněno pracovat na plný úvazek. Právě v případě dosažení plného úvazku by úroveň platového ohodnocení AP mohla být dle mého názoru ve většině případů dostačující.

Návrhy a podněty pro pedagogy k vylepšení spolupráce s AP

AP 1 - „Větší spolupráce, pak také větší informovanost a větší zapojení asistenta do dění ve třídě.“

AP 2 - „Možná to nějak posunout jakoby na stejnou úroveň, přestože vím, že to asi není možný, ale nelíbí se mi jakoby ta kastace, že učitel je něco víc než asistent. Je to prostě jiný druh práce, ale nemám pocit, že by jeden z nich byl nadřazený. Nelíbí se mi to, když je potom někomu dáváno najevo, že učitel je něco víc a ty jsi prostě jenom asistent. Tak tohle bych prostě změnila, aby byli oba na stejné úrovni, aby si oba mohli říct k té hodině svoje, přestože ten učitel ji řídí, ale aby se asistent do toho mohl zapojit nějakým způsobem, aby tam nebyl pasivní, nebo jako taková nějaká loutka, se kterou se tam mává. To se mi nelíbí.“

AP 3 - „Já si myslím, že asi nic, že je to všechno v pohodě. Možná oni by chtěli něco změnit, ale já ne.“

AP 4 - „Asi, aby nevázla komunikace mezi učitelem a asistentem. Měli by vzájemně dostatečně komunikovat a spolupracovat spolu a nestát proti sobě, jak se tomu tak někde děje. Měli by se umět domluvit na konkrétních postupech a určit si společné cíle. Určitě by měl učitel asistentovi říct, jakou formu spolupráce od něj očekává a naopak, co se mu nelíbí. Prostě měli by si vzájemně vycházet vstříc.“

Pokud mám vybrat z výroků AP ten nejčastěji se opakující, který se týká návrhu na vylepšení spolupráce s učitelem, jednalo by se zejména o požadavek na zlepšení komunikace, nastavení pravidel spolupráce mezi ním a učitelem. AP by měl mít větší možnost se angažovat a zapojovat do celého procesu vyučování a určitě by neměl zůstat pasivní. Mnohdy by měl získávat větší respekt ze strany učitele. Ze slov AP 2 je patrné, že na některých školách dochází k tomu, že se učitelé cítí povýšeni nad AP a dávají jim to dostatečně najevo. Tento přístup hodnotím jako značně neprofesionální. Učitelé by si měli uvědomit, že by měli s AP fungovat především jako partneři, jako klíčoví aktéři v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Vzájemně by měli usilovat o společný cíl tj. společné vytváření podmínek pro maximálně možný rozvoj osobnosti každého žáka.

6.2 Dotazníky

K osvětlení interpretací, které jsem získala hloubkovými rozhovory, jsem se rozhodla přistoupit k další výzkumné metodě, jejímž úkolem bylo podpořit objektivitu výzkumu, a to získáním pohledu na zkoumaný jev i ze strany učitelů. Metodu dotazníkového šetření jsem zvolila ve svém výzkumu jako metodu doplňující. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak hodnotí roli a úlohu AP učitelé, v jakých oblastech shledávají přínos činnosti AP a jaké změny by pedagogové uvítali v rámci spolupráce s AP.

6.2.1 Charakteristika výzkumné metody

Metodu dotazníkového šetření jsem použila v rámci svého kvalitativního výzkumu jako metodu doplňující k hloubkovému rozhovoru. Dotazník se používá nejčastěji v kvantitativních výzkumech. Jeho nespornou výhodou je rychlé vyhodnocení zjištěných dat. Formou dotazníku lze oslovit větší množství respondentů a získat výzkumné údaje formou písemných odpovědí na písemné otázky. „*Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od některých jiných technik je používána forma písemných odpovědí na položené otázky.*”⁵⁵ Jeho negativní stránkou může být špatná formulace otázky či nesprávné pochopení dotazu respondentem. V případě dotazníkového šetření je vždy žádoucí si předem ověřit vhodnost formulace otázek u vzorku potenciálních respondentů.

„*Otázky lze třídit podle různých kritérií. Jedním z těchto kritérií je míra volnosti, která je ponechána respondentovi ve formulaci odpovědí.*

Podle tohoto kritéria dělím otázky na:

- a) uzavřené, pro něž je charakteristická nabídka všech variant odpovědí. Respondent si musí jednu z nabídnutých variant vybrat. Nemá možnost své vlastní volby;*
- b) polouzavřené (někteří autoři používají termínu polootevřené) jsou otázky, které nabízejí baterii variant odpovědí, ale ponechávají možnost respondentovi pro volbu vlastní varianty nebo v některých případech dávají možnost vysvětlení volby té které odpovědi;*

⁵⁵ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011, s. 105. ISBN 978-80-246-1916-3

c) *otevřené, které nenabízejí žádnou variantu odpovědi a ponechávají respondentovi plnou volnost pro samotné vyjádření.*⁵⁶

Otevřené otázky poskytují respondentovi nejširší prostor pro volné vyjádření, získané údaje z těchto otázek zachycují přesná stanoviska a postoje respondentů, zachycené odpovědi vykazují známky nejvyšší míry subjektivity, avšak grafické zpracování těchto údajů je nejnáročnější. Na základě výše zmiňovaných kritérií členění otázek, jsem se rozhodla ve svém dotazníkovém šetření využít všechny tři typy otázek. V dotazníku pokládám celkem deset otázek, které zahrnují otázky otevřené, polouzavřené a uzavřené. V úvodu dotazníku zjišťuji následující položky: délku pedagogické praxe respondenta a zda se jedná o učitele prvního či druhého stupně základní školy.

6.2.2 Předvýzkum

Vhodnost formulace jednotlivých položek v dotazníku jsem si ověřila v rámci předvýzkumu u dvou kolegyně, které pracují na učitelské pozici stejně jako dotazovaní respondenti. Po vyplnění dotazníku jsem s nimi debatovala, zda jednotlivé položky v dotazníku jsou srozumitelné a vhodně použité. Na základě jejich výpovědí jsem provedla potřebné úpravy, které měly za úkol přispět k větší srozumitelnosti celého dotazníku.

6.2.3 Administrace

Pro vybraný výzkumný vzorek respondentů jsem připravila předtištěný formulář ve formě dotazníku, v jehož úvodu jsem se představila, zmínila jsem univerzitu i fakultu, které jsem studentkou. Informovala jsem dotyčné respondenty o předmětu svého výzkumu a ujistila je, že veškeré jejich odpovědi jsou anonymní a budou sloužit pouze pro účely výzkumu v rámci mé diplomové práce. Pro zájemce o výsledky výzkumu jsem uvedla svůj kontakt v podobě e-mailové adresy. V závěru všem respondentům děkuji za jejich odpovědi a za čas, který věnovali vyplňování dotazníku. Po dohodě s vedením vybraných základních škol, které splňovaly kritéria mého výzkumu, jsem oslovila učitele prvního a druhého stupně obou vzdělávacích institucí.

⁵⁶ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011, s. 107, 108. ISBN 978-80-246-1916-3

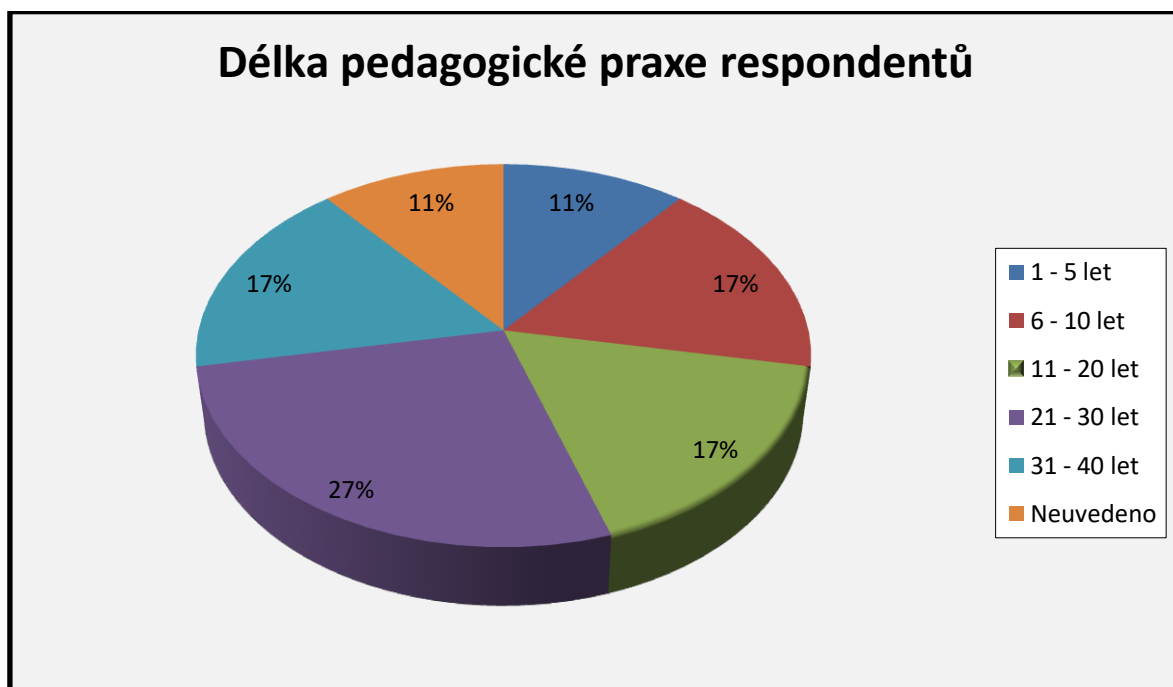
6.2.4 Prezentace výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření jsem realizovala na přelomu ledna a února 2020. Cílovou skupinou respondentů byli učitelé základních škol prvního i druhého stupně, přičemž jsem oslovila dvě základní školy splňující kritéria pro účely mého výzkumu. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně. Snažila jsem se o získání kvalitních údajů na úkor jejich kvantity. Celkem jsem rozdala 30 dotazníků a vrátilo se mi jich 18 vyplněných, tudíž jejich návratnost činila 60 %. První skupinu tvořili učitelé prvního stupně ZŠ, kde se mi vrátilo 8 dotazníků z 15 rozdaných, návratnost byla 53,3 %. Druhou skupinou byli učitelé druhého stupně ZŠ, zde jsem získala 10 vyplněných dotazníků z 15 rozdaných, návratnost byla 66,7 %.

Tabulka 1 - Délka pedagogické praxe respondentů

Odpověď	Délka pedagogické praxe respondentů	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 - 5 let	2	11 %
6 - 10 let	3	17 %
11 - 20 let	3	17 %
21 - 30 let	5	27 %
31 - 40 let	3	17 %
Neuvedeno	2	11 %
Celkem	18	100 %

Obrázek 1 - Délka pedagogické praxe respondentů



Z grafu je čitelné, že většina dotazovaných respondentů má bohatou pedagogickou praxi, nejvíce mezi 21 až 30 lety (27 %), což by mělo svědčit o značných zkušenostech v oblasti výchovy a vzdělávání. Nutno však zdůraznit, že si vážím veškerých odpovědí všech dotazovaných respondentů, bez ohledu na délku jejich pedagogické praxe, neboť tyto odpovědi považuji za hodnotné pilíře mé práce, bez kterých by veškeré konání ztrácelo smysl.

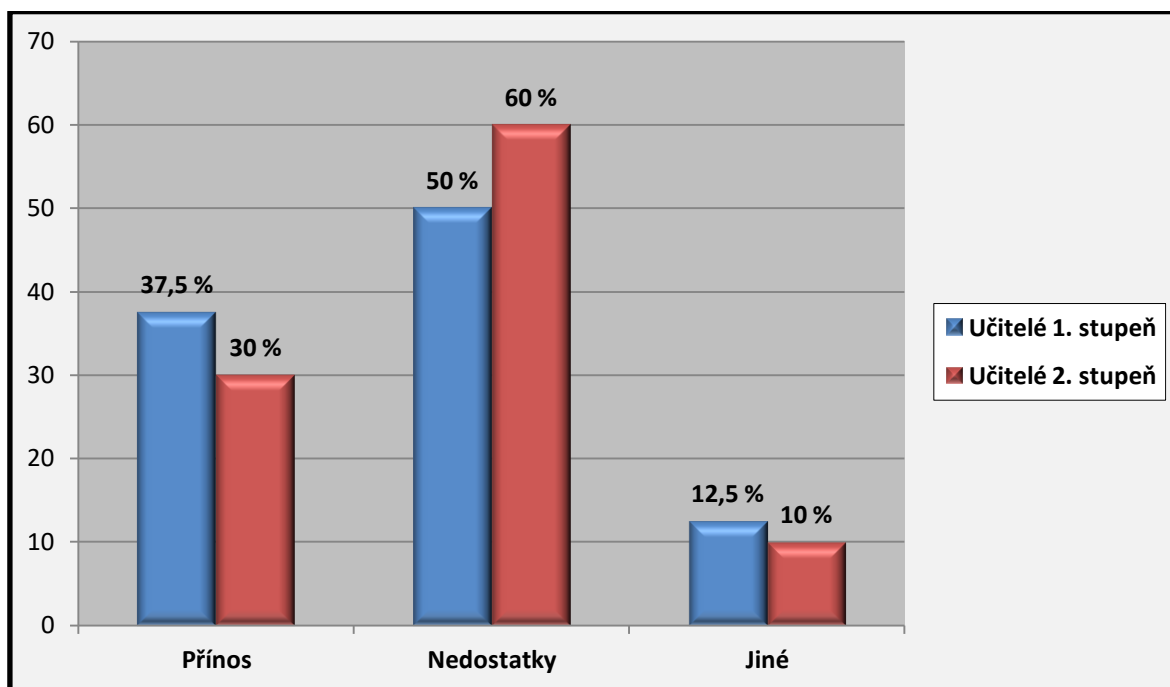
Položka č. 1

Jak hodnotíte myšlenku prosazování společného vzdělávání (tedy inkluzi dle vyhlášky č. 27/2016 Sb.)?

Tabulka 2 - Hodnocení myšlenky prosazování společného vzdělávání

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ		Učitelé 2. stupeň ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Přínos	4	50 %	6	60 %
Nedostatky	3	37,5 %	3	30 %
Jiné	1	12,5 %	1	10 %
Celkem	8	100 %	10	100 %

Obrázek 2 - Hodnocení myšlenky prosazování společného vzdělávání



Z grafu je patrné, že učitelé na prvním i druhém stupni základních škol spatřují v myšlence prosazování společného vzdělávání (inkluze) spíše negativa, avšak odpovědi respondentů nevyznávaly příliš jednoznačně. Konkrétně 50 % dotazovaných učitelů prvního stupně a 60 % učitelů druhého stupně shledává inkluzi jako nevyhovující. Za přínosnou považuje inkluzi 37,5 % učitelů na prvním stupni a 30 % učitelů na druhém stupni. Mezi odpověďmi označujícími inkluzi jako přínosnou se mnohdy projevoval velký rozpor v souvislosti s druhem znevýhodnění. V odpovědích se objevují názory, že původní myšlenka inkluze nebyla určitě špatná, ale zřejmě ji „nedotáhli do konce“, jelikož inkluze je dle tvrzení pedagogů přínosná jen pro některé žáky. Celkově však podle mínění pedagogů zpomaluje tempo výuky, ostatní žáky často přítomnost integrovaného žáka ruší, což má za následek, že se nesoustředí na výuku. Z opačného hlediska se integrovaný žák může lehce stát středem veškerého zájmu ostatních žáků, což na něj nemusí působit příjemně, v horších případech může být obětí šikany. Někteří integrovaní žáci nemají dle tvrzení učitelů možnost v běžné třídě zažít úspěch, zatímco ve speciálních třídách, kde se nachází menší počet žáků se učitel může více věnovat individuálním potřebám žáka. Odpovědi, které neobsahují vyjádření týkající se přínosu či nedostatků v rámci inkluze, jsem zařadila do položky jiné, která se objevuje konkrétně u 12,5 % dotazovaných učitelů prvního stupně a 10 % dotazovaných učitelů druhého stupně.

Položka č. 2

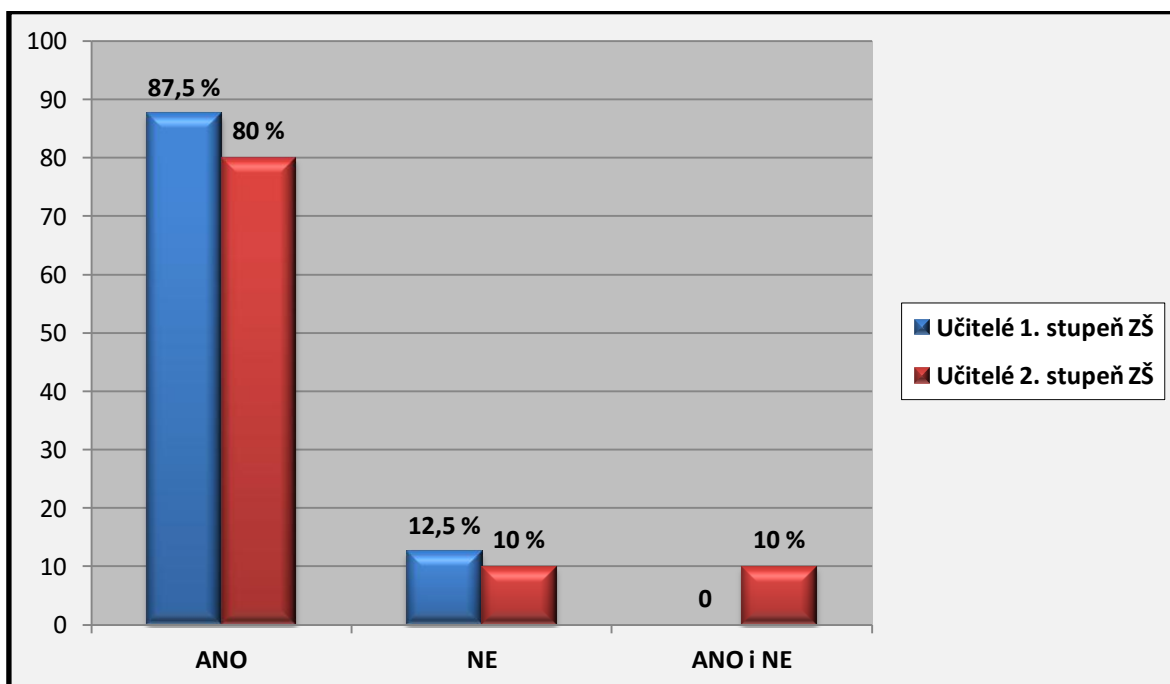
Domníváte se, že práce asistentů pedagoga je pro výuku přínosná?

- a) ANO
- b) NE

Tabulka 3 - Přínos práce AP pro výuku

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ		Učitelé 2. stupeň ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	7	87,5 %	8	80 %
NE	1	12,5 %	1	10 %
ANO i NE	0	0	1	10 %
Celkem	8	100 %	10	100 %

Obrázek 3 - Přínos práce AP pro výuku



Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina učitelů základních škol prezentovaného výzkumného vzorku vnímá práci AP jako přínosnou. Celkově 87,5 % dotazovaných respondentů působících na prvním stupni a 80 % respondentů z řad druhého stupně spatřuje přínos AP především v tom, že ulehčují práci nejen učitelům, ale i samotným žákům, že se pedagogové mohou více věnovat ostatním žákům, ale respondenti zároveň zdůrazňují, že výše uvedené funguje pouze za předpokladu, když AP chápe náplň své

práce a dohodne se s učitelem na určitých pravidlech. Záporně odpovědělo 12,5 % dotazovaných učitelů prvního stupně a 10 % respondentů druhého stupně, tito učitelé vidí převážně negativa v tom, že AP při komunikaci s žákem ruší učitele i spolužáky. Jeden z dotazovaných respondentů druhého stupně označil obě možnosti nabízených odpovědí. V případě kladné odpovědi uvádí, že určitý žák s SVP by v některých situacích jen obtížně zvládal plnit zadané úkoly. V odpovědi záporné poukazuje na to, že integrovaný žák si velice snadno zvykne na pomoc AP a z toho může vyplynout jeho určitá nesamostatnost.

Položka č. 3

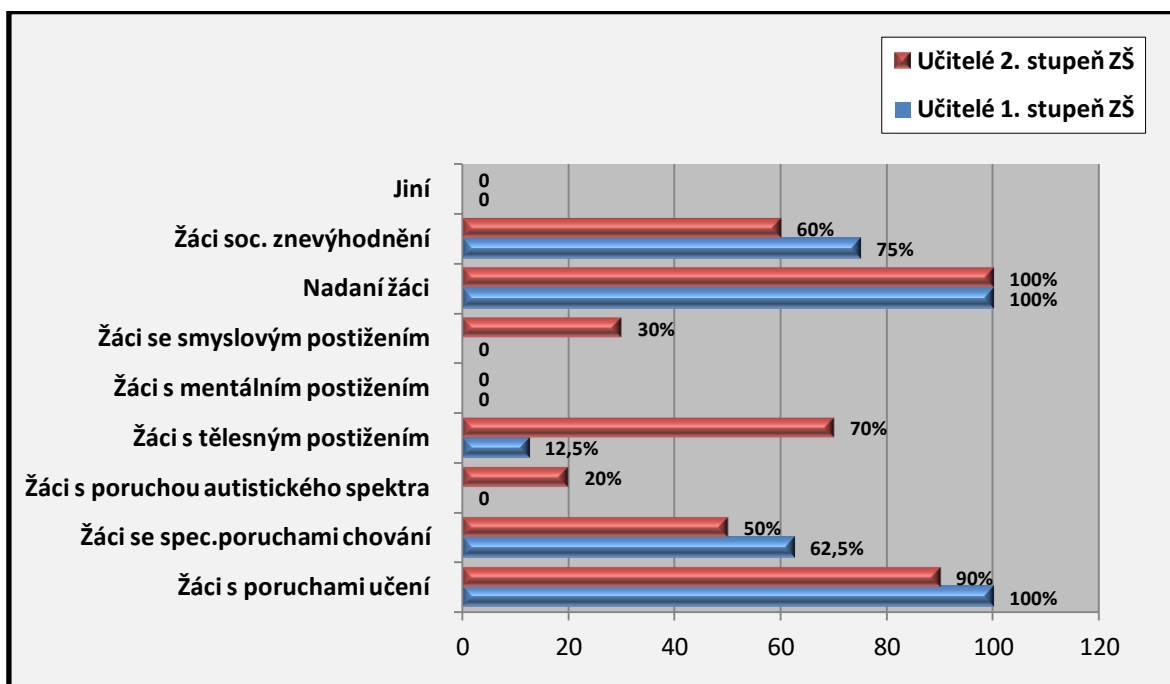
Vyberte ty jedince, se kterými byste dokázali pracovat v běžném vyučovacím procesu bez podpory asistenta pedagoga. (Můžete označit více odpovědí)

- a) žáci s poruchami učení
- b) žáci se specifickými poruchami chování (ADHD, ADD...)
- c) žáci s poruchou autistického spektra
- d) žáci s tělesným postižením
- e) žáci s mentálním postižením
- f) žáci se smyslovým postižením
- g) nadaní žáci
- h) žáci sociálně znevýhodnění (např. žáci - cizinci,...)
- i) jiní (specifikujte)

Tabulka 4 - Schopnost spolupráce s určitými žáky se SVP bez podpory AP

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ			Učitelé 2. stupeň ZŠ		
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Celkem	Absolutní četnost	Relativní četnost	Celkem
Žáci s poruchami učení	8	100 %	8	9	90 %	10
Žáci se spec. poruchami chování	5	62,5 %	8	5	50 %	10
Žáci s poruchou autistického spektra	0	0 %	8	2	20 %	10
Žáci s tělesným postižením	1	12,5 %	8	7	70 %	10
Žáci s mentálním postižením	0	0 %	8	0	0 %	10
Žáci se smyslovým postižením	0	0 %	8	3	30 %	10
Nadaní žáci	8	100 %	8	10	100 %	10
Žáci soc. znevýhodnění	6	75 %	8	6	60 %	10
Jiní	0	0 %	8	0	0 %	10

Obrázek 4 - Schopnost spolupráce s určitými žáky se SVP bez podpory AP



V rámci této dotazníkové položky bylo zjištěno, že všichni dotazovaní by dokázali pracovat bez podpory asistenta pedagoga s mimořádně nadanými žáky. Všichni respondenti z prvního stupně by se obešli bez AP i v případě přítomnosti žáků s poruchami učení a taktéž 90 % dotazovaných z druhého stupně by zmiňované žáky dokázalo vzdělávat bez pomoci AP. Celkem 75 % respondentů z prvního stupně a 60 % respondentů působících na druhém stupni by nepotřebovalo využít pomoc AP u žáků se sociálním znevýhodněním. Co se týče žáků s poruchami chování více jak polovina (62,5 %) dotazovaných učitelů prvního stupně a 50 % respondentů druhého stupně by s nimi dokázalo pracovat bez přítomnosti AP. Odpovědi se nejvíce lišily v případě žáků s tělesným postižením. Zde bylo často doplňováno, že záleží na druhu a stupni postižení, dále také do jaké míry by byla využita pomoc osobního asistenta. 70 % pedagogů druhého stupně uvedlo, že by žáky s tělesným postižením za určitých výše uvedených předpokladů dokázalo běžně vyučovat bez přítomnosti AP. Naopak učitelé prvního stupně odpovídali převážně záporně, pouze 12,5 % respondentů uvedlo kladnou odpověď, a to v případě mírnějšího tělesného postižení. V případě žáků se smyslovým postižením a žáků s poruchou autistického spektra nevedl žádný z dotazovaných učitelů prvního stupně, že by s nimi dokázal pracovat bez pomoci AP, zatímco učitelé na druhém stupni by s žáky v omezené míře (30 %, 20%) a za přítomnosti osobního asistenta pracovat bez AP dokázali. V případě žáků s mentálním postižením nevedl žádný z respondentů, že by za jejich

přítomnosti v třídním kolektivu dokázal vést běžnou výuku bez podpory AP. Položku jiní nevyužil žádný z dotazovaných. Na základě provedeného průzkumu mohu konstatovat, že v širším měřítku by si s integrovanými žáky s různým typem znevýhodnění poradili bez podpory AP spíše učitelé působící na druhém stupni základních škol.

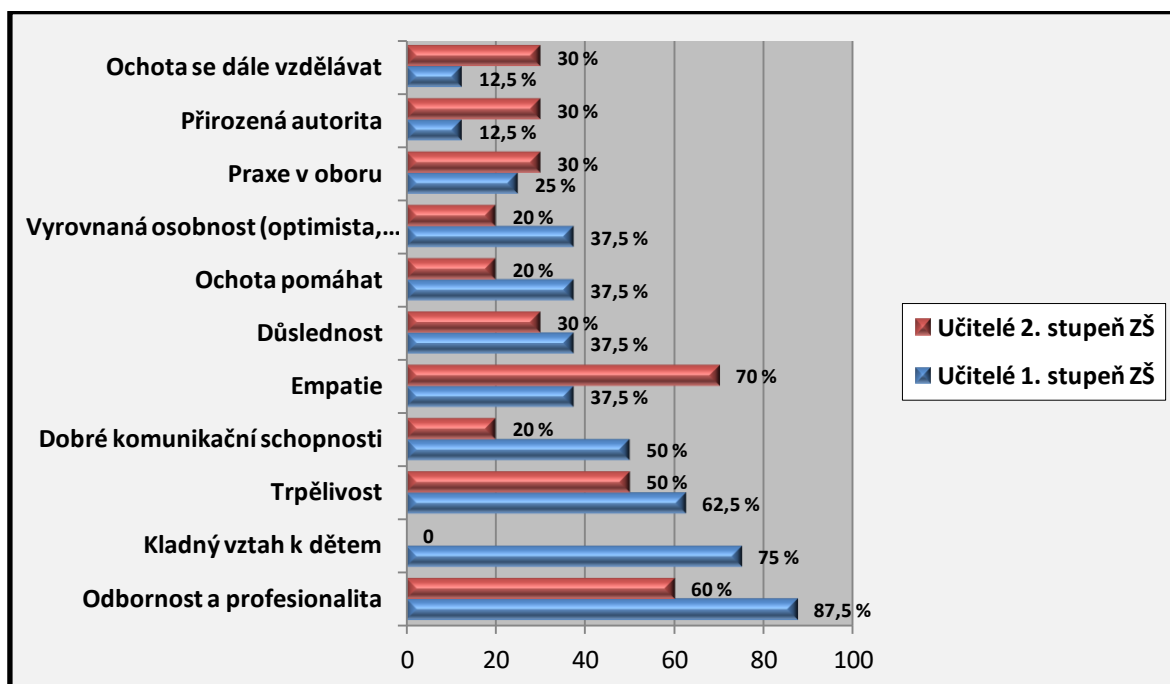
Položka č. 4

Jaké profesní kompetence - sociální, didaktické... (osobnost, povahové rysy, vzdělání, zkušenosti...) by dle Vašeho uvážení měl splňovat asistent pedagoga?

Tabulka 5 - Profesní kompetence AP

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ			Učitelé 2. stupeň ZŠ		
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Celkem	Absolutní četnost	Relativní četnost	Celkem
Odbornost a profesionalita	7	87,5 %	8	6	60 %	10
Kladný vztah k dětem	6	75 %	8	0	0 %	10
Trpělivost	5	62,5 %	8	5	50 %	10
Dobré komunikační schopnosti	4	50 %	8	2	20 %	10
Empatie	3	37,5%	8	7	70 %	10
Důslednost	3	37,5 %	8	3	30 %	10
Ochota pomáhat	3	37,5 %	8	2	20 %	
Vyrovnaná osobnost (optimista, pozitivní)	3	37,5 %	8	2	20 %	10
Praxe v oboru	2	25 %	8	3	30 %	10
Přirozená autorita	1	12,5 %	8	3	30 %	10
Ochota se dále vzdělávat	1	12,5 %	8	3	30 %	10

Obrázek 5 - Profesní kompetence AP



Z šetření vyplývá, že mezi hlavní profesní kompetence AP by měla patřit jeho odbornost spočívající v jeho dostatečném vzdělání a zároveň také jeho profesionalita. Tato odpověď se objevuje u 87,5 % pedagogů prvního stupně a 60 % pedagogů druhého stupně. Celkem 75 % učitelů prvního stupně uvádí, že AP by měl mít kladný vztah k dětem, zatímco překvapivě žádný z respondentů druhého stupně uváděnou odpověď nezmiňuje. Ve výčtu osobnostních rysů AP by dle respondentů měla být zejména trpělivost (62,5 %, 50 %), empatie (37,5 %, 70 %), důslednost (37,5 %, 30 %). AP by měl disponovat dobrými komunikačními schopnostmi, tento názor zastává 50 % dotazovaných respondentů z prvního stupně a 20 % respondentů z druhého stupně. Dále by měl AP dle odpovědí dotazovaných učitelů projevovat potřebu pomáhat druhým (37,5 %, 20 %). Na základě zjištěných odpovědí 37,5 % respondentů z řad učitelů prvního stupně a 20 % respondentů z druhého stupně, by se v případě osobnostních rysů AP mělo především jednat o vyrovnanou osobnost, prosociálně a pozitivně naladěnou a optimisticky smýšlející. Dle učitelů prvního stupně (25 %) a učitelů druhého stupně (30 %) by AP měl mít dostatečnou praxi v oboru, respondenti uvádí, že by měl mít zkušenosti v oblasti práce s dětmi. Ze zjištěných odpovědí vyplývá, že 12,5 % pedagogů 1. stupně a 30 % pedagogů druhého stupně zastává názor, že by měl AP působit na žáky svojí přirozenou autoritou. 12,5 % učitelů prvního stupně a 30 % učitelů druhého stupně se společně shodují v názoru, že by AP měl na sobě neustále pracovat, měl by se dále vzdělávat a učit novým věcem.

Jako další profesní kompetence a osobnostní rysy AP objevující se v odpovědích jednotlivců uvádí respondenti spolehlivost, iniciativu, sdílnost, vldnost, pracovitost, vstřícnost, dostatek charisma. Mělo by se jednat o vyvrárou osobnost, o člověka milého, přátelského, přístupného k diskuzím a vzbuzujícího důvěru u žáků a měl by si rozumět s příslušným pedagogem.

Položka č. 5

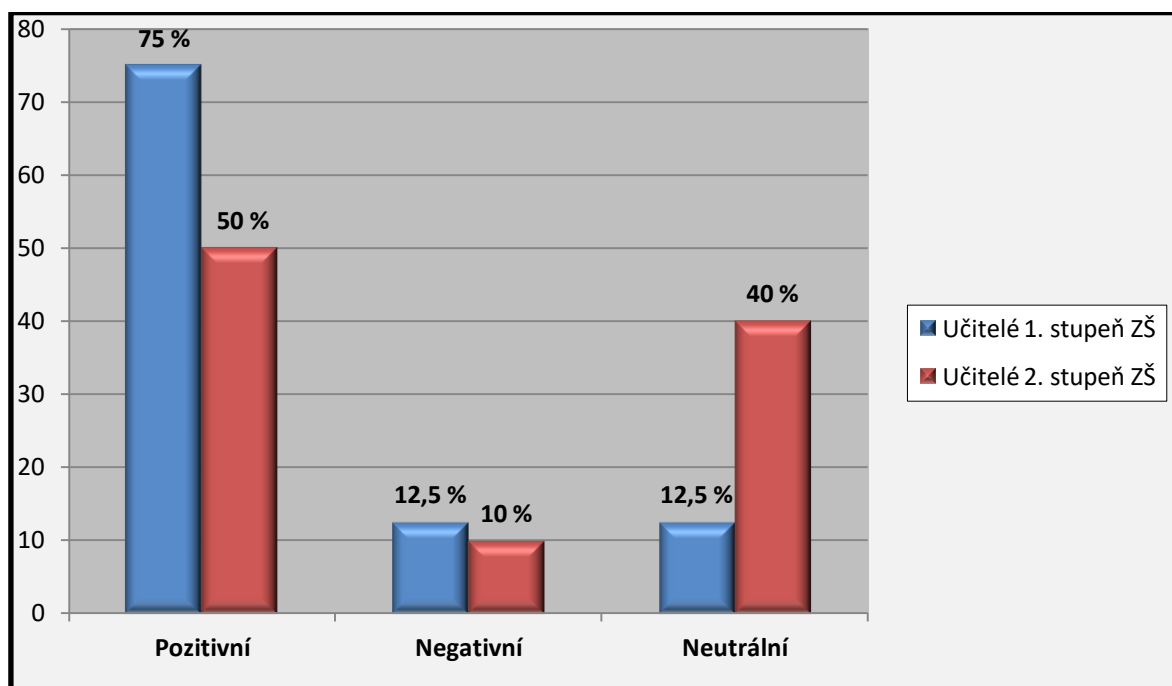
Pokuste se zhodnotit Vaše osobní zkušenosti (spolupráci, komunikaci atd.) s asistentem pedagoga.

- a) pozitivní (zdůvodněte)
- b) negativní (zdůvodněte)
- c) neutrální (zdůvodněte)

Tabulka 6 - Osobní zkušenosti učitelů s AP

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ		Učitelé 2. stupeň ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pozitivní	6	75 %	5	50 %
Negativní	1	12,5 %	1	10 %
Neutrální	1	12,5 %	4	40 %
Celkem	8	100 %	10	100 %

Obrázek 6 - Osobní zkušenosti učitelů s AP



V případě této položky měli respondenti možnost volby ze tří odpovědí. Jedná se tedy o otázku uzavřenou. Z výzkumného šetření vyplývá, že převažují pozitivní osobní zkušenosti pedagogů v rámci spolupráce s AP. Odpověď obsahující variantu pozitivní zvolilo 75 % učitelů prvního stupně a 50 % učitelů z druhého stupně. Celkem pět respondentů označilo ve své odpovědi, že mají pozitivní i negativní zkušenosti s AP, tudíž jsem jejich odpovědi přiřadila do nabízené možnosti neutrální. Neutrální zkušenosti s AP se objevovaly spíše v odpovědích učitelů druhého stupně (40 %), zatímco učitelé prvního stupně mají neutrální zkušenosti jen v nepatrné míře (12,5 %). Co se týče vyloženě negativních zkušeností, odpověď volil jen nízký počet respondentů, v případě učitelů prvního stupně se tato odpověď objevila u 12,5 % dotazovaných a v souvislosti s učiteli na druhém stupni se odpověď negativní vyskytla pouze u 10% dotazovaných. V rámci negativních zkušeností uváděli učitelé zejména nedostatek autority AP nad žákem, poskytování pomoci nad rámec povinností AP, rušení ve výuce, či matky dětí v roli AP.

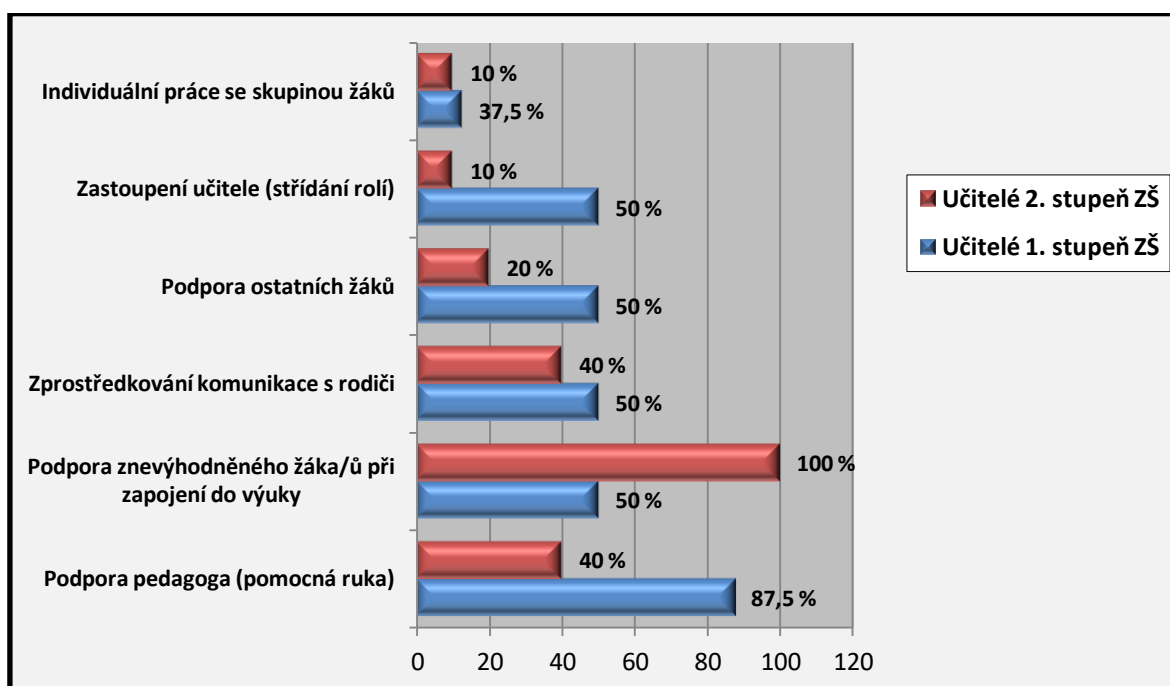
Položka č. 6

Co je podle Vás náplň práce asistenta pedagoga?

Tabulka 7 - Náplň práce AP

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ			Učitelé 2. stupeň ZŠ		
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Celkem	Absolutní četnost	Relativní četnost	Celkem
Podpora pedagoga (pomocná ruka)	7	87,5 %	8	4	40 %	10
Podpora znevýhodněného žáka/ů při zapojení do výuky	4	50 %	8	10	100 %	10
Zprostředkování komunikace s rodiči	4	50 %	8	4	40 %	10
Komunikace a podpora ostatních žáků	4	50 %	8	2	20 %	10
Zastoupení učitele (střídání rolí)	4	50 %	8	1	10 %	10
Individuální práce se skupinou žáků	1	12,5 %	8	1	10 %	10

Obrázek 7 - Náplň práce AP



Na uvedenou položku obsahující otevřenou otázku mohli respondenti volně vyjádřit svůj názor. Obě skupiny učitelů se více či méně shodly v určitých položkách, které jsem zaznamenala v grafu. Nejčastěji respondenti uvádí, že hlavní náplní práce AP je podpora znevýhodněného žáka či žáků při zapojení do výuky. Zmiňované stanovisko se objevuje u 50 % dotazovaných učitelů prvního stupně a u všech dotazovaných pedagogů druhého stupně. Mezi dalšími vyjádřeními se často vyskytuje odpověď, že AP by měl fungovat jako podpora pedagoga, kdy by měl působit jako jeho „pomocná ruka“, tento názor zastává 87,5 % učitelů prvního stupně a 40 % učitelů druhého stupně. Další náplní práce AP by dle odpovědí dotazovaných respondentů mělo být zprostředkování a vedení pravidelné komunikace s rodiči znevýhodněného žáka. Tento názor se nachází v 50 % odpovědí učitelů prvního stupně a ve 40 % odpovědí učitelů druhého stupně. Dále učitelé zmiňují, že by se AP měl věnovat i ostatním žákům ve třídě, měl by je rovněž podporovat. Odpověď ve smyslu podpory ostatních žáků uvádí 50 % učitelů prvního stupně a 20 % učitelů druhého stupně. Dále se pedagogové shodují, že by AP v případě nutnosti měl umět zastoupit učitele, mělo by po vzájemné domluvě docházet ke střídání jejich rolí. S tímto tvrzením se ztotožňuje 50 % učitelů prvního stupně a 10 % učitelů druhého stupně. Respondenti se shodují v aspektu, že AP by měl rovněž pracovat individuálně se skupinou žáků, která nezvládá tempo třídy, potřebuje opětovné vysvětlení či procvičení učiva. Toto stanovisko uvádí 12,5 % učitelů prvního stupně a 10 % učitelů druhého stupně.

V odpovědích respondentů se nachází další hlediska týkající se náplně práce AP, mezi která patří: podílení se AP na hodnocení žáka (37,5 % pouze učitelé první stupeň), pomoc při komunikaci s ostatními učiteli (20 % pouze učitelé druhý stupeň), sledování dění ve třídě (12,5 % pouze učitelé první stupeň), pomoc při uklidnění žáka v případě záchvatu (10 % pouze učitelé druhý stupeň), znát dobře svěřeného žáka (10 % pouze učitelé druhý stupeň).

Položka č. 7

Jaká úskalí (rizikové aspekty) dle Vašeho názoru s sebou nese pozice asistenta pedagoga?

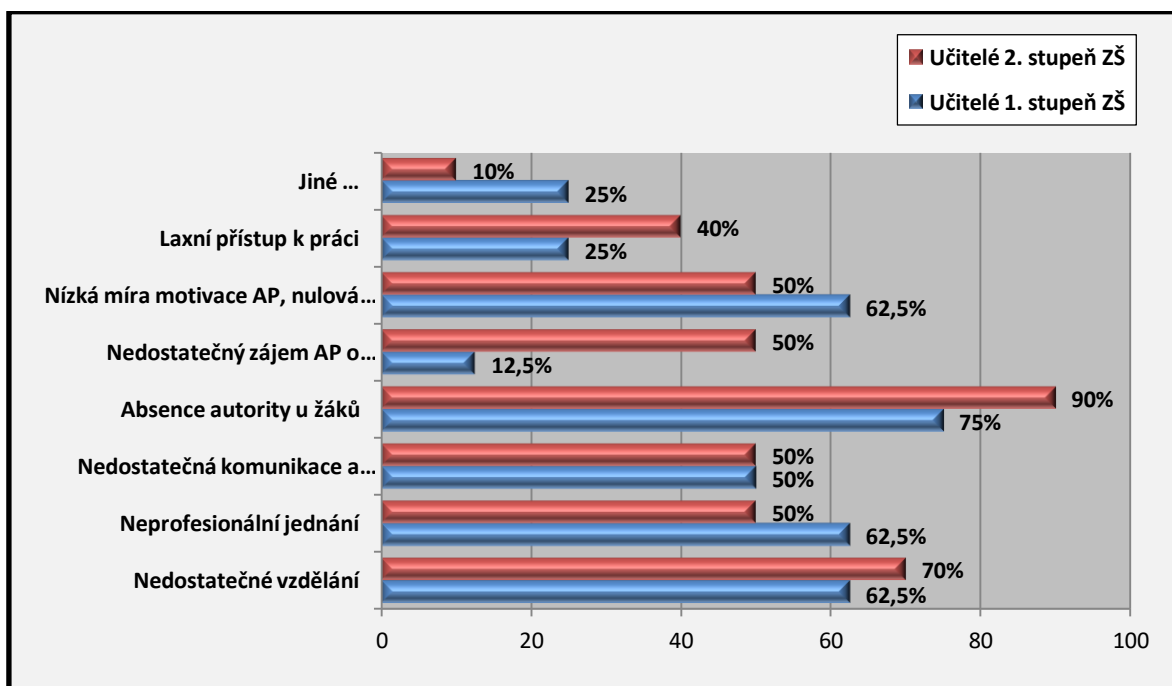
(Můžete označit i více odpovědí).

- a) nedostatečné vzdělání, nezájem o prohlubující studium v oblasti pedagogiky
- b) neprofesionální jednání
- c) nedostatečná komunikace a spolupráce AP s učitelem
- d) absence autority u žáků
- e) nedostatečný zájem AP o znevýhodněného žáka
- f) nízká míra motivace AP, nulová zpětná vazba ze strany pedagogů
- g) laxní přístup k práci
- h) jiné . . .

Tabulka 8 - Úskalí (rizikové aspekty) v profesi AP

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ			Učitelé 2. stupeň ZŠ		
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Celkem	Absolutní četnost	Relativní četnost	Celkem
Nedostatečné vzdělání, ...	5	62,5 %	8	7	70 %	10
Neprofesionální jednání	5	62,5 %	8	5	50 %	10
Nedostatečná komunikace a spolupráce AP s učitelem	4	50 %	8	5	50 %	10
Absence autority u žáků	6	75 %	8	9	90 %	10
Nedostatečný zájem AP o znevýhodněného žáka	1	12,5 %	8	5	50 %	10
Nízká míra motivace AP, nulová zpětná vazba ze strany pedagogů	5	62,5 %	8	5	50 %	10
Laxní přístup k práci	2	25 %	8	4	40 %	10
Jiné ...	2	25 %	8	1	10 %	10

Obrázek 8 - Úskalí (rizikové aspekty) v profesi AP



Položka č. 7 měla formu polouzavřené otázky, kdy respondenti mohli vybírat z nabízených alternativ, přičemž měli možnost označit více odpovědí. Zároveň však otázka nebyla uzavřena pouze výčtem nabízených variant, ale nacházela se zde položka s označením jiné, kde mohli respondenti uvést další rizikové aspekty, které dle jejich mínění s sebou nese pozice AP. Za jeden z největších rizikových aspektů v rámci výkonu profese AP obě skupiny respondentů považují absenci autority u žáků. Zmiňovanou variantu zvolilo 75 % učitelů prvního stupně a 90 % učitelů druhého stupně. Dalším nejvíce označovaným bodem bylo nedostatečné vzdělání AP a nezáměr o prohlubující studium v oblasti pedagogiky. Nedostatečné vzdělání jako možné úskalí ve výkonu profese AP uvádí 62,5 % učitelů prvního stupně a 70 % učitelů druhého stupně. Variantu neprofesionální jednání zmiňuje jako jedno z možných úskalí AP 62,5 % dotazovaných z prvního stupně a 50 % dotazovaných z druhého stupně. Stejně hodnoty vykazuje i alternativa, která zmiňuje nízkou míru motivace AP a nulovou zpětnou vazbu ze strany pedagogů. Celkem 50 % dotazovaných v obou skupinách je přesvědčeno, že za možná úskalí ve výkonu profese AP lze považovat nedostatečnou komunikaci a spolupráci s učitelem. V odpovědích respondentů se rovněž objevují položky definující nedostatečný zájem AP o znevýhodněného žáka, tento názor v rámci rizikových aspektů zastává 12,5 % učitelů prvního stupně a 50 % učitelů druhého stupně. Mezi zvolenými odpověďmi se nachází i varianta laxní přístup k práci, se kterou souhlasí 25 % učitelů prvního stupně a 50 % učitelů druhého stupně. Položku jiné označilo 25 % učitelů prvního stupně a 10 % učitelů druhého stupně. Nejčastěji v této položce respondenti zmiňují, že dalším rizikovým aspektem v souvislosti s výkonem profese AP by mohlo být nízké finanční ohodnocení, nedostatečné zkušenosti a mylná představa o této pracovní pozici.

Položka č. 8

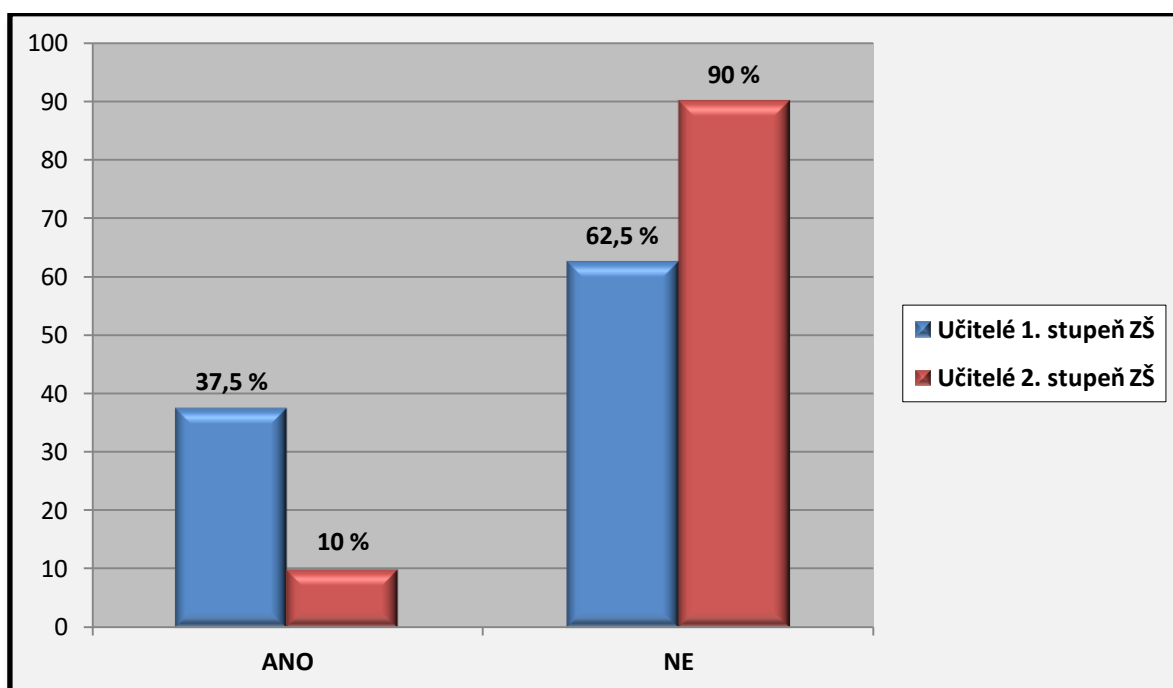
Měli by podle Vás žáci - cizinci získat automaticky nárok na pomoc asistenta pedagoga?

- a) ANO (zdůvodněte)
- b) NE (zdůvodněte)

Tabulka 9 - Nárok žáků - cizinců na podporu AP

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ		Učitelé 2. stupeň ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	3	37,5 %	1	10 %
NE	5	62,5 %	9	90 %
Celkem	8	100 %	10	100 %

Obrázek 9 - Nárok žáků - cizinců na podporu AP



Tato položka má formu uzavřené otázky, kdy respondenti volili pouze jednu z nabízených variant a neměli možnost uvést jiné alternativy. Z grafu je patrné, že v převážné míře se obě skupiny pedagogů shodují v názoru, že žáci cizinci by neměli automaticky získávat nárok na pomoc AP. Odpověď NE uvádí 62,5 % dotazovaných z řad prvního stupně a 90 % dotazovaných z řad druhého stupně. Často pedagogové poukazují na to, že by se cizinci měli před nástupem do školy naučit základům českého jazyka, měli by navštěvovat kurz českého jazyka a složit zde potřebnou zkoušku, někteří pedagogové uvádí, že by měly stejně jako např. v Německu existovat speciální přípravné třídy, ve kterých by byla žákům poskytována možnost jazykové přípravy před nástupem do školy. Někteří učitelé zastávají názor, že by do této problematiky měli být zainteresováni rodiče žáků cizinců, kteří by se v

této problematice měli více angažovat. Odpověď ANO, tedy svůj souhlas s tím, aby žák cizinec získal automaticky nárok na AP, vyjadřuje 37,5 % učitelů prvního stupně a 10 % učitelů druhého stupně. Jako důvod nejčastěji uvádí snadnější odstranění jazykové bariéry.

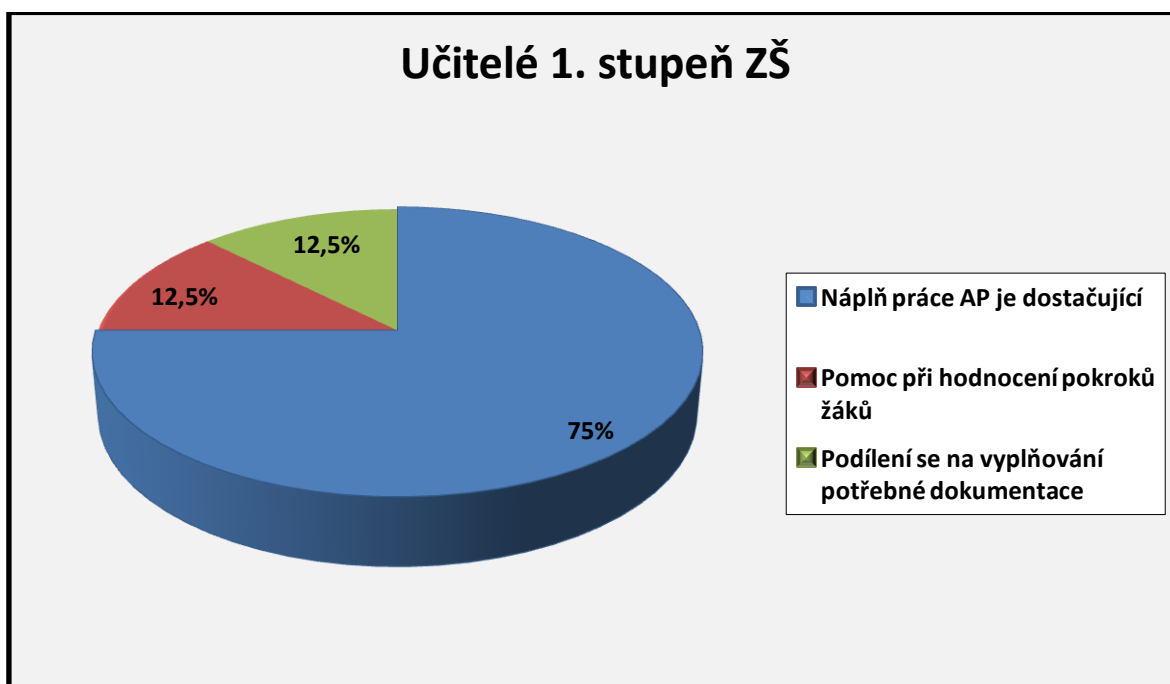
Položka č. 9

Jakou náplň práce byste jako učitelé ocenili od asistentů pedagoga?

Tabulka 10 - Očekávaná náplň práce AP (učitelé 1. stupeň ZŠ)

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Náplň práce AP je dostačující	6	75 %
Pomoc při hodnocení pokroků žáků	1	12,5 %
Podílení se na vyplňování potřebné dokumentace	1	12,5 %
Celkem	8	100 %

Obrázek 10 - Očekávaná náplň práce AP (učitelé 1. stupeň ZŠ)

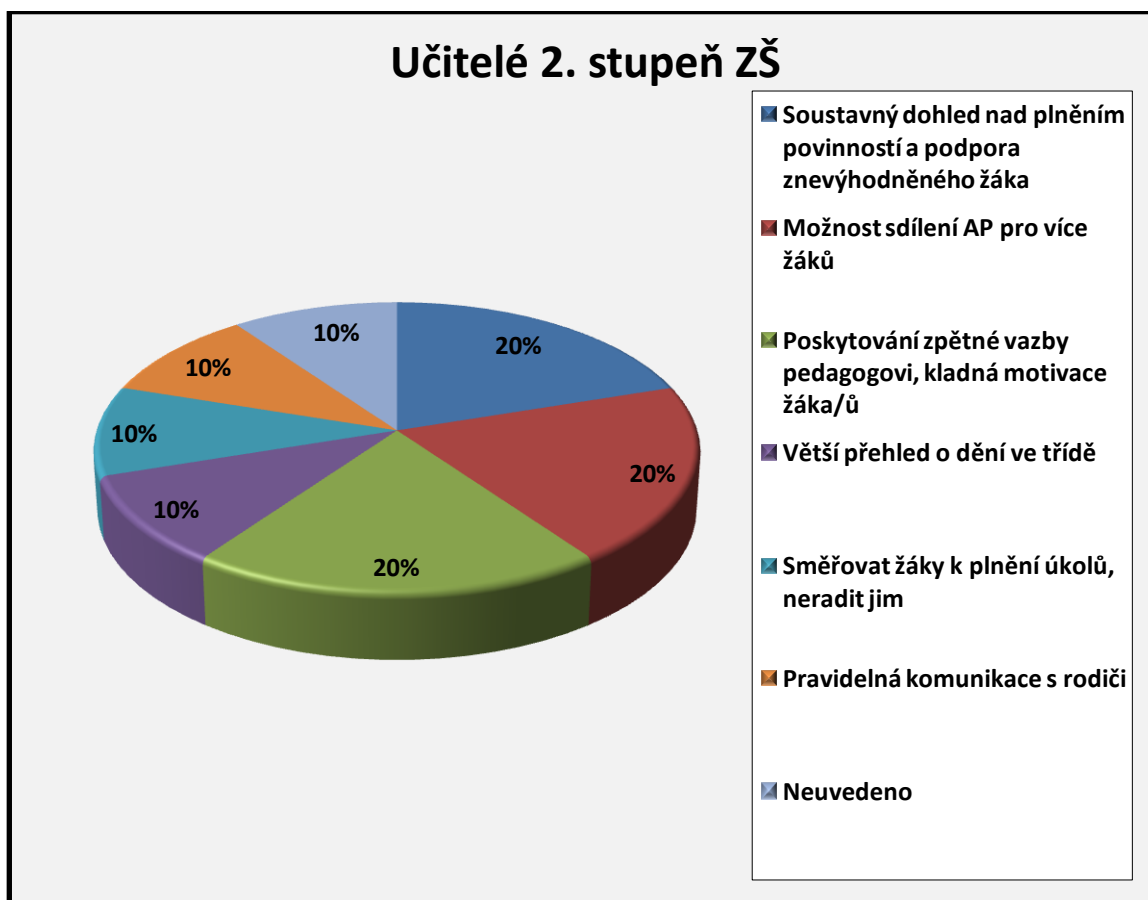


Tato položka je uvedena ve formě otevřené otázky. Z důvodu velké rozdílnosti odpovědí obou skupin dotazovaných respondentů jsem provedla dvojí grafické znázornění. Z výzkumného šetření prováděného v rámci prvního stupně vyplývá následující: 75 % dotazovaných uvádí, že náplň práce AP je pro ně dostačující, že by v tomto ohledu nic neměnili. 12,5 % pedagogů zmiňuje, že by uvítali pomoc AP při hodnocení pokroků žáků. Zbýlých 12,5 % pedagogů by ocenilo, aby se AP podílel na vyplňování potřebné dokumentace a přípravě podpůrných podkladů.

Tabulka 11 - Očekávaná náplň práce AP (učitelé 2. stupeň ZŠ)

Odpověď	Učitelé 2. stupeň ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Soustavný dohled nad plněním povinností a podpora znevýhodněného žáka	2	20 %
Možnost sdílení asistenta pro více žáků	2	20 %
Poskytování zpětné vazby pedagogovi, kladná motivace žáka/ů	2	20 %
Větší přehled o dění ve třídě	1	10 %
Směřovat žáky k plnění úkolů, neradit jim	1	10 %
Pravidelná komunikace s rodiči	1	10 %
Neuvedeno	1	10 %
Celkem	10	100 %

Obrázek 11 - Očekávaná náplň práce AP (učitelé 2. stupeň ZŠ)



Z grafu je patrné, že odpovědi respondentů z druhého stupně jsou poněkud různorodější. Dotazovaní by zejména od AP uvítali soustavný dohled nad plněním povinností znevýhodněného žáka a zároveň jeho neustálou podporu. K tomuto stanovisku se přiklání 20 % dotazovaných pedagogů. Jako další variantu uvádí možnost sdílení AP pro více žáků, tuto alternativu navrhuje rovněž 20 % respondentů. Dalším hlediskem, které by učitelé ocenili, by dle zjištěných odpovědí bylo poskytování zpětné vazby pedagogovi a kladná motivace žáka/žáků, tento návrh podporuje 20 % respondentů. Celkem 10 % respondentů by uvítalo, kdyby AP měl větší přehled o dění ve třídě. Dalších 10 % respondentů by ocenilo, aby AP pouze směřoval žáky k plnění úkolů, nikoliv jim radil, jak tomu často bývá. 10 % dotazovaných zmiňuje, že by u AP ocenili pravidelné komunikování s rodiči znevýhodněného žáka. Jeden z dotazovaných neuvedl žádnou odpověď.

Položka č. 10

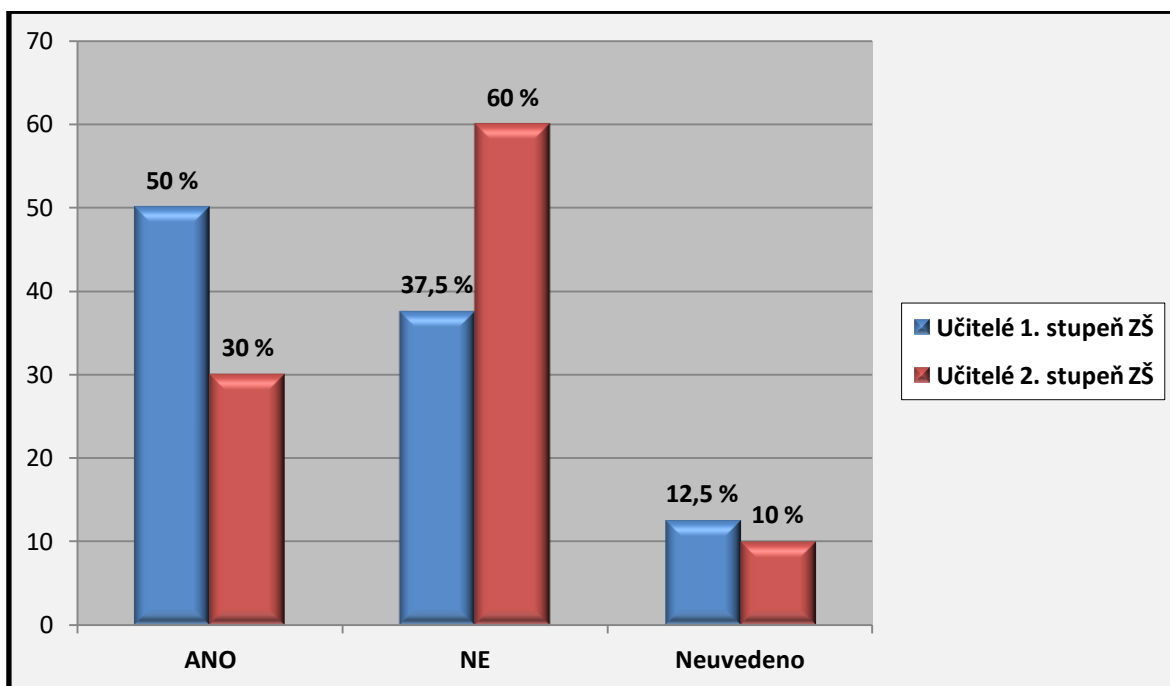
Uvítali byste ve spolupráci s asistenty pedagoga nějakou změnu? ANO NE

Pokud ano - uveďte jakou:

Tabulka 12 - Vyjádření stanoviska k návrhu změn ve spolupráci s AP

Odpověď	Učitelé 1. stupeň ZŠ		Učitelé 2. stupeň ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	4	50 %	3	30 %
NE	3	37,5 %	6	60 %
Neuvedeno	1	12,5 %	1	10 %
Celkem	8	100 %	10	100 %

Obrázek 12 - Vyjádření stanoviska k návrhu změn ve spolupráci s AP



V případě této položky měli respondenti možnost volby ze dvou odpovědí, přičemž při zvolení kladné varianty, byli vyzváni k vyjádření své myšlenky. Vyjádření souhlasu v odpovědi ve smyslu uvítání změn v rámci spolupráce s AP uvádí 50 % pedagogů prvního stupně a 30 % pedagogů druhého stupně. Mezi zlepšovacími návrhy se objevují následující myšlenky: snížení počtu žáků na jednoho AP, přítomnost pouze jednoho AP ve třídě z důvodu zamezení rušení výuky. Jako další se objevují návrhy týkající se zlepšení

kvalifikace AP v podobě většího množství kurzů a školení. Objevuje se zde i názor, který poukazuje na skutečnost, že by AP měli mít více času na komunikaci s rodiči žáka. Dalším postojem ke zlepšení spolupráce s AP se opírá o názor, že AP by neměl pracovat pouze s daným žákem, ale s celým kolektivem. Záporné odpovědi se objevují u 37,5 % učitelů prvního stupně a u 60 % učitelů druhého stupně, tito respondenti by žádné změny v rámci spolupráce s AP nenavrhovali. Celkem 12,5 % dotazovaných pedagogů z prvního stupně a 10 % dotazovaných pedagogů z druhého stupně si nevybralo žádnou z nabízených variant, dotazování neoznačili odpověď, tudíž nevyjadřují žádné stanovisko.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření byla analýza a následné vyhodnocení postavení a role asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání v prostředí vybraných ZŠ. Zmiňovaný vytčený cíl výzkumného šetření byl zpřesněn pomocí formulace výzkumných otázek v rámci kvalitativního výzkumu (hloubkového rozhovoru a dotazníkového šetření.)

Celé výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách, v každé z nich bylo prováděno na odlišném vzorku respondentů. V první fázi jsem realizovala hloubkový rozhovor se čtyřmi AP působícími na prvním i druhém stupni základních škol, kteří spolupracují s různými typy integrovaných žáků. Záměrný výběr AP byl rovněž podmíněn rozdílnou dobou praxe a dosaženého stupně vzdělání. Ve druhé fázi výzkumu jsem přistoupila k dotazníkovému šetření, kterého se zúčastnilo celkem 18 pedagogů, z toho 8 působících na prvním stupni a 10 vyučujících na druhém stupni. V dotazníkovém šetření jsem porovnávala odpovědi respondentů z prvního stupně s odpověďmi respondentů z druhého stupně. Výzkumné šetření jsem koncipovala tak, abych získala výpovědi z hlediska obou jeho aktérů: učitelů a AP, přičemž AP zde byli aktéry klíčovými.

Na první výzkumnou otázku: *Jaká je pracovní náplň AP?* odpovídali AP společně s pedagogy velice podobně. V obou případech respondenti uváděli, že náplní práce AP je především podpora znevýhodněného žáka při zapojování do výuky, vedení pravidelné komunikace s rodiči integrovaného žáka, práce i s ostatními žáky ve třídě, individuální práce se skupinou žáků. Dle tvrzení učitelů, působících zvláště na prvním stupni zaznívalo, že by AP měl být schopen zastoupit v případě potřeby učitele, aby mohlo docházet ke střídání jejich rolí. K tomuto názoru se vyjádřil pouze jeden z dotazovaných AP, který uvedl že v jeho případě ke střídání rolí s vyučujícím dochází, z čehož usuzuji, že tento požadavek učitelů na výkon práce AP není v rámci jejich náplně práce příliš často realizován. V této skutečnosti spatřuji výrazný nedostatek, který vychází z nedostatečného nastavení spolupráce mezi učitelem a AP. V některých aspektech odpovídali AP různorodě. Zde záleželo především na druhu znevýhodnění a aktuálních potřebách žáka a důvodu přijetí AP, který primárně dodržuje instrukce zadané vedením konkrétní školy. Někteří AP uváděli, že se podílí na tvorbě didaktických pomůcek pro znevýhodněného žáka, že daného žáka v případě potřeby doučují. Z některých výpovědí vyplynulo, že ani samotní AP netuší zcela přesně, co je vlastně jejich náplní práce. Někteří zmiňovali, že v případě potřeby suplují za chybějícího učitele, nebo vykonávají dozor na chodbách, případně vypomáhají v družině, což však do náplně jejich práce nepatří, spíše se jedná o

využití jejich přítomnosti na pracovišti. Jak již bylo výše popsáno, výpovědi dotazovaných AP společně s odpověďmi učitelů se shodovaly primárně v tom, že hlavní náplní práce AP je podpora integrovaného žáka při zapojení do výuky. V jedné z výpovědí AP zaznělo, že stěžejní náplní jeho práce je usměrňovat integrovaného žáka, aby nerušil ostatní, že nic jiného po dotyčném AP ze strany učitelů a vedení školy vyžadováno není. Tato odpověď naráží na zřejmě plošný problém v případě integrace žáků s diagnózou ADHD. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že jedním z požadavků učitelů je, aby se AP podílel na hodnocení integrovaného žáka, avšak zmiňovanou skutečnost jsem nezaznamenala v žádné z výpovědí.

Druhá výzkumná otázka zněla: *Jakými profesními kompetencemi (sociální, personální, vzdělání,...) by měl AP disponovat?* V rámci této výzkumné otázky mne především zajímalo, jaké důvody vedly AP k výkonu jejich profese, jaká je jejich vnitřní motivace k práci. V rozhovoru respondenti uváděli, že jejich hlavní motivací byl kladný vztah k dětem, hledali uplatnění ve školství, někteří se dokonce při výkonu této profese rozhodli pokračovat v dalším studiu, aby dosáhli svými kvalifikačními předpoklady na učitelkou pozici. Dalším atributem jejich motivace byla výhodná pracovní doba, která lze velmi dobře kombinovat se studiem či s péčí o vlastní děti. Mezi oslovenými AP se nacházely velké rozdíly ve věku, osobních zkušenostech, dosaženém vzdělání. Vzájemně se odlišovali délkou pedagogické praxe, typem integrovaného žáka, místem působiště, nastavením spolupráce s učitelem. Jedno je však spojovalo, všichni oslovení respondenti chtěli pomáhat druhým, což by měla být jedna z nejdůležitějších profesních kompetencí AP. Z dotazníkového šetření vzešla jako nejdůležitější profesní kompetence AP míra jeho dosaženého vzdělání, učitelé často požadovali jeho odbornost a profesionalitu a jako podstatnou součást uváděli délku praxe a znalosti v oboru pedagogiky. Překvapilo mne, že právě „touha pomáhat druhým“ se v odpovědích učitelů objevila jen v malém měřítku. Názor, že by AP měl mít kladný vztah k dětem uváděli primárně učitelé prvního stupně, v případě učitelů na druhém stupni se taková myšlenka vůbec nevyskytla. Možná je tento poznatek z výzkumu podmíněn tím, že učitelé na druhém stupni své žáky již za děti nepovažují. V souvislosti se vzděláním učitelé uváděli, že v případě AP by se mělo jednat o člověka, který je ochotný se neustále učit novým věcem, pracovat na sobě soustavným studiem v oboru pedagogiky, a to prostřednictvím různých školení, kurzů a za využití dalších možností k získání širšího spektra zkušeností v oblasti výchovně vzdělávací činnosti. Mezi osobnostní rysy AP by dle učitelů měla na základě poznatků z dotazníkového šetření patřit zejména empatie, trpělivost, komunikační dovednosti a

přirozená autorita, kterou já osobně v souvislosti s výkonem této profese považuji za jednu z nejdůležitějších. Pokud AP nemá přirozenou autoritu, bude se jen těžko domáhat plnění zadaných úkolů a jeho názory, připomínky, podněty nebudou žáky respektovány.

Třetí výzkumná otázka se týkala jednotlivých postojů, zněla: *Jak hodnotíte vzájemnou spolupráci učitele a AP z pohledu učitele/AP?* Postoj učitelů k problematice vzájemné spolupráce s AP jsem zjišťovala na základě zhodnocení jejich předchozí či současné zkušenosti. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsem zjistila, že u respondentů převažuje pozitivní osobní zkušenost, což zřejmě vychází z efektivní komunikace (nastavení pravidel v rámci spolupráce atd.) Získané odpovědi od AP na tutéž otázku byly poměrně rozmanité. V rámci prováděných rozhovorů jsem zjistila, že každý pedagog vnímá přítomnost AP jinak a každý učitel je odlišným způsobem nakloněn k dané spolupráci. Celkově lze konstatovat, že pravidla vzájemné spolupráce by měla být promyšlena a nastavena předem, učitel a AP by měli především sledovat společný výchovně vzdělávací cíl, ke kterému se oba rozhodnou směřovat vzájemnou spoluprací. Pokud učitel vnímá AP jako osobu, která je v edukačním procesu nadbytečná, nebo se pedagog sám nedokáže přizpůsobit novým pracovním podmínkám, lze přítomnost AP považovat spíše za kontraproduktivní než přínosnou.

Čtvrtá výzkumná otázka: *V jakých aspektech je přítomnost AP přínosná?* s sebou přinesla shodu v názorech obou aktérů výzkumu. Respondenti v prováděných rozhovorech a v dotazníkovém šetření téměř jednotně uváděli, že přítomnost AP je přínosnou v několika aspektech. Hlavní přínos dotazovaní spatřovali ve vztahu k integrovanému žákovi v jeho podpoře při zapojování do vzdělávacího procesu, další pozitivum nacházeli v podpoře učitele, ale zároveň v příznivém působení na ostatní žáky, ovšem za předpokladu, že AP chápe náplň své práce a s příslušným učitelem se vzájemně respektují. Při splnění těchto podmínek lze tvrdit, že AP vedle soustavné podpory integrovaného žáka usnadňuje práci učiteli i ostatním žákům ve třídě. Negativa v souvislosti s otázkou přínosu AP uváděli pouze respondenti dotazníkového šetření. Jedním z těchto negativ bylo, že vzájemná komunikace AP s žákem často ruší celou výuku. Za další respondenti zmiňovali, že integrovaný žák si příliš snadno zvykne na pomoc AP, zvláště v případě je-li poskytována v nadměrném množství, v důsledku toho může dojít k žakově nesamostatnosti, pasivitě atd. Souhrnně však lze konstatovat, že na základě šetření na vybraném vzorku respondentů, shledávají učitelé v přítomnosti AP převážně přínos, určité problémy v rámci postavení AP se potvrdily pouze v menší míře.

Pátá výzkumná otázka: *Jaké případné nedostatky se vyskytují v rámci působení AP a jeho spolupráce s pedagogy?* doložila v reakcích značné názorové rozdíly jak na straně AP, tak na straně učitelů. Způsob dotazování ze zásadně lišil v tom, že na tuto otázku mohli respondenti v rámci prováděných rozhovorů odpovídat volně, zatímco učitelé v dotazníkovém šetření vybírali z výčtu nabízených variant, zároveň však měli možnost přidat svoji další alternativu. Ze strany jednotlivých AP vyplynulo, že hlavní příčiny nedostatků v rámci výkonu jejich práce spatřují v nedostatečné komunikaci s učitelem, což má za následek neefektivní, často kontraproduktivní spolupráci. Z rozhovorů jsem zjistila, že případný problém může nastat i na straně integrovaného žáka v momentě, kdy náhlá změna jeho chování brání jakékoliv spolupráci. Jako další eventuální úskalí zmiňovali AP problematickou komunikaci s rodiči integrovaného žáka. Výraznější problémy mohou nastat v situaci, kdy rodiče nekomunikují vůbec, nebo naopak když AP nepřiměřeně, enormně zatěžují např. i mimo jeho pracovní dobu apod.

Na základě dotazníkového šetření mezi pedagogy jsem zjistila, že za jeden z největších rizikových aspektů v rámci výkonu profese AP považují absenci autority u žáků, tuto alternativu označila většina respondentů, zatímco v případě AP se o této problematice zmínil jen jeden z dotazovaných. Z dalších nejčastěji uváděných rizikových aspektů se jednalo o nedostatečné vzdělání AP a jejich nezáměr o další prohlubující studium v oboru pedagogiky. Dle výpovědí učitelů s tím úzce souvisí neprofesionální jednání, nízká míra motivace a překvapivě učitelé sami ve svých odpovědích přiznávali, že možným úskalím může být i nulová zpětná vazba ze strany pedagogů. Nedostatečnou komunikaci a spolupráci s učitelem, označila v dotazníku polovina respondentů z řad pedagogů. Jako další deficit v rámci působení AP uváděli učitelé nedostatečný zájem o znevýhodněného žáka a celkový laxní přístup. Překvapivým zjištěním pro mne bylo, že respondenti v dotazníkovém šetření uvedli do položky jiné rizikové aspekty: nízké finanční ohodnocení AP. Tento problémový aspekt však samotní AP ve svých odpovědích na výzkumnou otázku nezmiňovali.

Nyní mohu přejít k objasnění vytčeného cíle, kterým je: *Analýza a vyhodnocení postavení a role asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání v prostředí vybraných ZŠ. Postavení a role AP se odvíjí od vzájemné domluvy mezi ním a učitelem, nastavení pravidel vzájemné spolupráce a v neposlední řadě od vytčeného společného výchovně vzdělávacího cíle. Konkrétní náplň práce AP závisí na druhu znevýhodnění a aktuálních potřebách žáka, důvodu přijetí AP, instrukcích a metodických pokynech učitele v závislosti na vedení školy. Mezi očekávané profesní kompetence AP patří zejména kladný vztah k*

dětem, touha pomáhat druhým, odbornost a profesionalita, ochota se dále vzdělávat, empatie, trpělivost, dobré komunikační dovednosti a neméně důležitá je přirozená autorita. *Přínos práce AP lze spatřovat* ve vztahu k integrovanému žákovi, v podpoře učitele a také v příznivém působení na ostatní žáky v rámci třídního kolektivu. *Nedostatky (úskali) v profesi AP se mohou nacházet* jednak na straně učitele či vedení školy, a to v podobě nedostatečné komunikace, neefektivní spolupráce, nízké motivace a nulové zpětné vazby. Jednak na straně žáka, kde může docházet k problematické spolupráci, nerespektování autority AP, či nevyhovující komunikaci s rodiči. Rizikové aspekty lze nacházet i na straně samotného AP v případě jeho nedostatečného vzdělání či nezájmu o další studium. Dalšími negativními faktory mohou být neprofesionální jednání a nedostatečné zkušenosti, laxní přístup k plnění pracovních povinností, nezájem o integrovaného žáka, mylná představa o pracovní pozici či nepochopení funkce AP.

8 NÁVRHY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě zjištěných dat a výpovědí z výzkumného šetření lze uvést následující doporučení:

Směrem k vedení škol ve vztahu k AP: Kde by vedení školy mělo poskytovat pravidelně zpětnou vazbu a podporovat v dalším vzdělávání, dostatečně motivovat např. pravidelnými hospitacemi či vyhodnocováním práce AP na pedagogické poradě, v případě zásluh - pochválit, v případě nedostatků - na ně upozornit. V neposlední řadě by se vedení školy mělo podílet na zkvalitnění finančního ohodnocení AP např. formou osobního příplatku.

Směrem k učitelům ve vztahu k AP: Zlepšit vzájemnou komunikaci a to formou nastavení jasných pravidel, určení pravomocí AP a učitelů ve vzájemné spolupráci - tento aspekt se jeví jako jeden z největších problémů v rámci kooperace AP s učitelem. Dále je zapotřebí zefektivnit spolupráci na základě vzájemného respektování se. Zkvalitnit vzdělávání žáků, a to zavedením střídání rolí ve výuce, kdy během vyučovací hodiny učitel zaujme pozici AP ve formě individuálního přístupu k žákovi a AP zastane roli učitele a bude např. pokračovat v procvičování, opakování či výkladu nového učiva. Základem by však mělo být, že učitel a AP by měli sledovat společný výchovně vzdělávací cíl tj. reagovat na aktuální situaci a potřeby jednotlivých žáků.

Směrem k AP ve vztahu k učitelům a vedení škol: AP by měl jednat asertivně, v případě potřeby prosazovat své názory a doporučení, aktivně spolupracovat s integrovaným žákem, zajímat se o něj, neustále na sobě pracovat a sebevzdělávat se. Jeho vizí by měla být snaha a projevení maximálního úsilí o týmovou spolupráci s učitelem. Měl by se více soustředit na dění v třídním kolektivu. Závěrem bych chtěla AP poradit, aby při výkonu své profese udržovali určitý profesionální odstup a nadhled. Uvědomuji si, že je to mnohdy těžké, ale jedině tímto způsobem si lze zajistit prevenci v oblasti syndromu pomáhajícího a následného syndromu vyhoření.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou pozice asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání. Snažila jsem se zmapovat ideální profil této osobnosti. Práce je svým zaměřením teoreticko-empirického charakteru.

V teoretické části jsou vymezeny klíčové pojmy, související s uvedeným tématem: vymezení termínu asistent pedagoga, stručný popis historie této profese, zabývala jsem se také legislativním rámcem a možnými zdroji financování. Pokusila jsem se o vymezení hlavních rozdílů mezi osobním a školním asistentem v porovnání s asistentem pedagoga. Dále jsem definovala očekávané osobnostní a kvalifikační předpoklady pro výkon této profese a profesní kompetence, pracovní náplň a postavení asistenta pedagoga v rámci kolektivu. V neposlední řadě jsem se snažila poukázat na možné rizikové aspekty či úskalí profese AP. Na závěr teoretické části jsem zařadila kapitolu týkající se aktuálního dění, uvedla jsem zde alternativy využití asistentů pedagoga v souvislosti s pandemií a vyhlášením nouzového stavu.

V empirické části jsem vymeziła hlavní cíl výzkumu, výzkumný problém, formulovala výzkumné otázky. Dále jsou prezentovány vybrané metodologické nástroje: hloubkový rozhovor s AP a dotazníkové šetření mezi pedagogy. Realizací těchto dvou metod jsem usilovala o získání pohledu na danou problematiku z hlediska dvou stěžejních aktérů, přičemž asistenti pedagoga zde byli aktéry klíčovými.

Cílem práce bylo zprostředkovat konkrétní představu o profesi a pozici asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání. Přestože tato profese v našem školství funguje již několik let, domnívám se, že doposud není dostatečně některými jedinci pochopena a zároveň její legislativní ukotvení v souvislosti s neustálými novelizacemi nemá pevné základy. Vzhledem k inkluzivním trendům v oblasti vzdělávání považuji tuto profesi za nezbytnou součást dnešního i budoucího školství. S tím souvisí i důraz na zvyšování kvalifikačních nároků a potřebu dalšího vzdělávání AP.

Stěžejním předpokladem pro výkon profese AP jsou zejména osobnostní předpoklady, sociální a komunikační dovednosti. Je zapotřebí si uvědomit, že „ochota pomáhat druhým“, což je jeden z hlavních předpokladů této profese, by neměla vymizet z našeho všedního života, ale naopak by se měla stát jeho každodenní součástí, měla by být mezi mladou generací pěstována a podporována právě prostřednictvím povolání asistenta pedagoga.

Doufám, že diplomová práce přispěla ke zmapování sledované problematiky, k lepší orientaci v terminologii i legislativě. Pokud tato práce povede k hlubšímu zamyšlení nad touto problematikou či zadá podnět k širšímu zkoumání v této oblasti, pak byl její účel splněn.

RESUMÉ

Cílem diplomové práce bylo objasnit jaké postavení zaujímá a jakou roli sehrává profese asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou.

V teoretické části začínám definicí pojmu, pokračuji legislativním rámcem, financováním, až se dostávám k samotné osobnosti asistenta pedagoga. Zabývám se jeho profesními kompetencemi, náplní práce, ale také případnými úskalími v této profesi.

V empirické části se soustředím na výzkum, který se zaměřuje na postavení a roli asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání. Výzkumné šetření jsem prováděla za použití metody hloubkového rozhovoru s asistenty pedagoga a prostřednictvím metody dotazníkového šetření, jehož respondenty byli učitelé základních škol. Účelem výzkumu bylo získat pohled na danou problematiku z hlediska dvou jeho aktérů, přičemž asistenti pedagoga zde zaujímali místo aktérů klíčových.

Výsledek práce přináší konkrétní představu o pozici asistenta pedagoga, vnímání jeho osobnosti a požadavky na jeho profesní kompetence. Cíl práce byl splněn. Věřím, že diplomová práce přináší nové poznatky, které mohou být podnětem pro širší zkoumání, nebo se práce může stát zdrojem informací a inspirací pro pedagogické pracovníky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, inkluze, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, individuální vzdělávací plán, profesní kompetence, podpora a spolupráce

RESUME

The aim of the diploma thesis was to clarify what position occupies and what role the profession of teaching assistant plays in the frame of inclusive education. The diploma thesis is divided into a theoretical and an empirical part.

In the theoretical part, I start with the definition of the term, I continue with the legislative framework, financing, until I get to the personality of a teaching assistant. I deal with their professional competencies, the scope of work, but also possible pitfalls in this profession.

In the empirical part, I focus on research that focuses on the position and role of teaching assistants in the context of inclusive education. I conducted the research survey using the method of in-depth interview with teaching assistants and through the method of a questionnaire survey, the respondents of which were primary school teachers. The purpose of the research was to gain an insight into the issue from the point of view of two of its participants, where teaching with teaching assistants took the place of the key ones.

The result of the work brings a concrete idea of the position of a teaching assistant, perception of their personality and requirements for their professional competencies. The aim of the work was reached. I believe, the diploma thesis brings new knowledge that can be a stimulus for wider research, or the work can become a source of information and inspiration for teachers.

KEYWORDS

Teaching assistant, inclusion, integration, pupil with special educational needs, individual educational plan, professional competences, support and cooperation

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, PdF, Katedra speciální pedagogiky, 2006. ISBN 80-210-3971-X

BRIGGS, S. *Meeting special educational needs in primary classrooms. Inclusion and how to do it*. New York: Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-89896-7

GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2019. ISBN 978-80-7496-419-0

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

KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2016. ISBN 978-80-88163-12-1

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

KROUPOVÁ, K. a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8

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

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

NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3

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

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*.
Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998.
ISBN 80-210-1937-9

TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést
pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019.
ISBN 978-80-87963-33-3

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK, 2002.
ISBN 80-7290-077-3

VOSMIK, M. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2018.
ISBN 978-80-7496-357-5

WESTWOOD, P. *Inclusive and adaptive teaching. Meeting the challenge of diversity in
the classroom*. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-0-415-81183-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

<http://www.asistentpedagoga.cz/dlouho-ocekavana-novela-vyhlasky-co-se-zmeni-v-profesi-asistentu-pedagoga>

<https://www.skolaeaktivne.sk/33/nova-pravidla-financovani-asistenta-pedagoga-od-1-1-2020-uniqueidmRRWSbk196FPkyDafLFWADnC-IzEa77DjA3coDK0yy5Eqj2mVBJImA/>

http://www.raabe.cz/aktuality/aktuality-zs/chap_608/pg_2/tri-typy-pedagogickeho-asistenta-aneb-aktivni-pomocnici-ve-vzdelavacim-procesu.aspx

https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Specifika_skolni_a_sistent.pdf

<http://www.asistentpedagoga.cz/kdo-je-skolni-asistent>

<https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/ze-skolního-klubu-k-práci-asistenta-pedagoga>

https://www.clovekvtisni.cz/co-delaji-asistenti-pedagoga-behem-koronavirove-pandemie-podporu-pri-online-vyuce-ale-i-administrativu-a-fyzicke-prace-ve-skole-6708gp?fbclid=IwAR2nl-V7DBd2ImAHTLVjcDqgbcjmJbMCAE2sK-OzikF_kfD1EuPWfwLwzNk

LEGISLATIVNÍ PŘEDPISY:

Zákon č. 561/2004 Sb. , o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů:

§ 16 odst. 1 *Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími*

potřebami. Dostupné na:

https://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění:

§ 2 odst. 1, 2 *Pedagogický pracovník*

Dostupné na:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*

Dostupné na:

<https://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2>

Zákon č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách, (ve znění pozdějších předpisů)*, § 39 odst. 1 a odst. 2

Dostupné na:

https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_k_1_10_2017.pdf/a538a1ee-153e-a989-b2b5-c62ae97d5262

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb.

§16 odst. 1 *Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*

Dostupné na:

<https://www.msmt.cz/file/35181/>

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

Dostupné na:

https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c_272016_Sb_o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Vyhláška č. 248/2019 Sb. (novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*)

Dostupné na:

<http://www.pedagogicke.info/2019/11/msmt-metodicky-pokyn-k-novele-vyhlaskey.html>

Vyhláška č. 233/2020 Sb., *o některých zvláštních pravidlech pro vzdělávání v souvislosti s mimořádnými opatřeními při epidemii koronaviru SARS CoV-2, § 4.*

Dostupné na:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu>

Metodické doporučení MŠMT (2016)

Dostupné na:

http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Skolni_asistent_vyk_lad_OPVVV.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD - hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti

(Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

AP - asistent pedagoga

DVPP - další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP - individuální vzdělávací plán

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

OČR - ošetřování člena rodiny

OS - osobní asistent

PLPP - Plány pedagogické podpory

PO - podpůrná opatření

RVP - rámcový vzdělávací program

SPC - speciálně pedagogické centrum

SVP - speciální vzdělávací potřeby

ŠA - školní asistent

ŠPZ - školské poradenské zařízení

ŠZ - školský zákon

ZŠ - základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Délka pedagogické praxe respondentů.....	63
Tabulka 2 - Hodnocení myšlenky prosazování společného vzdělávání.....	64
Tabulka 3 - Přínos práce AP pro výuku.....	66
Tabulka 4 - Schopnost spolupráce s určitými žáky se SVP bez podpory AP.....	68
Tabulka 5 - Profesionální kompetence AP.....	70
Tabulka 6 - Osobní zkušenosti učitelů s AP.....	72
Tabulka 7 - Náplň práce AP.....	73
Tabulka 8 - Úskalí (rizikové aspekty) v profesi AP.....	76
Tabulka 9 - Nárok žáků - cizinců na podporu AP.....	78
Tabulka 10 - Očekávaná náplň práce AP (učitelé 1. stupeň ZŠ).....	79
Tabulka 11 - Očekávaná náplň práce AP (učitelé 2. stupeň ZŠ).....	80
Tabulka 12 - Vyjádření stanoviska k návrhu změn ve spolupráci s AP.....	82

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Délka pedagogické praxe respondentů	64
Obrázek 2 - Hodnocení myšlenky prosazování společného vzdělávání	65
Obrázek 3 - Přínos práce AP pro výuku.....	66
Obrázek 4 - Schopnost spolupráce s určitými žáky se SVP bez podpory AP	69
Obrázek 5 - Profesionální kompetence AP	71
Obrázek 6 - Osobní zkušenosti učitelů s AP	72
Obrázek 7 - Náplň práce AP.....	74
Obrázek 8 - Úskalí (rizikové aspekty) v profesi AP	76
Obrázek 9 - Nárok žáků - cizinců na podporu AP	78
Obrázek 10 - Očekávaná náplň práce AP (učitelé 1. stupeň ZŠ)	79
Obrázek 11 - Očekávaná náplň práce AP (učitelé 2. stupeň ZŠ)	81
Obrázek 12 - Vyjádření stanoviska k návrhu změn ve spolupráci s AP	82

SEZNAM PŘÍLOH

P I Ukázka hloubkového rozhovoru

P II Vzor dotazníku pro učitele

P I Ukázka hloubkového rozhovoru

„Dobrý den,

jsem studentkou magisterského programu Fakulty pedagogické ZČU v Plzni a tímto bych Vás chtěla poprosit o poskytnutí rozhovoru, jehož doslovný přepis bude anonymní a bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce zabývající se náplní práce a pojetím osobnosti asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání. Pokud budete chtít znát výsledky mého výzkumného šetření, neváhejte mne po jeho skončení kontaktovat na e-mailové adrese: jsusanko@students.zcu.cz, ráda Vám je zašlu obratem zpět.

Předem Vám velice děkuji za Vaše názory, myšlenky a postřehy. Zároveň Vám patří vřelé díky za Váš čas, který rozhovoru věnujete."

1) Jak dlouho pracujete na pozici AP?

„No, už to dělám druhým rokem."

2) Jaká je výše Vašeho úvazku?

„Pracuju na tříčtvrteční úvazek."

3) Mohla byste stručně charakterizovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kterého máte na starosti?

„Má diagnostikovanou poruchu pozornosti, to ADHD, má také určité poruchy chování. Je těžké ho zklidnit, protože je to takový živel. Problém je u něj udržet pozornost, to vydrží jen chvíliku."

4) V jaké třídě působíte?

„Jsem teď ve druhé třídě."

5) Kolik je v této třídě celkem žáků a kolik z toho je žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

„No, celkem je jich 28 plus já. Žádný jiný žák nemá speciální vzdělávací potřeby."

6) Jaké máte vzdělání?

„Mám maturitu, a pak než jsem začala dělat asistentku, tak jsem absolvovala kurz pro asistenty pedagoga."

7) Jaké důvody Vás přiměly vykonávat profesi asistenta pedagoga?

„Mám ráda děti. Já sama mám šest dětí a byla jsem dvacet let na mateřské. Minuly mě počítače, umím na nich jen základy, tahle práce technickou zdatnost nevyžaduje a tahle práce se dá taky díky pracovní době dobře kloubit s péčí o mé děti.“

8) Jaká je Vaše pracovní náplň?

„Já vlastně jsem většinu mojí pracovní doby přítomna v té třídě. Snažím se, aby žák s poruchou pozornosti vnímal výklad paní učitelky, aby rozuměl zadaným úkolům. Když třeba jako nedokáže dávat pozor, tak se ho snažím zabavit, aby nerušil ostatní. Pravidelně komunikuju s jeho rodiči. Občas žáka doučuju, když je to nutný. Nebo ve zbytku pracovní doby vyrábím potřebné pomůcky ke zlepšení jeho pozornosti.“

9) Jak hodnotíte vztahy, spolupráci a komunikaci s jednotlivými vyučujícími?

„No, že prostě pro někoho jsem tam byla krátce po svém nástupu jako vzduch, jako kdybych vůbec neexistovala. Měla jsem tam třeba paní učitelku, která mi nebyla schopná říct ani „Dobrý den“, když vešla do třídy, takže to mě zarazilo, protože jsem si říkala, že to je přece normální slušnost pozdravit. Prostě některé paní učitelky byly moc fajn, že mě hned přijaly, a některé si se mnou celý rok nevěděly rady, co vlastně se mnou mají dělat. Ale ono to bylo, že my jsme vlastně minulý rok tam byly jako úplně první asistentky na té škole, takže oni neměli s asistenty žádnou zkušenost. Já to také chápu z jedné strany, že to bylo i pro ně těžké.“

10) Plánujete s vyučujícím harmonogram vyučovací hodiny, je Vám přesně řečeno, co je od Vás očekáváno?

„No, já to mám trochu těžší, protože moje paní učitelka, kterou mám, jako na té rovině lidské si s ní rozumím, to nemám problém, ale ona byla vždycky si všechno zvyklá dělat sama. Takže nějaké razení předtím, plánování hodiny, to v žádném případě. To jako ona už mi předem řekla, že ten kluk vlastně žádnou asistentku nepotřebuje, ale jenom kvůli těm papírům tam vlastně musím být. Takže jsem tam na začátku byla v takové pozici, že jsem stejně věděla, že ona mě tam vůbec nechce, ale ne jako člověka, ale že prostě si byla zvyklá to dělat sama, ty věci. Já to na jedné straně chápu, když už má za sebou dlouholetou praxi

bez asistentky pedagoga a vždycky, jak tvrdí, si se vším poradila sama. Je to už starší paní učitelka a očividně nerada přijímá ve své výuce změny. Na druhou stranu by se měla umět trošku přizpůsobit těmto změnám."

11) V jakých aspektech je podle Vás práce asistenta pedagoga přínosná?

„Určitě pro žáka samotného, který se může vždy na mě jako asistentku obrátit. A vlastně i pro ostatní žáky, kterým můžu také občas pomoci. Asistent pedagoga by prostě měl být přínosem i pro učitele, ale u mě tomu zatím prostě bohužel tak není, protože přítomnost další dospělé osoby není očividně ve výuce paní učitelky vítaná."

12) S jakými úskalími se při výkonu této profese setkáváte?

„No, jako kdybych v té třídě nemohla vlastně nic říct, radši abych byla zticha, ani když se mě nějaké dítě na něco zeptá, tak paní učitelka ho seřve, že se mě nemá co ptát. Mně teď připadá, že teprve prolomuju takové nějaké ledy, které paní učitelka měla s předchozí asistentkou, takže já si tam teprve vlastně budu, co vůbec můžu. Už toho můžu trochu víc, než jsem mohla na začátku. Myslím, že za měsíc, dva toho budu moct ještě víc."

13) Jste s výkonem své profese na pozici asistenta pedagoga spokojená?

„Jako jsem tam ráda, jsem spokojená, ty vztahy s učiteli by mohly být lepší. Minulý rok jsem vnímala, že jsem „jenom asistentka pedagoga“, co budu vykládat. Ale jinak za mě osobně tu práci mám ráda."

14) Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáka se SVP?

„Když maminka něco potřebuje, tak mi zavolá. Jako ta spolupráce je dobrá. Každý týden vlastně píšu záznam o tom chlapečkovi. Máme takový sešit, že já vždycky v pátek to pošlu těm rodičům, má tam napsané, jak mu to šlo přes ten týden, v čem by potřeboval pomoci, co by potřeboval ještě vypilovat a oni mi to vždycky podepíší, on mi to v pondělí vždycky vrátí. Tak si myslím, že ta komunikace tam je. Když maminka něco má, tak mi zavolá. Tam je to fakt dobré."

15) Získáváte zpětnou vazbu, podporu ze strany učitelského sboru či vedení školy?

„Ne, nevnímám nějakou zpětnou vazbu. Na začátku paní ředitelka říkala, že se jednou za čas sejdem všichni. Takže jsme se vlastně sešli jenom jednou a od té doby nic."

16) Máte možnost dalšího vzdělávání (semináře, workshopy , kurzy...)?

Pokud ano, jakou formou?

„Ano, už dvakrát jsem byla. To bylo fakt moc dobré. Byly to semináře, třeba v tom KCVJS jsme měli seminář a potom ještě v nějaké jiné organizaci. Bylo to celodenní. To bylo dobré.“

17) Jste spokojena s platovým ohodnocením?

„Ano, jsem spokojená.“

18) Kdybyste měla možnost cokoliv změnit v oblasti spolupráce, komunikace AP s pedagogy - Co by to bylo?

„Větší spolupráce, pak také větší informovanost a větší zapojení asistenta do dění ve třídě.“

„Děkuji Vám za rozhovor.“

PII Vzor dotazníku pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou magisterského programu Fakulty pedagogické ZČU v Plzni a tímto bych Vás chtěla poprosit o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který je anonymní a bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce zabývající se náplní práce a pojetím osobnosti asistenta pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání.

Pokud budete chtít znát výsledky mého dotazníkového šetření, neváhejte mě po jeho skončení kontaktovat na e-mailové adrese: jsusanko@students.zcu.cz, ráda Vám je zašlu obratem zpět.

Předem Vám velice děkuji za Vaše odpovědi a zároveň čas, který dotazníku věnujete.

Bc. Jitka Sušanková

DOTAZNÍK PRO UČITELE ZŠ

Délka pedagogické praxe:

Vyučujete na:

- a) 1. stupni ZŠ
- b) 2. stupni ZŠ

1) Jak hodnotíte myšlenku prosazování společného vzdělávání (tedy inkluzi)?

(přínos x nedostatky)

Prosím, zdůvodněte:

2) Domníváte se, že práce asistentů pedagoga je pro výuku přínosná?

- a) ANO (zdůvodněte)
- b) NE (zdůvodněte)

3) Vyberte ty jedince, se kterými byste dokázali pracovat v běžném vyučovacím procesu bez podpory asistenta pedagoga.

(Můžete označit více odpovědí).

- a) žáci s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie...)
- b) žáci se specifickými poruchami chování (ADHD, ADD...)
- c) žáci s poruchou autistického spektra
- d) žáci s tělesným postižením
- e) žáci s mentálním postižením
- f) žáci se smyslovým postižením
- g) nadaní žáci
- h) žáci sociálně znevýhodnění (např. žáci - cizinci,...)
- i) jiní (specifikujte)

4) Jaké profesní kompetence (osobnost, povahové rysy, vzdělání, zkušenosti...) by dle Vašeho uvážení měl splňovat asistent pedagoga?

Prostor pro vyjádření:

5) Pokuste se zhodnotit Vaše osobní zkušenosti (spolupráci, komunikaci) s asistentem pedagoga.

- a) pozitivní (zdůvodněte)
- b) negativní (zdůvodněte)
- c) neutrální (zdůvodněte)

6) Co je podle Vás náplní práce asistenta pedagoga?

Prostor pro vyjádření:

7) Jaká úskalí (rizikové aspekty) dle Vašeho názoru s sebou nese pozice asistenta pedagoga?

(Můžete označit i více odpovědí).

- a) nedostatečné vzdělání, nezájem o prohlubující studium v oblasti pedagogiky
- b) neprofesionální jednání
- c) nedostatečná komunikace a spolupráce AP s učitelem
- d) absence autority u žáků
- e) nedostatečný zájem AP o znevýhodněného žáka
- f) nízká míra motivace AP, nulová zpětná vazba ze strany pedagogů
- g) laxní přístup k práci
- h) jiné:.....

8) Měli by podle Vás žáci - cizinci získat automaticky nárok na pomoc asistenta pedagoga?

- a) ANO (zdůvodněte)
- b) NE (zdůvodněte)

9) Jakou náplň práce byste jako učitelé ocenili od asistentů pedagoga?

Prostor pro vyjádření:

10) Uvítali byste ve spolupráci s asistenty pedagoga nějakou změnu? ANO NE
Pokud ano, vyjádřete, prosím, svoji myšlenku:

