

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematické situace asistenta pedagoga v rámci jeho profese
Problematic situations from the perspective of a teacher assistant in terms of
his profession

Bc. Gabriela Benešová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika N7506

Studijní obor: N SPPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Problematické situace asistenta pedagoga* v rámci jeho profese potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 6. listopadu 2019

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Zbyňku Němcovi Ph.D. za jeho cenné rady a čas, který mi věnoval při vypracování diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat své rodině, přátelům a kolegům, kteří mne během studia podporovali.

ABSTRAKT

Autorka se ve své diplomové práci zabývá problematikou nepříznivých situací v profesi asistenta pedagoga. Tato práce je rozdělena na dvě části - teoretickou a empirickou. Teoretická část seznamuje čtenáře se školským vzdělávacím systémem v České republice a inkluzivním vzděláváním. Dále věnuje pozornost vymezení funkce asistenta pedagoga a spolupráci s vedením školy, učiteli, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči. V této kapitole je poukázáno na zásadní vznikání problémů, včetně komunikace mezi jednotlivými aktéry, proto jí je věnována následující kapitola. Autorka v posledních dvou kapitolách představuje nejčastější problematické situace a možnosti jejich předcházení nejen pro asistenty pedagoga. V empirické části se seznamujeme s metodologií a charakteristikou výzkumu, kdy bylo použito kvalitativního výzkumu prostřednictvím kombinace dotazníku a rozhovoru. Dostáváme se k samotné prezentaci výsledků a zodpovězení hlavního cíle, kterým je popsat možnosti problematických situací a úskalí v profesi asistenta pedagoga. Dílčími cíli této práce je zjistit možný dopad konfliktních situací na zdraví asistenta pedagoga a navrhnout možná řešení pro předcházení problematických situací. Výsledky jsou následně shrnuty a zhodnoceny v rámci diskuze.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, inkluze, spolupráce, komunikace

ABSTRACT

An author of a diploma theses is interested in problematic situations of an assistant pedagogue's profession. The theses is divided in two parts- theoretical and practical. The theoretical part introduces to readers a czech education system and an inclusive education. Subsequent parts deal with an assistant's work, a personality and a cooperation with a school management, teachers, students with special needs and their parents. In this chapter we can find main problems of an origin of problematic situations. In last two chapters the author shows the most problematic situations and possibilities of a prevention against problematic situations even not just for the assistant. In the practical part there is a methodology and characteristics of the research. The author used the quality research especially the combination of a questionnaire and an interview. The main aim of the theses is to describe problematic situations of the assistant pedagogue's in his profession. The partial aim of the theses are: to find out the potential impact of the conflict on human health and suggest solution how to prevent problematic situations in assistants' job. The presentation of results is in the end of the theses and reviewed in duscussion.

KEYWORDS

a teacher's assistant, an inclusion, a cooperation, a comunication

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 8 |
| 1 Systém školství v České republice | 9 |
| 1.1 Hlavní rysy vzdělávacího systému | 9 |
| 1.1.1 Preprimární vzdělávání..... | 10 |
| 1.1.2 Přípravné třídy | 10 |
| 1.1.3 Primární vzdělávání..... | 10 |
| 1.1.4 Sekundární vzdělávání..... | 11 |
| 1.2 Učitel..... | 12 |
| 1.3 Klima a atmosféra třídy | 13 |
| 2 Inkluze | 15 |
| 2.1 Podpůrná opatření | 17 |
| 3 Asistent pedagoga..... | 21 |
| 3.1 Historie profese asistenta pedagoga..... | 21 |
| 3.2 Národní a nadnárodní dokumenty ukotvující asistenta pedagoga | 22 |
| 3.3 Definice asistenta pedagoga..... | 24 |
| 3.4 Ukotvení profese asistenta pedagoga v legislativě | 25 |
| 3.5 Práva a povinnosti asistenta pedagoga..... | 26 |
| 3.6 Zřízení pracovního místa asistenta pedagoga | 27 |
| 3.7 Vzdělání asistenta pedagoga | 27 |
| 3.8 Náplň práce asistenta pedagoga | 29 |
| 3.9 Finanční ohodnocení asistenta pedagoga..... | 31 |
| 3.10 Osobnost asistenta pedagoga..... | 33 |
| 3.11 Asistent pedagoga vs. osobní asistent | 35 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.12 | Etika v profesi asistenta pedagoga | 35 |
| 4 | Týmová práce asistenta pedagoga | 38 |
| 4.1 | Spolupráce asistenta pedagoga s vedením | 38 |
| 4.2 | Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem | 39 |
| 4.3 | Práce asistenta pedagoga se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními žáky..... | 41 |
| 4.4 | Spolupráce asistenta pedagoga s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami | 41 |
| 5 | Komunikace a konflikty v komunikaci | 42 |
| 5.1 | Mediace..... | 43 |
| 6 | Problematické situace v zaměstnání asistenta pedagoga..... | 45 |
| 6.1 | Problematické situace s vedením školy | 45 |
| 6.2 | Problematické situace s učitelem | 46 |
| 6.3 | Problematické situace se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami | 47 |
| 6.4 | Problematické situace s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.... | 48 |
| 6.5 | Další problematické situace | 49 |
| 6.5.1 | Syndrom vyhoření | 50 |
| 7 | Předcházení problematickým situacím..... | 52 |
| 7.1 | Asistent pedagoga a vedení školy | 52 |
| 7.2 | Asistent pedagoga a učitel | 53 |
| 7.3 | Asistent pedagoga a žáci | 54 |
| 7.4 | Asistent pedagoga a rodiče | 55 |
| 8 | Charakteristika metodologie výzkumného šetření | 56 |
| 8.1 | Cíl praktické části diplomové práce..... | 56 |
| 8.2 | Metodologie praktické části diplomové práce | 56 |

| | | |
|-------|---|----|
| 8.2.1 | Kvalitativní výzkum | 57 |
| 8.2.2 | Získávání dat | 58 |
| 8.2.3 | Otevřené kódování..... | 59 |
| 8.3 | Charakteristika výzkumu | 60 |
| 9 | Prezentace výsledků praktické části diplomové práce | 63 |
| 10 | Interpretace výsledků a diskuze..... | 73 |
| 11 | Závěr..... | 77 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 78 |
| | Seznam příloh..... | 87 |

Úvod

České školství prošlo v posledních letech mnoha změnami, které mířily směrem k myšlence inkluzivního vzdělávání (Šámalová, 2016). Abychom vytvořili správné podmínky pro žáky v inkluzi, bylo nutné nastolit různé postupy. V rámci inkluze a s ní spojenými novelizacemi vyhlášek došlo k vytvoření tzv. podpůrných opatření. Jedním z nich je možnost zřízení funkce asistenta pedagoga ve školách, které navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (ČOSIV, 2017).

Asistent pedagoga je poměrně novou profesí (Kendíková, 2016). Je zapotřebí, aby se nejen učitelé, ale také vedení škol, rodiče, školská poradenská zařízení a žáci naučili s asistenty spolupracovat a přijali je jako součást třídy, v níž působí. Asistenti jsou totiž členy týmu podporujícím vzdělávání žáků v inkluzi.

Tolerance a komunikace patří k nejdůležitějším podmínkám možného fungování asistenta pedagoga ve třídě (Soudná, 2015). Proto se v této diplomové práci budeme zabývat nejen inkluzí a náplní práce asistenta pedagoga jako takové, ale pokusíme se také přiblížit možná úskalí této profese. Příkladem mohou být právě komunikační neshody apod.

Autorka diplomové práce se zabývá tématem problematických situací asistenta pedagoga spojenými s konflikty na pracovišti. Opírá se o své vlastní zkušenosti, kdy profesi asistentky pedagoga vykonávala. Setkala se s mnoha situacemi, které poukazyvaly na nejasnosti obsahu asistentovy práce při spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky, rodinou žáků a samotnými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Chtěla proto zjistit, jestli se se stejnými problémy setkávají asistenti i na jiných školách.

Cílem této diplomové práce je popsat a poukázat na možnosti výskytu problematických situací v profesi asistenta pedagoga, uvést jejich příklady a předložit návrhy, které by mohly problematickým situacím předcházet. V rámci výzkumu se autorka zabývá také zdravotními problémy asistentů pedagoga, které mohou často vyústit v závažnější onemocnění, jako je například syndrom vyhoření.

1 Systém školství v České republice

Název škola pochází z řeckého scholé, což znamená volnost nebo možnost. Hlavním úkolem školy je edukovat (vzdělávat a vychovávat) žáky, učit vědomostem, hodnotám a předáváním zkušeností je připravovat na praktický život. Škola formuluje nejen hodnoty žáků a studentů, ale učí je zodpovědnosti a fungování ve společnosti. Stává se předmětem k naplňování společenských hodnot a potřeb (Průcha, 2009).

České školy se vzdělávají podle platných kurikulárních dokumentů. Řídí se rámcovými vzdělávacími programy (RVP), které jsou platné pro všechny školy na našem území stejně a je povinností je splňovat. Aby došlo k „obohacení“ škol, každá škola má vypracovaný svůj tzv. školní vzdělávací program (ŠVP). Závazným dokumentem pro tvorbu ŠVP je RVP. ŠVP musí být veřejně přístupný, je tvořen pedagogy a schvalován ředitelem příslušné školy (Bartoňová, 2013).

Do českého školství vstoupily v posledních letech v platnost legislativní úpravy, které mají vzdělávací politiku přiblížit k myšlence inkluzivního vzdělávání. 1. 9. 2016 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. Zásadní změny vyhláška přinesla mimo jiné v oblasti žáků s lehkým mentálním postižením. Tito žáci se do začátku platnosti výše uvedené vyhlášky vzdělávali podle RVP pro základní vzdělávání (ZV) a přílohy upravující jejich vzdělávání, tedy RVP ZV- LMP. Od 1. 9. 2016 byla příloha zrušena a žáci se vzdělávají podle ZV a mají možnost využít individuálního vzdělávacího plánu (IVP), pokud je doporučeno školským poradenským zařízením (NÚV, online, cit. 2019-08-24).

Inkluzivní vzdělávání se týká pouze hlavního vzdělávacího proudu ve školství, tudíž se autorka speciálním školstvím zabývá jen okrajově a pouze vyjmenovává další možnosti vzdělávání. Důležitým faktorem v této diplomové práci jsou školy běžného typu, jejich funkce a možné úpravy ve vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Hlavní rysy vzdělávacího systému

Následně se seznámíme s českým vzdělávacím systémem škol běžného proudu. RVP je postaven na společném vzdělávání a jeho koncepce se prolíná od předškolního (preprimárního), až po střední (sekundární) vzdělávání (Potměšil, 2018).

1.1.1 Preprimární vzdělávání

Preprimární neboli předškolní vzdělávání je organizováno v mateřských školách zpravidla pro děti od 3 do 6 let. Do tříd lze zařazovat děti stejného či různého věku a utvářet tak homogenní nebo heterogenní skupiny. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zařazovat do běžných tříd mateřských škol, nebo do tříd či škol zřizovaných podle §16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. O jejich zařazení rozhodují ředitelé mateřských škol na základě vyjádření školského poradenského zařízení. Děti se v MŠ vzdělávají podle RVP pro předškolní vzdělávání. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami využívají podpůrných opatření doporučených školskými poradenskými zařízeními (Bílá kniha 2001; MŠMT, 2019).

Předškolní vzdělávání je ze zákona povinné. Kromě dětí s hlubokým mentálním postižením jsou všechny děti povinny být zapsány jeden kalendářní rok v mateřské škole před nástupem do 1. třídy. Ředitel spádové mateřské školy je povinen zajistit volné místo pro přijetí dítěte (Kendíková, 2018).

1.1.2 Přípravné třídy

Přípravnou třídu lze otevřít, jestliže se v ní bude vzdělávat více než 10 dětí a mohou být zřizovány obcemi, svazkem obcí či krajem za souhlasu krajského úřadu. Tyto třídy jsou určeny dětem, které dělí jeden rok od zahájení povinné školní docházky. Může se jednat o děti sociálně znevýhodněné a přípravné třídy zajistí jejich lepší předpoklad pro zvládnutí povinné školní docházky a jejich celkovou adaptaci do školy. Zákonný zástupce písemně žádá ředitele školy o zařazení dítěte do přípravné třídy, jehož podkladem je doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. V těchto třídách mohou být asistenti pedagoga (Průcha, 2009; Šance dětem, 2019).

1.1.3 Primární vzdělávání

Základní školu navštěvují žáci od 6 někdy s odkladem od 7 let. Základní škola je rozdělena na dva stupně: 1. stupeň: 1- 5. třída, 2. stupeň 6- 9. třída. Žáci se vzdělávají dle RVP pro základní vzdělávání. Žáci zmíněni ve školském zákoně §16 odstavci 9 se vzdělávají ve třídách běžného typu za podpory podpůrných opatření (individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga atd.). Tito žáci mohou mít se souhlasem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy docházku prodlouženou o jeden rok na obou stupních. Žáci se středně těžkým

a těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem se na žádost zákonných zástupců a školského poradenského zařízení mohou vzdělávat na základní škole speciální. Základní škola speciální má 10 ročníků. Pravomoc umožňuje řediteli školy přesunout žáka z programu základního vzdělávání do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením nebo do speciálního školství na základě písemného souhlasu zákonných zástupců žáka a doporučení školského poradenského zařízení (MŠMT, 2019).

Inkluze na prvním stupni základní školy probíhá zpravidla lépe než na stupni druhém, kde je znát větší rozdíl v předmětové specializaci. V tomto okamžiku se začíná výrazněji objevovat vědomostní rozdíl mezi žáky. Po žácích jsou vyžadovány výstupy na určitém stupni kvality. A tak si musíme uvědomit, že maximální včlenění žáka do běžné třídy, jenž by se dalo označit za úspěšné, se nemusí vždy rovnat co nejvyšší úspěšnosti v jeho vzdělání. Neznamená to tedy, čím lepší známky žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole má, tím je lepší jeho začlenění a potlačení jeho odlišnosti. Úspěšným ukončením devátého ročníku základní školy a získáním vysvědčení na konci školního roku ukončuje žák základní vzdělávání (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006; MŠMT 2019).

Individuální neboli domácí vzdělávání prošlo reformou. Žáci se dříve mohli takto vzdělávat pouze od 1. do 5. třídy. Od 1. září 2016 se mohou touto formou vzdělávat i žáci na druhém stupni základní školy, tj. od 6. do 9. třídy (Kendíková, 2018).

1.1.4 Sekundární vzdělávání

Smyslem sekundárního vzdělávání je rozvíjet vědomosti a prohlubovat dovednosti v určitých oblastech a rozšiřovat jejich znalosti ze základního vzdělávání. Stupně středního vzdělání jsou podle jeho ukončení (střední vzdělání, střední vzdělání ukončené výučním listem, střední vzdělání ukončené maturitou). Stejně tak i na středních školách funguje inkluze a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je umožněno studovat střední vzdělávání na školách běžného typu (MŠMT, 2019).

1.2 Učitel

Učitel je pedagogickým pracovníkem, který je zodpovědný za vzdělávání všech žáků ve třídě, předává poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje žákům a studentům ve škole, které jsou zahrnuty v kurikulárních dokumentech. Podílí se na rozvoji jejich osobnosti a výchově (Urbánek, 2005).

Učitelé jsou řazeni podobně jako zdravotní sestry a sociální pracovníci do tzv. pomáhajících profesí vyznačující se prací s lidmi (žáky a studenty), v níž se prolíná osobní zájem a vztah ke klientovi s určitou odborností a profesionalitou. Do učitelovy náplně práce mimo vyučování v hodině také řadíme přípravu na vyučování, doučování, hodnocení, opravování, přípravu pomůcek, dozory, suplování, komunikaci se zákonnými zástupci, administrativu, třídnické práce, třídní schůzky, školní soutěže, porady a schůze, spolupráce s dalšími pedagogickými spolupracovníky a práce s asistentem pedagoga. Časová náročnost učitelovy práce se liší vůlí a ochotou věnovat svůj volný čas po vyučování (povinná pracovní doba) přípravě na následující den. Vytížení učitele také závisí na období ve školním roce (Urbánek, 2005).

Psychická zátěž učitele je zvýšená, a to důsledkem častého stresu, koncentrace, zodpovědnosti, kontaktu s lidmi a nutností reagovat na nepředvídatelné situace. Co se týče stresu, lze jej rozdělit na dvě skupiny: vnitřní (osobnost, návyky, věk, pohlaví, zdravotní stav, rodinné zázemí apod.) a vnější stres (spolupráce s rodiči, žáky, vedením, asistenty pedagoga, časový nátlak, **konflikty s kolegy**, platové podmínky apod.) (Míček & Zeman, 1992; Petrová, 2009; Urbánek 2005).

Učitel může také urychlovat pokrok dítěte, a to díky správnému předložení látky odpovídajícímu kognitivnímu vývoji dítěte. Neměl by dítě nechávat v pocitu zmatku či provinění. Měl by si také neustále ověřovat, že si jsou žáci jisti nižší úrovní tématu, než se začnou pouštět do složitější. Stejně tak by měl pracovat na správném řečovém projevu, jestliže látka není prakticky znázorněna. Dětské chyby by měly být důkladně prozkoumány a to z toho důvodu, že děti ve stresu se mohou přesunout do stádia dřívějšího uvažování (Fontana, 1997).

Učitelé se liší podle toho, na jakém stupni a druhu školy vyučují. Jejich působení je ovlivněno profesní přípravou, kdy každý by měl dosáhnout vysokoškolského titulu, a určitou prestiží (Průcha, 2009; Urbánek, 2005).

Učitele tedy rozdělujeme na:

- učitele mateřské školy,
- učitele prvního stupně základní školy,
- učitele druhého stupně základní školy,
- učitele střední školy (Kendíková, 2016).

Ve vztahu s asistentem pedagoga a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami učitel tvoří IVP žáka a kontroluje jeho naplnění, vede vyučování a společně s ním koordinuje asistenta pedagoga, zapojuje dle svého uvážení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky, hodnotí všechny žáky, spolupracuje s asistentem pedagoga a společně s ním řeší průběh výuky (Soudná, 2015).

Zlepšení společného vzdělávání je tématem, které se aktuálně neřeší jen v České republice. Je zapotřebí, aby se učitelé vzdělávali v oblasti speciální pedagogiky. Například ve Spojených státech amerických musí studenti pedagogiky absolvovat alespoň jeden kurz speciální pedagogiky, díky kterému získají základní informace o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami společně s intaktními žáky. Stejné požadavky kladou ministerstva školství a další řídicí orgány i v Austrálii, Anglii, Walesu, Severním Irsku, Irsku a dalších zemích (Urbanovská, 2018).

Shrnutím lze říci, že učitel a asistent pedagoga vytváří podmínky ve vzdělávání pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Soudná, 2015).

1.3 Klima a atmosféra třídy

Efektivita průběhu úspěšného vzdělávání závisí na mnoha faktorech- učitel, žáci, asistent pedagoga, forma vzdělávání, spolupráce mezi učiteli, asistenty pedagoga a žáky, vzájemná interakce mezi samotnými žáky, ale také spolupráce s vedením a ostatními třídami. Tyto faktory společně utvářejí sociální klima třídy. Sociální klima třídy je utvářející se a dlouhodobě trvalý stav, na kterém se podílejí všichni účastníci ve třídě. Odráží jakési „zrcadlo“ fungování třídy jako celku. Klima má pozitivní nebo negativní dopad a může mít

různorodý charakter. Klima třídy odráží emoce, které ve třídě již delší dobu panují - stres, napětí, naštvanost, konflikty (Soudná, 2015). V tomto případě hovoříme o negativním psychosociálním klimatu, jehož opakem je pozitivní sociální klima třídy vyjadřující pohodu, klid, rovnováhu, dobrou náladu apod. Každá třída se chová během vyučování i o přestávkách odlišně a tím vytváří své specifické klima. Stejně tak i každý učitel se chová jinak, vede svou vyučovací hodinu dle svého a i on vytváří klima pro vyučování (Čáp & Jiří 2007; Helus, 2005).

Nejedná se pouze o klima ve třídě, ale také v celé škole. Sociální klima školy souvisí i s prospěchem, problematickým chováním žáků a nelze jej přehlížet nebo od sebe oddělit. Ve třídách se často vyskytuje agresivní chování vůči fyzicky slabším žákům, negativní chování vůči učitelům. Klima třídy i celé školy se dá ovlivňovat. Ovlivnění trvá pokaždé jinak dlouhou dobu a je vždy potřeba jiných změn. Důležité je především zlepšit vztahy žáků ve třídě, aby třída fungovala jako celek. Měl by být kladen důraz na změnu průběhu vyučování a korigovat kázeň třídy. Dalším typem klimatu je například organizační klima, klima mezi učiteli, komunikační klima, klima ve vyučování, klima mezi školou a ostatními institucemi apod. (Čáp & Jiří, 2007; Průcha, 2009).

Atmosféra třídy je aktuální stav ve třídě, jenž se vyznačuje krátkodobým charakterem a je tady a teď. Má proto proměňující se charakter a může se změnit až několikrát za jeden vyučovací den. Atmosféra se může změnit začátkem jiné vyučovací hodiny nebo jiným prostředím. Jiná nálada panuje u žáků před písemným testem než během přestávky. I to lze považovat za změnu atmosféry ve třídě (Soudná, 2015).

Klima školní třídy tedy vytváří učitel a žáci (Holeček, 2014). Také asistent pedagoga se stejně jako další pedagogičtí pracovníci účastní na „tvorbě“ klimatu a atmosféry ve třídě a v celé škole.

2 Inkluze

Jestliže hledáme první stopy inkluze, lze je nalézt přijetím specifických práv zdravotně postižených osob v Evropské sociální chartě z roku 1961. Jsou zde vyjmenována tři práva bez ohledu na druh a závažnost postižení:

- právo na odbornost výcviku,
- právo na rekonvalescenci a rehabilitaci,
- právo na sociální začlenění (Bartoňová & Vítková, 2016).

O inkluzi se tedy začalo hovořit již ve 20. století. Svůj název získala v 90. letech na světové konferenci organizace UNESCO, přesněji roku 1994 ve španělské Salamance. Cílem 92 zemí, které podepsaly salamanské usnesení, včetně České republiky, bylo změnit jejich dosavadní způsob ke školství a snažit se zavést inkluzivní pedagogiku do školství (Šámalová, 2016). Závěrem konference bylo usnesení, že prostřednictvím inkluze lze bojovat proti diskriminaci, podpořit a zvýšit efektivitu práce (UNESCO, 1994).

Inkluze či inkluzivní vzdělávání je takový proces vzdělávání, který je dostupný každému žákovi bez rozdílu. V současné době je prioritním nástrojem vzdělávací politiky a přetváří celý vzdělávací systém (změna školy, přístupu učitele, hodnocení...). Neodmyslitelnou součástí je sociální inkluze, jež je podporována tou vzdělávací (Bartoňová & Vítková, 2016; Havel & Filová, 2010).

Inkluze ve vzdělávání je tedy nástrojem ke vzniku inkluzivní společnosti, kdy se musíme naučit akceptovat odlišnosti druhých a neohlížet se na jejich původ nebo zdravotní stav. Jestliže individualita či odlišnost bude vnímána jako běžná záležitost, nemělo by docházet k celoživotnímu spojování daného člověka s jeho postižením (Havel & Filová, 2010).

Na inkluzi lze nahlédnout jako na další fázi vývoje společnosti. Předcházela jí exkluze (odmítnutí), segregace (akceptace) a konečně integrace (porozumění). Vezmeme-li fakt, že inkluze vychází z integrace, přechází naše pozornost ze začlenění žáka se speciálními potřebami do běžné školy a celkově do společnosti, dále na hledání možností vzdělávat všechny žáky společně bez rozdílů, a tak utvářet inkluzivní společnost. Smyslem inkluze je vytvořit takové podmínky ve vzdělávání, aby byly dostupné všem dětem na co nejkvalitnější možné úrovni (jedná se především o hlavní vzdělávací proud) na rozdíl od

integrace, jejíž snahou je spíše „zařadit nebo spojit dvě odlišné skupiny v rámci výchovy“ (Havel & Filová, 2010, str. 27).

V inkluzivní škole klademe důraz na edukační proces, v němž je různorodý kolektiv výhodou. Žáci se učí empatii, porozumění, toleranci, komunikaci a vzájemné spolupráci. Inkluze by tedy měla být přínosem nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také pro ostatní žáky, učitele, ostatní rodiče a celou veřejnost. Školy běžného typu by měly být úzce spojeny se speciálními školami a třídami. V rámci inkluze je třeba hledat nové technologie, díky kterým lze snadněji zpřístupnit vzdělávání všem bez rozdílu (Bartoňová & Vítková, 2016; Havel & Filová, 2010; Uzlová, 2010).

Realizace inkluze se neobejde bez spolupráce s nevládními organizacemi a samotnými znevýhodněnými osobami a finanční podpory státu a ostatních zdrojů. Jedním z hlavních úkolů je také vzdělávat pedagogy a ostatní pracovníky, pomoci jim pochopit smysl inkluze a je důležité najít vhodné strategie, které pomohou k porozumění inkluze. Ke změnám dochází ve vyučování a vyučovacích metodách učitelů a celého pedagogického sboru, který se musí naučit brát všechny žáky rovnocenně, dochází k zavedení využívání moderních technologií a dojde k rozvoji mezinárodní spolupráce (Bartoňová & Vítková, 2016).

Inkluze by měla být postavena na spolupráci všech stran. Tím máme na mysli nejen učitele a žáky, ale také rodiče a komunitu, v níž se rodina žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pohybuje. Inkluze se opírá o řadu dokumentů a je ukotvena v legislativě, stejně tak jako prostředky, díky kterým může být realizována. Je tedy nezbytné, aby se využívalo kompenzačních pomůcek a veškeré moderní technologie, podpůrných opatření, do nichž zařazujeme podporu žáka dalším pedagogickým pracovníkem - asistentem pedagoga, tvorby IVP atd. (Falík, 2006).

Podle Lechty (2010) všichni žáci, bez ohledu na individuálnější přístupy, mají mít stejné vzdělávací cíle.

Pozitivními aspekty inkluze jsou tedy následující:

- žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují stejné školy jako intaktní žáci,

- žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou účastnit stejných aktivit jako jiní žáci,
- ošetření individuálních vzdělávacích potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá na úrovni individuálního vzdělávacího plánu (IVP),
- žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se dostává speciální pedagogické podpory (Havel & Filová, 2010).

2.1 Podpůrná opatření

Asistent pedagoga je jedním z podpůrných opatření napomáhajících žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu. Tato podpůrná opatření jsou mechanismem, který napomáhá inkluzivnímu vzdělávání.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných užíváme pouze název podpůrná opatření. V rámci podpůrných opatření ve školském zákoně §16 je zařazeno:

- *„poradenská podpora ze strany školy a pomoc školského poradenského zařízení,*
- *úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga,*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,*

- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorech stavebně nebo technicky upravených“* (Kendíková, 2018, str. 10).

V systému podpůrných opatření dále hrají důležitou roli školská poradenská zařízení, mezi která řadíme pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Zatímco PPP poskytují poradenství pro děti bez závažného zdravotního postižení, zabývají se připraveností žáků na povinnou školní docházku, podpůrnými opatřeními apod., SPC se zabývá dětmi se závažným zdravotním postižením. SPC se specializuje na jedno, případně více druhů zdravotního postižení. Existují tedy SPC pro žáky s vadami řeči, zrakovým postižením, sluchovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením, poruchami autistického spektra, pro hluchoslepé žáky a pro žáky s kombinovanými vadami. Jejich hlavními činnostmi je vytvořit podklady pro podpůrná opatření, zajistit speciálně pedagogickou péči, poskytnout metodickou podporu pro školy, informovat zákonné zástupce o vzdělávání zdravotně postižených a znevýhodněných žáků apod. (Kendíková, 2018).

Nyní se dostáváme k samotným stupňům podpůrných opatření, kterých je pět. Stupně se liší zejména organizační, finanční a pedagogickou náročností (Poláková, 2017).

První stupeň podpůrných opatření je poskytován v rámci školy a není potřeba žádného doporučení školského poradenského zařízení, které hraje důležitou roli z hlediska vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými.

V prvním stupni podpůrných opatření se jedná o minimální úpravy ve vzdělávání, zpracování plánu pedagogické podpory a spolupráci mezi pedagogickými pracovníky. Zohledňují se individuální potřeby žáka. Tento stupeň opatření je bez finanční podpory oproti druhému až pátému stupni, které se liší od toho prvního zejména tím, že jsou podmíněny doporučením školských poradenských zařízení a je zde nutná finanční podpora (Kendíková, 2017).

Od druhého stupně se jedná především o žáky s opožděným vývojem, jinými životními podmínkami, odlišným kulturním vývojem, nadáním, specifickými poruchami učení, řečovými vadami, sluchovými a zrakovými vadami, žáky s poruchou autistického spektra atd. (ČOSIV, 2017).

2. - 5. stupeň podpůrných opatření se liší dopadem zdravotního stavu žáka na kvalitu a průběh jeho vzdělávání. Žák podle závažnosti využívá následující opatření:

Ve druhém stupni podpůrných opatření je zahrnuta úprava a reorganizace vzdělávání. Může dojít k vhodnějším formám hodnocení, žák využívá didaktické a speciálně didaktické pomůcky. Jestliže se žák vzdělává dle ŠVP bez jakýchkoliv úlev, není nutné, aby mu byl vypracován IVP, v opačném případě je vypracování IVP nutností. Příloha č. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb. obsahuje vzor formuláře IVP, který do té doby nebyl vytvořen. Jedná se o důležitou pomůcku pro školské poradenské pracovníky a učitele, kteří do té doby měli jen dáno legislativou, co by takový IVP měl obsahovat, ovšem nebyl dostupný žádný jednotný vzor (Kendíková, 2018).

IVP je totiž hlavním dokumentem učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tedy nástrojem inkluzivního vzdělávání a je ukotven ve školském zákoně, který povoluje žákům a studentům dle potřeby IVP. Žáci mohou být podle IVP vzdělávání ve chvíli, kdy školské poradenské zařízení IVP doporučí, zákonný zástupce žáka o něj podá písemnou žádost a následně ho škola zpracuje. IVP musí vycházet ze školního vzdělávacího programu a měl by obsahovat osobní údaje žáka včetně jeho zdravotního stavu, informace o podpůrných opatření, jména pedagogických pracovníků, kteří s žákem pracují a jméno pracovníka školského poradenského zařízení. Co se týče obsahu a změny ve vzdělávání, v IVP jsou zmíněny veškeré úpravy včetně časových, zvolené vzdělávací metody, formy a hodnocení včetně úpravy žakových výstupů. V IVP je dále uveden seznam kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a dalších didaktických materiálů pro efektivní vyučování žáka. IVP lze během školního roku doplňovat a upravovat (Kendíková, 2016; Kendíková 2017).

V IVP je zkrátka uvedeno vše, co by mohlo být podporou pro vzdělávání žáka se speciálními potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Dále platí, že IVP není nutné využít ve všech vyučovacích hodinách. Naopak v některých situacích lze narážet na problémy, ačkoliv je přesně dodržováno předepsaných doporučení v IVP (Kendíková, 2016).

Ve třetím stupni podpůrných opatření žakovy výstupy ve vzdělávání odpovídají jeho postižení. U žáků s mentálním postižením je učivo redukováno. Jsou používány speciální učebnice, kompenzační pomůcky apod. Předmět speciálněpedagogické péče může být

v rozvrhu žáka až 3 hodiny týdně. Asistent pedagoga je ve třídě přítomen při konkrétních předmětech nebo se ve třídě nachází sdílený asistent na 10 až 30 hodin týdně (ČOSIV, 2017).

Čtvrtý stupeň zahrnuje vše, co je obsaženo v prvním až třetím stupni. Ve třídě je přítomen další pedagogický pracovník - asistent pedagoga (1 úvazek na 1 žáka), jenž žáka podporuje během veškeré doby vzdělávání, nebo druhý pedagog ve třídě. V tomto stupni lze použít alternativní a augmentativní komunikace, jako prostředek pro dorozumívání pedagogického pracovníka se žákem (ČOSIV, 2017).

Posledním stupněm je stupeň pátý. Jsou v něm zahrnuty všechny organizační změny, jež jsou zmíněny od prvního do čtvrtého stupně. Jedná se o žáky s nejtěžšími stupni zdravotního postižení. Asistent pedagoga či další pedagogický pracovník musí být ve třídě přítomen během celého vyučování (ČOSIV, 2017).

3 Asistent pedagoga

Smyslem asistenta pedagoga je podpořit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zvýšit efektivitu jeho vzdělávání a snažit se o přizpůsobení školního prostředí žákovi (Němec & Michalík, 2015).

3.1 Historie profese asistenta pedagoga

Tato profese se začala formovat již v 90. letech minulého století. Její náplň práce a formování názvu prošli několika změnami, avšak rozvoj je zaznamenán především přijetím vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Vyhláška stanovila, že se mohou vyskytovat dva pedagogičtí pracovníci v jedné třídě (pedagog a asistent), což do té doby nebylo možné. Mělo tím být zajištěno efektivnější vzdělávání a větší bezpečnost. Jednalo se především o třídy, v nichž byli žáci s poruchou autistického spektra, hluchoslepí, nebo žáci s více vadami. Dva pedagogičtí pracovníci mohli také působit na přípravných stupních (Němec et al, 2014; Žampachová & Čadilová, 2012).

K těmto legislativním změnám a ukotvení nového pedagogického pracovníka, asistenta pedagoga, docházelo zejména díky zasedání v Salamance z roku 1994, kdy bylo hlavním předmětem vést školství k inkluzivnímu vzdělávání. Česká republika byla jednou ze zemí, které tento závazek podepsaly (Šámalová, 2016).

Zpočátku byli asistenti využíváni také pro podporu integrace romských žáků, u nichž asistenti neoficiálně působili již od první poloviny 90. let. Jednou ze škol, kde začali působit první asistenti již od roku 1993, byla Církevní základní škola a mateřská škola Přemysla Pittra v Ostravě. Pojem „romský asistent“ byl zaveden mezi lety 1997- 1998. Inspiraci Česká republika hledala ve Velké Británii, jež vybuodovala síť pomocných pracovníků tzv. *ethnic assistants*. Úkolem těchto pracovníků byla podpora žáků etnických minorit (Němec, 2014).

Jak český název napovídá, jednalo se především o podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, zejména z etnických menšin - romských žáků (Němec et al, 2014).

V České republice postupně začali asistenti pomáhat i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Název se roku 2000 změnil na „vychovatel - asistent učitele“. Asistent mohl

vykonávat svou profesi, jestliže měl ukončené základní vzdělání včetně 40 hodin náslechu a 10 dní (80 hodin) kurzu pedagogického minima. Náplň práce asistenta stanovil ředitel školy. Přímá činnost asistenta byla stanovena na 20 až 28 vyučovacích hodin týdně, dále také pomoc učiteli s přípravou učebních pomůcek, komunikací s ostatními pedagogy včetně spolupráce a komunikací s rodiči žáka a komunitou, z níž žák pochází. Hlavními činnostmi asistenta bylo především

- a) pomoci žákům aklimatizovat se do prostředí školy,
- b) pomoci pedagogovi lépe komunikovat se žáky při výchovné činnosti,
- c) spolupracovat s romskou či jinou komunitou, ze které žák pochází (MŠMT, 2000).

Ke sjednocení profese asistenta pedagoga došlo až v novém školském zákoně č. 561/2004 Sb. Od té doby mohli v jedné třídě fungovat tři pedagogičtí pracovníci, z toho minimálně jeden z nich musel zastávat funkci asistenta pedagoga. V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících byla nově uvedena funkce asistenta pedagoga jako pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost stejně jako učitel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času apod. (Zákon č. 563/2004). Činnost asistentů pak nadále zpřesňovala vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde je činnost asistenta pedagoga vyhraněna jako pomoc žákům přizpůsobit se prostředí, komunikovat se zákonnými zástupci žáka a ostatními pedagogickými pracovníky, napomáhat při edukaci žáka a při komunikaci s ním. V roce 2011 proběhla novela této vyhlášky a funkce asistenta pedagoga se rozšířila o následující:

- vypomáhat žákovi při výuce a s přípravou na výuku,
- vypomáhat žákovi s těžkým zdravotním postižením se sebeobsluhou a mobilitou během vyučování (Mrázková & Kucharská, 2014).

3.2 Národní a nadnárodní dokumenty ukotvující asistenta pedagoga

Existuje řada národních a mezinárodních předpisů a dokumentů, jenž zajišťují určité formy vzdělávání pro žáky. Všechny tyto mezinárodní i národní dokumenty mají za úkol dávat směr, kterým by se měla vzdělávací politika do budoucna ubírat.

Česká republika patří k těm, které se snaží o inkluzivní vzdělávání. V rámci inkluzivního vzdělávání se dostáváme i k asistentům pedagoga, podporujícím při vzdělávacím procesu

děti a žáky, kteří určitou míru podpory ve vzdělání potřebují. Základními dokumenty, které nám udávají určité možnosti a regule, jsou:

- Všeobecná deklarace lidských práv ratifikována v roce 1948: lidé jsou si rovni a rodí se svobodní, každý jedinec má právo na bezplatné vzdělání a nikdo mu toto právo nesmí odpírat,
- Ústava České republiky č. 1/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů: Česká republika je státem demokratickým, který ctí lidská práva a svobodu člověka,
- Listina základních práv a svobod č. 2/1993 Sb.: hlava čtvrtá, článek 33: každý má právo na vzdělání, povinná školní docházka je stanovena zákonem,
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením: každému jsou umožněny stejné možnosti a příležitosti v životě,
- Antidiskriminační zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací: rovné zacházení s lidmi bez ohledu na pohlaví či postavení ve společnosti,
- Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015- 2020: jde o snahu o odstraňování bariér,
- Národní strategie ochrany práv dětí, „právo na dětství“: ochrana práv dětí, rodiny, náhradní rodinné péče, ohrožených dětí,
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020: Národní akční plán inkluzivního vzdělávání: rovné vzdělání pro každé dítě či žáka, podpora kvality výuky pedagoga, zodpovědnost k efektivnímu řízení vzdělávacího systému,
- Bílá kniha: formuluje vládní strategii ve vzdělávání včetně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová & Vítková, 2016; Bílá kniha, 2001; Korandová & Tlapáková, 2015; Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2015).

Kromě výše zmíněných dokumentů existuje řada dalších, jako je například Školský zákon, Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod a další (Korandová & Tlapáková, 2015).

3.3 Definice asistenta pedagoga

Kendíková (2016, str. 6) uvádí, že u asistenta pedagoga jde „o relativně novou pedagogickou profesi, kterou chápeme jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Asistent pedagoga tedy působí ve třídě, do níž je zařazen žák se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupracuje s učitelem a pomáhá správnému chodu a organizaci během vyučování a v mimoškolní výchově. Ačkoliv je do třídy zařazen kvůli určitému žákovi, asistentovou náplní práce není pouze spolupráce s tím jedním žákem, ale s celou třídou (Uzlová, 2010). Podle Michalíka (2002) je název „*asistent pedagoga*“ nepřesný. Navrhuje spíše označení „*třídní asistent*“ a to z důvodu, že druhý název, na rozdíl od toho aktuálního, směřuje více směrem ke třídě a žákům. V Německu se užívá název „*Begleiter*“, neboli průvodce. Tento název lépe vystihuje asistentovo postavení ve třídě a není zavádějícím (Hájková, 2018).

Asistent pedagoga se podílí na celém výchovném a vzdělávacím procesu žáka jak ve škole, tak i během mimoškolní výchovy. Je nástrojem podpůrných opatření pro zajištění úspěšné inkluze (Průcha, 2009). Jeho metodická podpora je zajištěna pedagogy, speciálním pedagogem a školskými poradenskými zařízeními. Jedná se o podporu v oblastech organizace vzdělávání ve školním roce, orientaci v RVP, v individuálních a specifických potřebách žáka, tvorbě IVP a využití kompenzačních pomůcek, metodických materiálů a hodnocení žáka (Čadová et al, 2012).

Asistentem pedagoga může být kdokoli, kdo je

- osobou starší 18 let,
- trestně bezúhonný (osoba, která nebyla pravomocně odsouzena za úmyslný trestný čin),
- zdravotně způsobilý,
- má plnou způsobilost k právním úkonům a prokázanou znalost českého jazyka (Kendíková, 2016).

Asistenta pedagoga rozdělujeme podle

- místa (ve školách/třídách pro žáky se zdravotním postižením, ve školách běžného typu, v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy),
- způsobu jeho financování,
- věku dítěte,
- stupně školy (Němec & Michalík, 2015).

3.4 Ukotvení profese asistenta pedagoga v legislativě

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a jeho pracovní náplň vyplývá ze školského zákona (č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) a zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Dále se k němu váže vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, nařízení vlády č. 75/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Podmínky ke studiu asistenta pedagoga nalezneme ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (Nová škola, 2013).

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon obsahuje §16 s názvem „*Vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků a studentů nadaných*“.

Novelizované znění školského zákona §16 zní takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je 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 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.*“ (Školský zákon, §16).

Ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se dále váže vyhláška č. 27/2016 Sb., jež vešla v platnost 1. září 2016 a pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Důvodem je snaha vytvořit lepší podmínky pro rovnocenné vzdělávání, maximálně využít potenciál každého žáka, naplnit závazky k národním a mezinárodním úmluvám a dokumentům, zajistit maximální možnost socializace žáků do majoritní společnosti a podpořit profesionální přístup učitele k žákovi (Poláková, 2017).

Vyhláška prošla dalšími změnami, její další novelizace schválená 30. září 2019 vstoupí v platnost 1. ledna 2020 - novelizace vyhlášky č. 248/2019 Sb. (Němec, 2019).

Profese asistenta pedagoga je také řízena zákoníkem práce č. 262/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

3.5 Práva a povinnosti asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem. V roce 2017 vešla v platnost novelizace týkající se právě pedagogických pracovníků (MŠMT, 2019). Doposud se ve školském zákoně §21, 22 řešila práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců. Nově se k §22 přidal §22a o právech pedagogických pracovníků a §22b o jejich povinnostech (MŠMT, 2019). Mezi právy a povinnostmi pedagogických pracovníků je v §22a a §22b vyjmenováno následující:

- práva pedagogických pracovníků: pedagogičtí pracovníci mají právo na zajištění podmínek tak, aby mohli vykonávat svou pedagogickou činnost, jedná se především o psychickou a fyzickou ochranu pedagogického pracovníka, který má dále právo volit a být zvolen do pedagogické rady, nahlíží na své metody a formy práce objektivně a zhodnocuje je jako nejúčinnější pro dosažení edukačních cílů;
- povinnosti pedagogických pracovníků: pedagogičtí pracovníci jsou povinni chránit a ctít práva žáků, chránit žáky před nebezpečím, vyhýbat se možným rizikovým chováním, svou činnost provádět v souladu se zásadami a cíli edukačního procesu, poskytnout informace žákovi nebo jeho zákonnému zástupci o možnostech vzdělávání, chránit osobní údaje žáka, údaje o jeho zdravotním stavu a zachovávat mlčenlivost (MŠMT, 2019).

3.6 Zřízení pracovního místa asistenta pedagoga

Jak je již uvedeno, asistent pedagoga je součástí podpůrných opatření. Pro zřízení pracovního místa a získání finančních prostředků musí ředitel školy písemně zažádat prostřednictvím formuláře včetně kopie doporučení školského poradenského zařízení. Potvrzení vystavuje krajský úřad. Formulář by měl obsahovat název a adresu školy, počet žáků a tříd, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, předpokládanou výši platu, nejvyšší dosažené vzdělání asistenta pedagoga, zdůvodnění pro zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých lze díky asistentovi pedagoga dosáhnout a jeho náplň práce. Za správnost údajů vyplněných ve formuláři zodpovídá ředitel školy. Tyto údaje musí být shodné s údaji z doporučení ze školského poradenského zařízení. Písemnou žádost podepisuje ředitel školy s datem žádosti a razítkem školy (Kendíková, 2016; Kendíková, 2017).

Zřídit pracovní místo asistenta pedagoga, jakožto pedagogického pracovníka, lze v mateřských, základních nebo středních školách, a to z důvodu výskytu žáka nebo skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mohou se také vyskytovat v přípravných třídách (Nová škola, 2013; Průcha, 2009).

Doposud se mohli v jedné třídě objevovat až tři asistenti pedagoga. V běžném vzdělávacím proudu vyhláška č. 248/2019 Sb. novelizující vyhlášku č. 27/2016 Sb. snižuje jejich počet na maximálně dva asistenty v jedné třídě (Němec, 2019).

3.7 Vzdělání asistenta pedagoga

První organizací byla Nová škola, která v roce 1996 začala nabízet kurz pedagogického minima pro přípravu asistence u romských žáků. Také pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně roku 2002 otevřela Kabinet multikulturní výchovy při katedře sociální pedagogiky pro budoucí asistenty pedagoga (Průcha, 2009). V současné době existuje nespočet organizací nabízejících kurzy pedagogického minima, stejně tak lze studovat doplňující pedagogická studia formou celoživotního vzdělávání.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. uvádí, že náplní asistenta pedagoga je pomoci jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, speciálnímu pedagogovi) při

vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dle potřeb s ním asistent pedagoga pracuje nebo může pracovat i s ostatními žáky ve třídě.

Náplň práce asistenta pedagoga je podle novely vyhlášky č. 27/2016 Sb. rozdělena podle nejvyššího dosaženého vzdělání. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. se v §20 zabývá asistenty pedagoga a rozděluje je na dvě skupiny:

- a) asistent pedagoga, který zajišťuje přímou pedagogickou činnost v pomocných výchovných pracích, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, školském výchovném a ubytovacím zařízení, školském zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, je takový asistent pedagoga, jenž získal odbornou kvalifikaci
 - středním vzděláváním ukončeným výučním listem v oblasti pedagogiky,
 - středním vzděláváním získaným ukončením vzdělávacího programu a studiem pedagogiky,
 - středním vzděláváním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem asistenta pedagoga,
 - ukončením základního vzdělání a studiem pro asistenta pedagoga (Korandová & Tlapáková, 2015).
- b) asistent pedagoga působící ve třídách s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a zastávající přímou pedagogickou činnost, zajišťující individuální integraci žáka, je takový asistent pedagoga, jenž získal odbornou kvalifikaci:
 - s ukončeným vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu pedagogických věd,
 - s ukončeným vysokoškolským vzděláním v jiném oboru a absolvování celoživotním vzděláváním v pedagogickém oboru, studiem pedagogiky, či absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga zaštiťovaném vysokou školou nebo zařízením pro vzdělávání pedagogických pracovníků,
 - s ukončením vyšší odborné školy zaměřené na pedagogiku,
 - s ukončením vyšší odborné školy zaměřené na jiný studijní program a následným studiem pedagogiky či asistenta pedagoga,

- s ukončením středního vzdělání zakončeného úspěšným složením maturitní zkoušky v oblasti pedagogických věd,
- s ukončením středního vzdělání zakončeného úspěšným složením maturitní zkoušky zaměřené na jinou oblast než je pedagogika a následným studiem pedagogiky/ asistenta pedagoga/ celoživotního vzdělávání na vysoké škole se zaměřením na pedagogiku (Korandová & Tlapáková, 2015).

Shrnutím lze říci, že v současné době tedy rozdělujeme asistenta pedagoga s maturitou (b) a asistenta pedagoga bez maturity (a). Nutno podotknout, že asistent pedagoga s maturitou může mimo výše uvedené zastávat veškeré funkce jako asistent pedagoga bez maturity. Vzdělání asistenta pedagoga zůstává stále rozdílné, ovšem podmínkou je ukončené základní vzdělání a kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga.

3.8 Náplň práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je zaměstnancem mateřské, základní či střední školy. Je tedy pedagogickým pracovníkem školy a vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou a přímo pedagogicko-psychologickou činnost (Kendíková, 2017).

Jeho pracovní náplň vychází především ze spolupráce s učitelem/pedagogem během výuky. Základními činnostmi asistenta jsou:

- a) pomoci pedagogovi při výchovných a vzdělávacích činnostech,
- b) pomoci komunikovat se žákem, zákonnými zástupci, komunitou žáka,
- c) pomoci žákovi přizpůsobit se školnímu prostředí,
- d) pomoci při výuce a přípravě na výuku,
- e) pomoci žákovi s těžkým zdravotním postižením se sebeobsluhou a pohybem během vyučování a při aktivitách mimo školu (NÚV, online, cit. 2019-08-24).

Pedagogickou činnost asistenta pedagoga rozdělujeme na přímou a nepřímou. Novela vyhlášky č. 27/2016 stanovila, že přímá pedagogická činnost tvoří 90% práce, nepřímá pouhých 10%. Dříve o poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti se žákem rozhodoval ředitel školy (Němec, 2018; Inkluzivní škola, 2019). Nejaktuálnější novela vyhlášky č. 248/2019 Sb. dobu nepřímé pedagogické činnosti nevymezuje. Stanoveny jsou jen hodiny

přímé pedagogické činnosti, zbývající počet hodin do daného úvazku bude tedy využit pro onu nepřímou pedagogickou činnost (Němec, 2019).

Mezi přímou pedagogickou činností řadíme:

- individuální práce se žákem ve třídě i mimo třídu,
- skupinová práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- práce s ostatními žáky,
- práce se žákem mimo budovu školy vzhledem k časté absenci žáka,
- podpora žáka v přípravě na vyučování,
- podpora žáka ve školní družině či kroužcích organizovaných školou (MŠMT, 2018).

Nepřímou pedagogickou činností myslíme následující:

- dohled na žáka,
- konzultace s učitelem, společná příprava pomůcek,
- spolupráce s dalšími pracovníky školy,
- účast na pedagogických radách a poradách pedagogického sboru,
- komunikace se zákonnými zástupci žáka (MŠMT, 2018).

V roce 2014/ 2015 proběhlo šetření mezi asistenty pedagoga, díky kterému bylo zjištěno, že 50% ze své přímé pedagogické činnosti věnuje asistent žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, 7% mimo ni. Dalších 9, 6% času pracuje s ostatními žáky třídy. 7% jeho pracovní náplně mu zabere komunikace s ostatními učiteli a asistenty a 5, 6% komunikace s rodiči. Další zbylá procenta jsou zastoupena přímou pedagogickou činností asistenta pedagoga s ostatními žáky mimo třídu, pomoc při pohybu, sebeobsluže a ošetřovatelství (Šmelová, Sonralová, & Petrová, 2017). Z šetření je značně vidět, že ani v praxi není asistent pedagoga 100% své práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale funguje pro celou třídu.

Národní ústav pro vzdělávání uvádí, že asistent pedagoga je jedním z nástrojů, jak inkluzivně vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Dalším hlavním cílem působení asistenta pedagoga je podpora práce učitele a naplnění podpůrných opatření prostřednictvím asistenta pedagoga. Podpora žáka nebo žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami může být individuální, ale také skupinová (Šmelová et al, 2017).

Náplň práce stanoví ředitel školy. Kromě činností, které jsou popsány ve vyhlášce č. 27/2017 Sb., ve znění pozdějších předpisů, se také jedná o podporu při orientaci v prostoru a čase, zajištění relaxace nejen během přestávky, verbální a vizuální podporu, pomoc při vysvětlování atd. Ředitel školy se řídí potřebami konkrétního žáka a aktuálním stavem ve třídě (Uzlová, 2010). Jedná se o rozmanitou práci a je důležité si uvědomit, že denní činnosti se všude liší - některé se opakují, jiné jsou naopak ojedinělé.

Národní ústav pro vzdělávání v měsících květnu a červnu 2013 realizoval výzkum ve školách, jež byly zapojeny do projektu RAMPS-VIP III, kdy mapoval práci asistenta pedagoga převážně na základních školách běžného typu. Jejich činnost během vyučovací hodiny se z 97% týkala podpory koncentrace pozornosti a navrácení žáka k činnosti, 88% asistentů individuálně vysvětlovalo žákovi výklad, 80% usměrňovalo žákovo chování, 50% pracovalo s žákem určitou dobu mimo třídu, kdy důvodem odchodu ze třídy bylo z 27% žákovo zklidnění, z 9% se jednalo o individuální výuku žáka a tím zefektivnit výklad. Dalšími důvody může být potřebná relaxace žáka, doprovod žáka na toaletu apod. (Mrázková & Kucharská, 2014).

3.9 Finanční ohodnocení asistenta pedagoga

Průměrný plat asistentů pedagoga je o třetinu nižší než plat učitelů. Jejich finanční ohodnocení je více než podprůměrné, na rozdíl od pedagogů, se s počtem rostoucích let praxe téměř nemění (Boček, 2017).

Platový výměr asistentů pedagoga je vymezen Zákoníkem práce. Kvalifikační předpoklady jsou stanoveny tzv. katalogem prací neboli platovou třídou. Podle nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových výměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, platném od 1. ledna 2019, jsou asistenti pedagoga zařazeni ve 4. - 9. platové třídě podle náplně práce vzhledem k namáhavosti. Nejčastěji jsou však zařazeni do 8. platové třídy (MŠMT, 2018; Pedagogická komora, 2019).

Platový stupeň je vypočítán podle započítatelných let praxe. Ředitelé škol jsou limitováni dotacemi na asistenty pedagoga, stejně tak platový výměr (podle tabulky) schvaluje

školské poradenské zařízení (SPC nebo PPP). Pracovní úvazek může být v rozsahu od 0, 25 (10 hodin), 0, 5 (20 hodin), 0, 75 (30 hodin) až do 1, 0 (40 hodin). Úvazek 1,0 se vypočítává na 40 hodin přímé pedagogické činnosti – 8. platová třída (NÚV, 2017).

Vycházíme tedy z následujícího:

4. platová třída:

- asistent se podílí na přímé pedagogické činnosti, kdy napomáhá žákovi při práci, která se orientuje na zlepšení žakova společenského chování a pomáhá žákovi k vytváření základních návyků, jakými jsou například pracovní či hygienické,

5. platová třída:

- asistent se snaží o upevnění společenského chování žáka, pracovních a hygienických návyků, dále provádí rutinní práce při žakově výchově, pomáhá žákovi při pohybových aktivitách. Jedná se o asistenty s výučním listem nebo středním vzděláním,

6. platová třída

- asistent se snaží zkvalitnit žakovo společenské chování a podporuje jej při utváření základních hygienických a pracovních návyků. Jedná se o asistenty se středním vzděláním s výučním listem,

7. platová třída

- asistent má za úkol výklad textu nebo učební látky, samostatně pracuje se žákem či žáky podle pokynů učitele a programu. Jedná se o asistenty se středním vzděláním ukončeným maturitou,

8. platová třída

- asistentova činnost je edukovat žáka podle pokynů učitele a podle žakovy potřeby, je zaměřena na speciální vzdělávání, vzdělávání odlišným způsobem a individuální výchovné potřeby. Jedná se o asistenty se středním vzděláním ukončeným maturitou (stejně jako u 7. platové třídy),

9. platová třída

- asistent sám vzdělává a vychovává žáka během vyučování podle pokynů učitele, popřípadě speciálního pedagoga a potřeb žáka. Jedná se o vyšší odborné vzdělání nebo střední vzdělání s maturitou (MŠMT, 2018).

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, proto mu náleží tarif podle přílohy č. 2 nařízením vlády č. 330/2003 Sb., ve znění pozdějších předpisů a má nárok stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci na 8 týdnů dovolené. V pravomocech ředitele školy je rozdělit přidělený úvazek pro asistenta pedagoga mezi více asistentů (Korandová & Tlapáková, 2015; NÚV, 2017).

3.10 Osobnost asistenta pedagoga

Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga jsou hlavním motorem k tomu, aby tuto činnost vykonával zodpovědně a z přesvědčení, že to, co dělá, má smysl. Kendíková (2016) uvádí, že to je především snaha pomáhat druhým, radost z práce s dětmi a možnost rozvíjet sám sebe.

Osobnost se u všech lidí během celého života proměňuje a formuluje, což ovlivňuje nejen genetická výbava člověka, ale také prostředí, ve kterém daný jedinec žije. Také u asistenta pedagoga je důležitá jeho osobnost. Jedná se především o temperament (aktivita a dynamika), charakter (reakce na událost), schopnost (realizace), tvořivost (nápady), emocionalitu (jednání s druhým), vůli (dosáhnout cíle), postoje a hodnoty (odhodlání „proč“) a inteligenci (učení se, orientace). K vykonávání profese asistenta pedagoga jsou důležité především tyto osobnostní předpoklady:

- kladný vztah k dětem,
- motivace,
- kreativita,
- empatie,
- komunikace,
- spolehlivost,
- flexibilita,
- spolupráce,

- trpělivost,
- důslednost,
- odpovědnost a vstřícnost (Kendíková, 2016; Uzlová 2010).

Kladný vztah k dětem a především k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami lze hodnotit jako jeden z nejdůležitějších. Ze zkušeností mnoha asistentů víme, že jde o celkové porozumění žákovy situace. Nejde pouze o samotného žáka, ale také o rodinu, ze které žák pochází. Trpělivost je jednou z nejtěžších funkcí v této profesi, protože ačkoliv se snažíme dělat vše co nejlépe a nejefektivněji, nikdy nemáme stoprocentní jistotu, že dosáhneme cíle.

Asistent pedagoga by měl mít chování, které navodí přátelskou atmosféru, být schopný komunikace, utvářet kompromisy, naslouchat, být tvůrčí a mít radost ze své práce. Ochota spolupracovat s kolegy (především s učiteli), respektování rozhodnutí učitele, vzdělávání se v případné problematice, zvládání náročných situací, přizpůsobení se podmínkám a prostředí, a držet se jistých pravidel, to vše by měl asistent zvládnout (Kulštrunková, 2015). Toto jsou osobnostní předpoklady pro odvedení kvalitní práce asistenta pedagoga, které se může naučit praxí, ale některé z nich je nutné mít v sobě zabudované odjakživa.

Osobnostní vlastnosti asistenta pedagoga se liší podle toho, s jakými žáky asistent pracuje. Jestliže asistent pedagoga pracuje se žáky se sociálním znevýhodněním, je u něj důležitá tolerance, důslednost, schopnost motivovat, získání důvěry žáka a porozumění rodinnému prostředí žáka, ze kterého pochází. Asistenti pedagoga žáků se zdravotním postižením by měli být hlavně trpěliví, samostatní, flexibilní a být schopni reagovat v nepředvídatelných situacích (Němec et al, 2014). U všech asistentů je ale důležitý především kladný vztah k žákům (Němec & Hájková, 2018).

Je důležité uvědomit si, že asistent pedagoga by měl zvládat (a být otevřený) i jiné formy komunikace než té mluvené, tzv. alternativní formě. Měl by být schopen se žákem komunikovat pomocí piktogramů, obrázků, znakovému jazyku apod. Stejně tak by měl zvládat jasně a srozumitelně dávat žákovi pokyny přímo úměrné jeho rozumovým schopnostem (Habr et al, 2015).

3.11 Asistent pedagoga vs. osobní asistent

Následně se budeme věnovat krátkou kapitolou rozdílem mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Laické veřejnosti se může zdát rozdíl nepatrný, mnoho lidí tyto dva názvy považuje za synonymum. Je pro ně podstatné, že se v obou názvech vyskytuje pojem „asistent“. Jsou to sice jediné dva typy asistentů v České republice a obě dvě formy asistence mohou být sice poskytovány žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2016), tím vše, co mají tyto dvě služby společné, končí. Asistent pedagoga se totiž řídí školským zákonem (č. 561/2004Sb.) a je pedagogickým pracovníkem. Osobní asistent se váže k zákonu o sociálních službách, (č. 108/ 2006 Sb.), není pedagogickým pracovníkem a tím pádem nevykonává žádnou přímou pedagogickou činnost (pedagogickým pracovníkem může tak být i zaměstnanec v zařízení sociálních služeb, musí ale vykonávat přímou pedagogickou činnost). Zatímco asistent pedagoga je zaměstnancem školy a je financován ze státního rozpočtu, osobní asistent je často hrazen neziskovou organizací nebo rodiči žáka. K tomu se váže náplň práce: osobní asistent je přidělen k jednomu konkrétnímu žákovi, ale asistent pedagoga může pracovat i s ostatními žáky, jelikož je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě (Korandová & Tlapáková, 2015; Němec et al, 2014).

Osobní asistence je tedy služba terénního charakteru. Je poskytována lidem se sníženou soběstačností zapříčiněnou věkem, zdravotním postižením nebo chronickým onemocněním (MPSV, 2015).

Osobní asistent může žákovi napomáhat při cestě do školy, pomoci mu s oblékáním a při stravování. Ačkoliv není pedagogickým pracovníkem, smí se ve škole vyskytovat (Kendíková, 2016). Podmínkou vzdělávání osobního asistenta je mít dokončené základní vzdělání a své znalosti například rozšiřovat různými kurzy. Je důležité mít (stejně jako asistent pedagoga) určité osobnostní předpoklady. Kromě empatie, trpělivosti a shovívavosti je zapotřebí dobrá úroveň tělesné zdatnosti (Kendíková, 2017).

3.12 Etika v profesi asistenta pedagoga

Etika je považována za součást filozofické disciplíny, jejímž autorem je Aristoteles. Současně se „*snaží převést všechno to, co známe jako mravní povinnosti, ctnosti, pravidla a hodnoty, na společný kořen (základ).*“ (Příkaský, 2010, str. 8).

Profesní etika je zaměřena na jednání v zaměstnání, ať už z pozice zaměstnance nebo zaměstnavatele, a nesmí být v rozporu s právy a povinnostmi člověka (Hartl & Hartlová, 2004).

Nedílnou součástí profese asistenta pedagoga je dodržování etických pravidel vycházejících z Etického kodexu. Etický kodex znamená souhrn pravidel, jak se mají lidé v určitém zaměstnání chovat (Kendíková, 2017).

Etický kodex asistenta pedagoga je východiskem Úmluvy o právech dítěte a Charty lidských práv založených na demokratickém principu a lidských právech. Asistent pedagoga je povinen dodržovat určitá pravidla ke klientovi, a to bez výjimky. To znamená, že jeho povinností je:

- hájit lidská práva a potřeby žáků včetně respektování svobody, pomáhat žákovi nabít lidského potenciálu a stát se tak součástí společnosti,
- veškeré informace o žákovi/ žácích mohou být konzultovány pouze s odborníky se souhlasem zákonných zástupců, chrání jeho soukromé informace,
- chránit žáka před diskriminací, ponižováním a neúměrnému psychickému zatížení,
- chránit žáka před nespravedlností v edukačním procesu,
- snažit se o neovlivnění svých soukromých záležitostí do svého profesního výkonu,
- pracovat profesionálně, kvalitně a odborně kvalifikovaně,
- respektovat každého žáka bez ohledu na jeho původ, rasu, věk, pohlaví apod.,
- respektovat seberealizaci všech žáků a neomezuje je v jejich rozvoji,
- plnit náplň práce určenou pracovní smlouvou,
- respektovat vedení školy a své kolegy včetně jejich odlišných názorů,
- být vázán mlčenlivostí,
- v soukromém životě se řídit stejnými principy a hodnotami jako je tomu v jeho povolání,
- být seznámen se školským zákonem a vyhláškami,
- orientovat se ve svém oboru (Kendíková, 2017).

Etický kodex pedagogických pracovníků na rozdíl od lékařů, sociálních pracovníků apod. zatím neexistuje (Dorotíková, 2003). Některé školy v České republice si proto zavedly tzv. služební předpisy, jenž jsou dány také MŠMT a upravují pravidla etiky

zaměstnanců, hovoří o přiměřenosti, zásadách, vystupování, efektivitě, střetu zájmů, korupci a nakládání s veřejnými prostředky. Například základní škola Hrochův Týnec do svých služebních předpisů (kromě výše zmíněného) zahrnuje následující:

- nezneužívání svého postavení vůči žákům,
- spravedlivý přístup pedagogického pracovníka ke všem žákům a rodičům,
- trest pro žáka, jako poslední možné alternativě,
- být tolerantní a empatický během podávání srozumitelných a pravdivých informací podávaných rodičům žáka,
- nepřijímání darů a jiných zvýhodnění,
- péči svého zevnějšku,
- provádění psychohygieny zabraňující vzniku syndromu vyhoření učitele,
- uznání vlastní chyby,
- nepřípustné lhostejnosti vůči sobě či ostatním apod. (ZŠ Hrochův Týnec).

4 Týmová práce asistenta pedagoga

Profese asistenta pedagoga je založena na spolupráci, a to nejen se žákem, ale také jeho rodiči, učitelem, vedením a školským poradenským zařízením.

4.1 Spolupráce asistenta pedagoga s vedením

Pro efektivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu je zapotřebí vzájemná spolupráce všech pedagogických pracovníků, ale také pracovníků SPC, PPP a úřadu o sociálně-právní ochraně dětí (OSPOD). Všichni pracovníci se můžou vzájemně obohacovat o své vlastní zkušenosti, inspirovat jeden druhého a vzájemně se motivovat. Schopnost sebereflexe, jasné a stručné komunikace, naslouchání, důvěra a prosazení vlastního názoru vede ke správné spolupráci mezi jednotlivými složkami. Je důležitý častý kontakt a řešení problémů na schůzích (Soudná, 2015).

Také spolupráce s ředitelem školy je nevyhnutelná, jelikož právě on je zodpovědný za vypracovaný IVP a probíhající vzdělávání (Čadová et al, 2012).

Existuje model, podle kterého lze nastavit účinnou spolupráci ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Navrhla jej Beverly Potterová. Jeho název je podle začátečních písmen všech bodů potřebných k dosažení úspěšných cílů: VPSZ PLUS:

V = vysvětlení

P = požádání

S = stanovení

Z = zkontrolování

Prvním krokem je, že vedení školy vysvětlí zaměstnancům školy, co se od nich očekává, stanoví cíle a očekává profesionální přístup zaměstnanců. Ve druhém kroku vedení školy požádá a vyzve zaměstnance o aktivní účast při řešení situací, uplatnění jejich zkušeností a poznatků, aby společně mohli určit dílčí cíle a snažili se o dosažení jejich realizace. Dalším krokem je stanovení postupů, vytvořit náhradní plán a uvědomění si rizik. V konečném bodě jde o zkontrolování dosažených výsledků a zpětnou vazbu. PLUS znamená uznání a pocta pracovníkům (Soudná, 2015).

Asistent pedagoga je povinen plnit své pracovní povinnosti vyplývající z pracovní smlouvy. Aby mohl efektivně vykonávat svou práci, je zapotřebí, aby se seznámil s danou institucí, cíli, principy (Kendíková, 2017). Stejně tak musí být asistentovi vymezeny hned od začátku jeho kompetence, aby později nedocházelo k tomu, že asistent bude pouhým pasivním článkem ve třídě plnícím pouhé rozkazy učitele, ale aby aktivně spolupracoval i s ostatními pedagogy a vedením školy. Nezbytná je metodická podpora ze strany pedagogů, školního speciálního pedagoga, PPP a SPC (Čadová et al, 2012).

4.2 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Asistent pedagoga a učitel spolupůsobí ve třídě. Aby jejich spolupráce byla efektivní, je zapotřebí naučit se spolupracovat, vzájemně se uznávat a komunikovat mezi sebou. Jestliže některá z těchto složek vážně, může se to významně projevit při průběhu vyučování. Spolupráce asistenta pedagoga a učitele může výrazně ovlivnit třídní klima a atmosféru. Čím méně učitelů se ve třídě střídá a čím je nižší počet asistentů ve třídě, tím snadnější může být komunikace mezi nimi. Zatímco v mateřských školách a na prvním stupni se jedná většinou o komunikaci a spolupráci jednoho asistenta pedagoga s jedním učitelem, na druhém stupni je zapotřebí komunikovat a spolupracovat s více učiteli (Horáčková 2015; Uzlová 2010).

Faktory, jenž ovlivňují spolupráci asistenta pedagoga a učitele jsou následující:

- osobní sympatie,
- zkušenost,
- vzdělání,
- žáci,
- věk žáků (Hájková, 2018).

Kromě pozitivního postoje obou pedagogických pracovníků k inkluzi, je důležité, aby učitel a asistent pedagoga spolu komunikovali na profesionální a partnerské úrovni. Učitel by neměl brát asistenta pedagoga jako „zvěda“ nebo další dospělou osobu narušující a hodnotící jeho vyučování, měl by jej aktivně zapojit do přípravy vyučovacích hodin včetně konzultování vzdělávacích možností. Narušení komunikace mezi pedagogem, asistentem pedagoga a vedením školy by mohlo zapříčinit nedostatek neinformovanosti na jedné ze

stran. Asistent pedagoga by se z tohoto důvodu měl také účastnit pedagogických rad a organizačních porad. Je určitě vhodné, jestliže se učitel dále vzdělává v oblastech speciálně vzdělávacích potřeb žáků a je přítomen na školeních o spolupráci učitele s asistentem pedagoga a jeho zapojení do výuky. S tím souvisí také správné rozložení práce asistenta pedagoga se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a s ostatními žáky ve třídě – učitel je zodpovědný za vzdělání žáků, od asistenta se naopak očekává aktivní přístup a tvořivost. Asistent také dává zpětnou vazbu učiteli, co se týče osobního hodnocení a individuálních pokroků žáka. Stejně tak učitel může asistenta požádat o radu ohledně zlepšení vyučovacích metod (Horáčková, 2015; Lohman & Hogan, 2012; Čadová et al, 2012).

V rámci spolupráce učitele s asistentem, mohou žákovi vytvořit jeho osobní portfolio, jehož funkcí je dokumentovat a nesrovnávat výsledky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s jeho spolužáky. V portfoliu nalezneme vše potřebné týkající se dotyčného žáka. Jedná se především o prokázání dovedností, zkušeností a všeho, co žák již umí. Žák se naopak (většinou s pomocí) musí naučit systematicky třídit a zařazovat jednotlivé dokumenty do portfolia, které mohou pomoci i pro následnou diagnostiku ve školských poradenských zařízeních. Kromě portfolia lze zřídit žákovi například deník. To vše záleží na učiteli a asistentovi pedagoga, jejich odpovědnosti a preciznosti ke své práci (Horáčková, 2015).

Pro asistenta pedagoga je učitel první metodickou oporou. Spolupracují spolu v úzkém vztahu, vzájemně se podporují, kontrolují a ovlivňují (Valentová, 2015). Asistent pedagoga by měl doplňovat učitele.

Třída je místo, ve kterém se vzdělávají všichni žáci daného ročníku společně. Učitel by se měl společně s asistentem pedagoga dohodnout, ve kterých místech bude sedět žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně tak by měli třídu uzpůsobit tak, aby zde bylo místo vhodné pro relaxaci (Kendíková, 2016).

4.3 Práce asistenta pedagoga se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními žáky

Kromě efektivní spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, je stejně tak důležité, aby asistent pedagoga vycházel se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, protože jsou spolu v každodenním kontaktu a mnoho věcí závisí na jejich spolupráci (Uzlová, 2010). Vztah by měl být založen na nenásilnosti a pozvolném utváření. Asistent pedagoga by měl soustředit svou pozornost na zdravotní stav žáka, zjistit podrobnosti jeho stavu, konzultovat situaci s rodiči, mít úctu k jeho právům a naslouchat mu (Čadová et al, 2012). Vzdělání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bylo dříve často mimo třídu s ostatními žáky. Snahou zůstává, aby se vyučování žáka s asistentem mimo třídu snížilo na minimum a žák nebyl ze třídy vyčleňován (Tickle, 2016).

4.4 Spolupráce asistenta pedagoga s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Holeček (2014, str. 129) uvádí, že *„společenská prestiž učitelů by se zvýšila, kdyby se zlepšila komunikace mezi učiteli a rodiči.“* To stejné platí i o asistentech. Dále poznamenává, že komunikaci mezi těmito činiteli není věnována žádná literatura, a ani na pedagogických školách nenalezneme předmět zabývající se touto oblastí i přes to, že komunikace učitele, rodičů a asistenta pedagoga je považována za jedno z nejdůležitějších pravidel v inkluzivním vzdělávání.

V posledních letech se tedy nejedná jen o komunikaci učitelů a rodičů, ale také o komunikaci asistentů pedagoga s rodiči. Komunikace rodičů s učiteli a asistenty pedagoga závisí na míře zájmu rodiče o dítě, postoji rodiče k neúspěšnosti žáka, vztahu rodiče ke škole jako instituci a všem pedagogickým pracovníkům (Holeček, 2014).

Komunikace s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by se mělo přistupovat stejným způsobem jako k ostatním rodičům. Asistent může rodinu informovat například o úspěchu/neúspěchu jejich dítěte, doporučit a navrhnout řešení pro efektivnější vzdělávání včetně jeho domácí přípravy (Čadová et al, 2012).

5 Komunikace a konflikty v komunikaci

Komunikace probíhá v přímém kontaktu nebo zprostředkováním. Je prostředkem sdělování a umožňuje vzájemného porozumění mezi jedinci. Účastníci komunikace si předávají své pocity, názory, postoje a vytváří interakci mezi lidmi. Funkcí komunikace je informovat, instruovat, ovlivňovat, vyjednávat a řešit, zabavit se, kontaktovat a prezentovat sám sebe. Komunikace je složena ze situačního kontextu, který ovlivňuje srozumitelnost a pochopení informace, věcného obsahu a osobního záměru (Jedlička et al, 2018; Juříčková, 2008). Velký podíl na komunikaci má také prostředí, ve kterém komunikace probíhá (Tomová, 2014).

Konflikt znamená „utkat se v boji, střetnout se, srážka“. Název pochází z latinského *conflicto*. Jedná se o „*psychický stav, kdy se jedinec ocitá ve střetu dvou nebo více vzájemně se vylučujících variant motivů, potřeb, názorů, cílů, hodnot apod. Jako synonyma slova konflikt jsou nejčastěji uváděna slova: rozpor, neshoda, spor, různý názor, nedorozumění, problém, hádka.*“ (Holeček, 2014, str. 74). Příčiny konfliktů jsou z 85% zapříčiněny špatnými mezilidskými vztahy. Konfliktní příčiny rozdělujeme na vnitřní a vnější. Neuspokojené vnitřní potřeby (frustrace), únava, nemoci, stres, negativní zážitky, strach, úzkost, deprese, nevhodný temperament, nemorální charakterové vlastnosti (závist, egoismus, žárlivost, lenost, nepořádnost...), snížené nebo naopak zvýšené sebevědomí a nedostatek sebekritiky jsou vnitřní příčiny konfliktů. Mezi vnější příčiny řadíme prosté nedorozumění, mylné nebo nedostatečné informace, zkreslené vnímání, rozdílnost v postojích, názorech, cílech a v potřebách, a nevhodné či provokující chování (Holeček, 2014).

Druhy konfliktů můžeme rozdělit do čtyř tříd podle počtu zúčastněných osob (Křivohlavý, 2002). Další kategorie rozdělení konfliktů jsou například podle předmětu sporu, věku, nebo jde o generační konflikty (Holá, 2003).

Nepříznivé situace a konflikty jsou často doprovázeny stresem. O stresu hovoříme jako o „*stavu organismu, který je v nebezpečí ztráty rovnováhy pod vlivem činitelů, jež ohrožují jeho homeostatické mechanismy.*“ (Sillamy, 2001, str. 206)

Abychom mohli konfliktům předcházet, musíme se naučit konflikt identifikovat a navrhnout varianty pro řešení konfliktu. Důležitý je výběr vhodné alternativy řešení, která působí pozitivně, ale také negativně (Gigalová, 2013).

Konfliktním situacím se nelze vyhnout ani na školní půdě. Není také dobré předstírat, že neexistují. To zvyšuje napětí mezi lidmi. Je přirozené, že každý člověk není stejný jako ten druhý. Liší se představami, názory, postoji, morálními zásadami, zájmy, zkušenostmi, charakterem atd. Ve školách se navíc pedagogičtí pracovníci snaží o snahu prosazovat sebe sama, poučovat, přednášet a prezentovat své znalosti a zkušenosti žákům dle svého. Každý vnímá věci a situace odlišným způsobem, má jiné hodnoty a postoje, vnímá odlišně včetně emotivnosti a je jinak motivován a odlišně se prosazuje (Jedlička et al, 2018).

Jestliže učitel nebo asistent pedagoga jsou bezradní v komunikaci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami kvůli menší informovanosti o diagnóze žáka, mohou se obrátit na pomoc školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Ti podporují formou konzultací dovednosti a schopnosti asistentů pedagoga a učitelů při reakcích na problematické situace se žáky, zvládání kázně ve třídě, ale také provádějí krizové intervence, supervize, metodickou pomoc vedení asistenta pedagoga a metodickou pomoc začínajícím pedagogům (Braun et al, 2014; Jedlička et al, 2018).

Konflikty mohou nastat také mezi kolegy na pracovišti, v našem případě mezi učiteli, asistenty pedagoga, speciálními pedagogy, školními psychology a samozřejmě vedením školy. Jsou narušiteli pracovní morálky a snižují jejich pracovní výkonnost a soustředěnost (Gigalová, 2013).

Abychom mohli konflikt vyřešit, je důležité nepřehlížet důvod jeho vzniku, ale naopak jej odhalit. Důležité je také umět se obhájit v klidu, zdůraznit společné zájmy, naslouchat druhému, snažit se navrhnout možné alternativy, a umět ustoupit (Fehlau, 2003).

5.1 Mediaci

Vyřešit konflikt není vždy jednoduché, a proto je někdy potřeba odbornější pomoci, která může v mnoha případech pomoci konflikt zvládnout a následně jej odstranit. Zvládnout konflikt lze například díky tzv. mediaci, kterou lze využít k řešení interpersonálních konfliktů (lze díky ní řešit také intrapersonální konflikty). „*Mediaci jako přístup, idea*

řešení konfliktů za pomoci třetí nezávislé strany existuje v mnoha společnostech již po staletí.“ (Holá, 2003, str. 26). Mediace se ale v praxi jako metoda začala používat teprve před třiceti lety. Je založena na komunikaci, vyjednávání a procesu. Využívá se v situaci, kdy si klienti dobrovolně přejí řešit a vyřešit konflikt za přítomnosti nestranné osoby. Také ve školním prostředí by mohla být mediace více využívána, a to nejenom mezi kolegy, ale také mezi žáky. Učitel by mohl efektivněji předcházet konfliktům a reagovat na ně. Cílem je, aby se místo soupeření naučili spolupracovat, vzájemně se pochopili a naučili se spolu vycházet. Výhodou mediace je šetření financí, odbourávání stresu, vyhnutí se možnému násilí a rychlé řešení situace (Holá, 2003; Kopčanová, 2014).

6 Problematické situace v zaměstnání asistenta pedagoga

Abychom se mohli věnovat jednotlivým problematickým situacím a rizikům, nejprve si musíme ujasnit a definovat pojmem „*problematický*“. Slovník spisovné češtiny (2005, str. 308) ke slovu „*problematický*“ přiřazuje synonymum „*nejistý, sporný*“. Celkově se jedná o stav, ve kterém se člověk objeví, a jeho důsledkem dochází k určitému sporu, rozepři, neshodě, nejistotě nebo konfliktu.

Práce asistenta pedagoga je velice náročná. Stejně tak jako v každém zaměstnání, i v tomto se může asistent pedagoga objevit v určitých problematických situacích a dostávat se do rizik a interpersonálních konfliktů. Podle Kendíkové (2017, str. 41) považují asistenti pedagoga za nejrizikovější ve svém zaměstnání tyto problémy:

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

Kladný vztah mezi asistenty pedagoga, vedením a ostatními pedagogickým spolupracovníky vytváří příjemné třídní klima a včetně jednodušší možnosti pro vytvoření kvalitního inkluzivního vzdělávání (Čadová et al, 2012). Proto se následně budeme zabývat problematickými situacemi při spolupráci asistentů pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky, žáky, vedením školy, ale i rodiči.

6.1 Problematické situace s vedením školy

Jedním z častých problémů je vymezení asistenta pedagoga jakožto pracovní pozice. Asistent pedagoga je sice školským pedagogickým zařízením přiřazen do třídy k určitému

žákovi, ale jeho pracovní náplní je spolupráce i s ostatními žáky ve třídě (Kendíková, 2017).

Problémy mohou nastat také ve chvíli, kdy se škola tají tím, že jsou v dané třídě vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejen spolužáci, ale i rodiče ostatních žáků a samotní žáci by měli vědět, že školu navštěvují žáci zahrnuti do inkluze, měli by být seznámeni se situací a ujisti, že nebude žádným způsobem narušeno vyučování či snížena jeho kvalita (Kendíková, 2016).

6.2 Problematické situace s učitelem

Problematické situace mezi učitelem a asistentem pedagoga mohou nastávat kvůli nejasnostem v náplni práce. Ačkoliv ji má asistent pedagoga danou pracovní smlouvou, nastanou určité situace, kdy není jasně definováno, zda je to povinnost asistenta pedagoga či nikoli. Jestliže si asistent pedagoga není jistý náplní své práce, měl by se obrátit na vedení školy. Stejně tak dochází k problému kdy, asistent pedagoga není učitelem brán jako rovnoprávný kolega, ale jako služebník (Kendíková, 2017).

Komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem může vážnout z různých důvodů. To potom může vést nejen ke špatné spolupráci, ale také k odsunutí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ze společného vyučování. Asistent pedagoga pak víc pracuje se žákem mimo třídu a stává se v tu chvíli pro žáka spíše učitelem. Žák je naopak segregován od svých spolužáků a do společných aktivit vstupuje jen málokdy (Hájková, 2018).

Důvody, proč vznikají problematické situace mezi asistenty pedagoga a učiteli, jsou různé. Často se asistenti setkávají s učiteli, kteří nejsou inkluzi nakloněni, tudíž odmítají s nimi spolupracovat. Dalším důvodem může být záměna rolí, kdy učitel oproti asistentovi pedagoga není příliš vedoucí typ a nedokáže se prosadit. Asistent pedagoga se dostává svou autoritou a vůdcovstvím do popředí a učitel je upozaděn (Hájková, 2018).

Jestliže spolupráce asistenta pedagoga a učitele vážne, nemusí být vždy chyba na jedné straně. Asistenti se většinou dopouští těchto zásadních chyb:

- nepřiměřené zasahování do kompetencí učitele, zasahuje do řízení výuky a učitelových metod,

- sám se neujme žádné činnosti, čeká na učitelův pokyn, nezajímá se o zdravotní stav žáka, rodinnou situaci, IVP apod.,
- je chaotický, nepřípravený, nespolehlivý,
- je nekorektní, kritizuje učitele před žákem a jeho rodiči (Horáčková, 2015; Uzlová 2010).

Stejně tak ze strany učitelů může dojít k chybě a následnému narušení jejich vztahu.

Čadová (2012) upozorňuje především na tyto chyby:

- učitel nepředstavil asistenta pedagoga žákům ve třídě ani pedagogickému sboru,
- učitel nevymezil své kompetence a kompetence asistenta pedagoga,
- učitel nekomunikuje s asistentem pedagoga,
- učitel převede svou zodpovědnost na asistenta pedagoga.

Ať už jsou konflikty mezi asistentem a učitelem jakékoliv, je důležité hledat způsoby, jak se sjednotit a přijímat kompromisy, protože nejdůležitější je brát jako hlavní zřetel prospěch žáka (Čadová et al, 2012). Ziegler (2017) uvádí, že učitelé nejvíce oceňují při spolupráci s asistenty jejich ochotu, asistenti si zase nejvíce váží úcty a ocenění od učitelů.

6.3 Problematické situace se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

Uzlová (2010) uvádí, že k narušení vzájemného vztahu mezi asistentem a žákem dochází, jestliže:

- asistent pedagoga nevymezí hranice hned na začátku jejich společného fungování a nenastolí pravidla,
- nestačí nepřiměřeným nárokům asistenta pedagoga, asistent jej přetěžuje a pomáhá mu při písemných testech,
- asistent pedagoga bere žáka jako nesamostatného a nedá mu prostor pro rozvoj sebeobsluhy,
- asistent pedagoga nedá prostor žákovi k vlastnímu vyjádření se,
- žák je fixovaný na asistenta pedagoga (a naopak).

Problémy ve vztahu asistenta pedagoga a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami mohou nastat ve chvíli, kdy asistent k žákovi naváže přílišnou citovou vazbu. Měl by se tedy snažit mít od žáka menší odstup, ale na druhou stranu by měl umět být empatický a vytvořit si se žákem vztah. Jestliže se asistent nechová adekvátně dle žakově věku a přistupuje k němu jako k dítěti, než klientovi, i to může mít za následek narušení spolupráce mezi nimi. Asistent nemá fungovat jako sluha či poskok, měl by žáka vybízet k sebeobsluze, než mu nadměrně pomáhat. Jejich spolupráce vychází z individuálních potřeb žáka, jako je například žakova komunikace. Žák by měl být asistentem chválen, povzbuzován, podporován v mimoškolních aktivitách. Pokud se asistent zajímá o rodinu a zájmy žáka, může to mít pozitivní vliv pro jejich spolupráci. Stejně tak je dobré, když asistent podporuje svého klienta ve spolupráci s jeho spolužáky a je ochoten jim popřípadě vysvětlit problematiku žakova postižení (Horáčková, 2015; Kopřivová, 2012).

Na prvním stupni základní školy je důležité, aby učitel společně s asistentem pedagoga pracoval se třídou a společně vybudovali v žácích toleranci a přijetí odlišností mezi lidmi (Kendíková, 2016).

6.4 Problematické situace s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Hlavním problémem mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nesprávné pochopení smyslu funkce asistenta pedagoga. Mnoho rodičů si zaměňuje pojem asistent pedagoga a osobní asistent. Mají tedy dojem, že asistent pracuje pouze s jejich dítětem. Jiní rodiče se zase domnívají, že asistent pedagoga není podstatným článkem ve třídě, tudíž není zapotřebí s ním jakkoli komunikovat. Opak je ale pravdou. Vedle učitele je nejdůležitější osobou při předávání jednotlivých informací právě asistent pedagoga (Kendíková, 2016).

Stejně tak nenaplněné očekávání lepší prospěšnosti žáka ze strany rodičů může být důvodem neshod mezi rodiči a asistenty, protože rodiče mají dojem, že asistenti zřejmě nepodporují žáka dostatečně nebo se mu nedostává služeb, jaké by měl asistent zaštitit (Čadová et al, 2012).

Jestliže má žák ve škole problémy, je důležité, aby rodiče se školou spolupracovali. Proto je nezbytné navázat s nimi kontakt, získat jejich důvěru a snažit se situaci společnými silami vyřešit. Vedení školy, učitel, asistent pedagoga, školní speciální pedagog nebo psycholog by měli s rodiči o celé situaci nejprve otevřeně pohovořit. Úkolem obou stran je nalézt společně optimální východisko, domluvit se na řešení, možných komplikací a důsledcích. S rodiči bychom měli hovořit citlivě, ale přitom předkládat pouze pravdivé informace (Braun et al, 2014; Jedlička et al, 2018).

6.5 Další problematické situace

Dalšími situacemi, které jsou pro asistenta pedagoga problematickými, jsou:

- strach ze ztráty pracovního místa,
- nepříznivé finanční ohodnocení,
- nedostatečné morální pracovní ocenění,
- psychické a fyzické vyčerpání.

Kvůli těmto faktorům z velké části volí zaměstnání asistenta pedagoga studenti, kteří studují v kombinované formě studia nebo nebyli přijati na vysokou školu, anebo důchodci. Pozice asistenta pedagoga totiž je zajištěna přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a asistent nemá jistotu, že pro něj bude zřízeno místo pro žákově odchodu (Horáčková, 2015). Novela vyhlášky č. 248/2019 Sb. sice hovoří o tom, že by školské poradenské zařízení mohlo vydávat doporučení na asistenta pedagoga na delší dobu než doposud (ze současných 2 let na 4 roky), ovšem to se netýká žáků s lehkým mentálním postižením (Němec, 2019).

Stejně tak je dalším problémem finanční ohodnocení, které adekvátně neodpovídá náplni práce asistenta pedagoga (Horáčková, 2015).

Formální postavení asistenta pedagoga je často zanedbávané. Asistent pedagoga by měl mít své místo v kabinetě, přístup k šatně nebo svou vlastní skříňku na osobní věci a pracovní pomůcky, klíče od budovy školy a sborovny. To vše mu dává pocit rovnocennosti se svými spolupracovníky. S tím mohou souviset také situace, kdy ani jeho funkce, ani on sám není představen ostatním pedagogickým pracovníkům (Čadová et al, 2012).

Českomoravský odborový svaz v letech 2001-2002 uskutečnil pilotní studii věnující se zdravotnímu stavu o učitelích. Výsledkem byla zvýšená psychická zátěž v 80% z 350 dotazovaných učitelů základních škol. Stejně tak i u asistenta pedagoga můžeme předpokládat podobný výsledek. Nejrizikovější faktory v této profesi jsou: nedostatečné finanční ohodnocení, společenské postavení, nejistota v zaměstnání, tlak na stálou pracovní přítomnost, psychická zátěž a fyzikální faktory, jakým je například hluk (Blažková & Malá, 2004).

Psychická pracovní zátěž je způsobena především prací pod časovým tlakem, vysokými nároky v jednání s kolegy a žáky, vzájemnou kooperací a spoluprací s kolegy, zodpovědností a rizikem ohrožení zdraví žáků (Blažková & Malá, 2004).

Pracovní psychická zátěž se projevuje snížením pozornosti, větším pocitem zodpovědnosti, ve vztazích na pracovišti, napětím, únavě, snížením pracovní výkonnosti. Často se vyskytují bolesti hlavy, zvýšená únava, závratě, pocení, mdloby, přílišný chlad či naopak horko, špatná paměť, nesoustředěnost, frustrace, nespavost, deprese, neurotické tendence (Blažková & Malá, 2004).

Stejně jako učitel, také asistent pedagoga je pod neustálým tlakem, čelí stejným rizikovým faktorům jako učitel a projevy jeho psychické zátěže mohou být stejné jako u učitele.

6.5.1 Syndrom vyhoření

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN- 10) uvádí různá psychická onemocnění, jenž mohou být zapříčiněny dlouhodobým stresem, nespokojeností aj. Pod označením Z 73. 0 lze najít skupinu osob, které se dostaly do tzv. stavu životního vyčerpání. Jedná se o vyhasnutí/vyhoření, známým pod názvem syndrom vyhoření (ÚZIS, 2018).

Syndrom vyhoření se řadí do duševního onemocnění a poškozují motivaci, která nás žene v životě dopředu (Potterová, 1997). Neváže se k žádnému určitému věku, pohlaví, vzdělání, stavu, ani k délce praxe (Pešek & Praško, 2016). Autorem pojmenování syndromu vyhoření (angl. burnout) je německý H. Freudenberger, který jej popsal, a to také díky svým vlastním zkušenostem (Honzák, 2018).

Existuje řada profesí, které patří k ohroženým skupinám. Mezi ně patří lékaři, zdravotní sestry, psychologové, psychoterapeuti, sociální pracovníci, duchovní, učitelé, policisté,

právníci a pracovníci v bankách (Pešek & Praško, 2016). „*Nikdo není imunní vůči pracovnímu vyhoření. Kdokoliv, v jakémkoliv zaměstnání, na jakékoliv úrovni se může stát kandidátem pracovního vyhoření*“ (Potterová, 1997, str. 11) a stejně tak i asistent pedagoga se může setkat s tímto onemocněním.

Příčiny syndromu vyhoření jsou různé. Vyhořet můžou i ti více motivovaní pracovníci, a to především kvůli jejich perfekcionismu, kritickým nadřazeným, nedostatku uznání, neodpovídajícímu finančnímu ohodnocení, práci neodpovídající pracovní kvalifikaci, nejasnostem, nekonečným úkolům, nesplnitelným úkolům, neslučitelným požadavkům, pocitům zbytečnosti, pracovnímu přetížení, byrokracii a nedostatku schopností (Potterová, 1997). Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví uvedla, že pracující osoby jsou nejvíce stresovány reorganizací, nadměrnou pracovní zátěží a nepřijatelným chováním kolegů a nadřazených (Pešek & Praško, 2016).

Příznakem syndromu vyhoření je ztráta životního zájmu, deprese, sebelítost a fyzické problémy. Člověk není schopen dosud pro něj normálního pracovního nasazení a celkového fungování (Potterová, 1997).

Beverly A. Potterová (1997) hovoří o průběhu k syndromu vyhoření jako o cestě, která se zpočátku projevuje chronickými negativními emocemi, jako je frustrace, vztek, deprese, úzkosti a nespokojenost. Tyto emoce ovlivňují vztahy mezi lidmi, především v konfliktních situacích (výbuchy vzteku...). Osoba, jež je obětí syndromu vyhoření, se po čase začne vyhýbat kontaktu s lidmi. Po zdravotní stránce se častěji objevují problémy jako bolesti hlavy, nespavost, bolesti zad, nachlazení a únava. Zvyšuje se závislost na jídle, pití, lécích a kouření, což problémy jen zhoršuje. Lidé trpící syndromem vyhoření jsou více vyčerpaní, nemají radost z různých aktivit a zhoršuje se jejich soustředěnost. Svou práci považují za nedůležitou a nenaplňující.

7 Předcházení problematickým situacím

Je důležité si uvědomit, že konflikt sám o sobě není negativním jevem. Tím jsou emoce, jež konflikt doprovází, jakou je nejistota, agrese nebo strach. Konflikt je stále lepší nežli lhostejnost a jeho skutečnou příčinu je obtížné odhalit. Nelze očekávat, že dané prostředí bude bezkonfliktní, jelikož v každém kolektivu jsou utvářeny vztahy mezi lidmi - ve třídách, mezi kolegy, rodinou či přáteli. Pokud se nesrovnalosti a problémy čas od času objeví, berme to jako pozitivum. Po proběhlém konfliktu je člověk ostražitější, podává lepší pracovní výkon a více se soustředí na zlepšení vztahů s ostatními (Holeček, 2014).

Za základní a nejobecnější řešení jak předcházet nepříznivým situacím bychom mohli brát nutnost vzniku **etického kodexu** pro asistenta pedagoga, který by jasně stanovil asistentova práva, povinnosti a pravidla v jeho zaměstnání (Kendíková, 2017).

7.1 Asistent pedagoga a vedení školy

Pro správné fungování asistenta pedagoga ve třídě je nezbytné nastavení jeho pozice vedením školy (Švancar, 2018). Vedení by mělo funkci asistenta pedagoga představit učitelskému sboru, dále představit přímo osobu, která bude funkci zastávat a projevovat stejnou úctu jako k učitelům a nechovat se jako k podřadnému pracovníkovi včetně poskytování stejných podmínek ve školním zázemí (Soudná, 2015). Jestliže vedení asistenta pedagoga nepředstaví ostatním učitelům, měl by tak učinit učitel, do jehož třídy byl asistent přidělen (Čadová et al, 2012).

Vedení školy by mělo rodičům **vysvětlit**, co je náplní práce asistenta pedagoga, jakou ve třídě zastává funkci a **vymezit jasné podmínky** hned na začátku jejího zřízení. Například na ZŠ v ulici Zářečná v Tachově má zavedený následující systém: vedení a učitel si na začátku školního roku domluví schůzi, na které si řeknou, co od asistenta očekává vedení a co učitel, následně svá společná očekávání sdělí asistentovi. Vedení má také připravené formuláře, kde mohou učitelé zaškrtnout v průběhu roku, co od asistentů potřebují. Škola je si vědoma, že fungování asistenta na druhém stupni je obtížnější, jelikož se asistent musí naučit odlišné požadavky od každého učitele zvlášť. Asistenti pedagoga si proto zapisují poznámky do svých sešitů a ty potom předkládají vedení k řešení (Švancar, 2018).

7.2 Asistent pedagoga a učitel

Doporučením pro předcházení problematických situací asistenta pedagoga s učitelem jsou:

- učitel se **vzdělává v oblasti speciálních potřeb žáků** (nejde jen o pozitivní postoje k inkluzi),
- osobní sympatie hrají velkou roli v budoucí spolupráci, proto je vhodné snažit se **komunikovat co nejvíce**,
- učitel a asistent mají **více času a prostoru na seznámení** a nepředstavují se na začátku školního roku tzv. „mezi dveřmi“,
- učitel si s asistentem hned na začátku stanoví **jasná pravidla**,
- učitel a asistent si na začátku spolupráce vyjasní, co od sebe **vzájemně očekávají**,
- učitel je schopen říct asistentovi na začátku spolupráce, co od něj během vyučování potřebuje, naopak asistenta pedagoga bere jako člověka, který mu může pomoci **rozvíjet jeho vyučovací hodiny a posouvat je dál**,
- učitel a asistent pedagoga spolu **diskutují** o plánu vyučování, očekávání a výstupech žáků,
- učitel je **stručný, jasný a specifický** směrem k asistentovi (i k žákům),
- učitel a asistent se vzájemně **zajímají** o své koníčky a osobní život,
- asistent pedagoga **nezasahuje a nevstupuje** do vyučovacích hodin učitele,
- učitel ani asistent pedagoga vzájemně **nesrážejí autoritu** druhému před žáky a veškeré **nesrovnalosti si vyřikávají v soukromí**,
- asistent pedagoga **není pasivním** článkem ve třídě, proto by jej měl učitel vybídnout k **samostatnosti a aktivně zapojit** do výuky (Čadová et al, 2012; Obanye, 2013; Švancar, 2018; Uzlová, 2010).

Učitel je člověk, který nastolí vztahy mezi žáky a asistentem. Je dobré, aby na začátku fungování asistenta ve třídě **představil** a seznámil je s jeho funkcí. Neúcta žáků k asistentům pedagoga totiž souvisí s učiteli a rodiči, kteří neuznávají asistenta jako dalšího člověka podílejícího se na vzdělávání žáků společně s učitelem (Vrbická, 2018).

V zahraničí existuje tzv. *Making Best Use of Teaching Assistant*, který funguje jako příručka pro školy, jak nejlépe pracovat s asistenty a obsahuje mnoho doporučení. Jejím autorem je britský psycholog Rob Webster a jeho další spolupracovníci, kteří řeší, jakým

způsobem by se dalo neefektivněji využít asistenta pedagoga ve třídě během výuky (Webster, 2015).

7.3 Asistent pedagoga a žáci

Pro správnou spolupráci mezi asistentem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami bychom měli dodržovat určitá pravidla, aby k problémovým situacím nedošlo. V první řadě jde o vytvoření pozitivního vztahu mezi žákem a asistentem. Asistent by měl být ke svému klientovi **trpělivý**, ochoten s ním **komunikovat** (včetně využívání alternativní a augmentativní komunikace) a pokoušet se o navázání **spolupráce**. K lepšímu navázání vztahu se žákem může využít například relaxačních prostor (Kendíková, 2016).

Dalšími doporučeními pro předcházení problematických situací mezi asistentem pedagoga a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami jsou:

- asistent by měl být **nezávislá osoba** (ne matka žáka nebo jeho příbuzný),
- nastavení **pravidel a hranic** mezi asistentem a žákem,
- vzájemná **tolerance**,
- snaha asistenta pedagoga **zaujmout žáka**,
- asistent by měl mít **nadhled**,
- asistent **nesmí** žáka **litovat!**,
- asistent by neměl zadávat žákovi těžké úkoly, které žák není schopen sám zvládnout nebo by po žákovi neměl chtít více věcí najednou,
- nepoužívat přílišného **fyzického kontaktu**,
- asistent si může vymyslet **rituály** se žákem,
- asistent by měl umět žáka **pochválit**,
- asistent by neměl naopak vyzdvihovat jen to, co žákovi **nejde**,
- jestliže se jedná o romského žáka, je dobré mít romského asistenta kvůli důvěře, komunikaci a lepšímu pochopení žáka asistentem (Horáčková, 2015; Němec, 2014)

Pro přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ostatními žáky je dobré zavést **třídnické hodiny** včetně **spolupráce se školním psychologem a dalšími odborníky**. Ve vyšších třídách je dobré zorganizovat informativní schůzku na začátku školního roku.

Kromě organizačních informací by měla její část být věnována diskuzi o dané problematice (Kendíková, 2016).

7.4 Asistent pedagoga a rodiče

Další časté problémy vznikají mezi asistenty a rodiči žáků. Spolupráce asistenta pedagoga a rodičů může být mnohdy obtížná. Rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami si často zaměňují pojem asistent pedagoga a osobní asistent a nevědí, co vlastně přítomnost asistenta pedagoga ve třídě znamená. Aby nedocházelo k mylným očekáváním ze strany rodičů, měla by škola hned ze začátku **stanovit** jasná pravidla pro fungování spolupráce mezi všemi složkami: vedení-učitel- rodiče- asistent pedagoga- žák- pracovník školského poradenského zařízení. Asistent by si měl v rámci dobrých vztahů s rodiči dávat pozor hlavně na **nadměrnou komunikaci**, neměl by před nimi **pomlouvati učitele**, nemluvit o žákovi pouze **negativně**, ale hovořit přitom **otevřeně, pravdivě a včas**. Rodinné problémy u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by měl zkontrolovat s třídním učitelem, školním poradenským pracovníkem a vedením (Horáčková, 2015).

Pro vzájemnou komunikaci mezi rodiči, učiteli a asistentem pedagoga lze doporučit nejen pravidelné osobní schůzky, ale také komunikační sešity, elektronické třídní knihy apod. Je důležité, stanovit společně podmínky vzdělávání žáka a oboustranně je plnit (Kendíková, 2016). Pro předcházení konfliktu mezi rodiči a asistentem pedagoga je vhodné, aby asistent před rodiči jen školní neúspěchy dítěte **nekritizoval** a **nestěžoval** si na něj příliš často, **nekomentoval** domácí přípravu, ani se **nevyjadřoval** ke vzdělávání žáků v běžném vzdělávacím proudu (Čadová et al, 2012).

8 Charakteristika metodologie výzkumného šetření

Následující část diplomové práce je věnována empirickému výzkumu, jehož součástí je charakteristika výzkumu, prezentace výsledků a následné zhodnocení naplnění cílů práce.

8.1 Cíl praktické části diplomové práce

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je popsat možnosti problematických situací a úskalí v profesi asistenta pedagoga.

Dílejšími cíli diplomové práce jsou:

C1: Poukázat na reálný výskyt konfliktů v zaměstnání asistenta pedagoga.

C2: Zjistit možný dopad konfliktních situací na zdraví asistenta pedagoga.

C3: Navrhnout možná řešení pro předcházení problematických situací.

8.2 Metodologie praktické části diplomové práce

Metodologie je součástí výzkumu zabývající se systematizací, posuzováním a navrhováním strategií. Lze ji rozdělit na obecnou metodologii zabývající se otázkami vědy celkově, nebo na speciální metodologii, kdy použijeme v disciplíně určitou metodu. V rámci výzkumu tvoříme metodologické otázky, které jsou ovlivněny exténními vlivy, záměrem našeho výzkumu apod. V průběhu výzkumu a při řešení využíváme analýzy a syntézy, dále také induktivního a deduktivního postupu. V rámci analýzy je celek rozdělován na jednotlivé části, které dále zkoumáme. Jsou mezi nimi určité vztahy, jenž je možné pozorovat. Syntéza funguje opačně- jednotlivé části jsou složeny do jednoho celku. Indukce odvozuje z dat pravidelnost daných jevů a používá je pro jevy následující a stává se tzv. obecným pravidlem. Dedukce funguje na bázi logického odvozování ze závěrů. U provádění výzkumu nesmíme zapomenout na etickou stránku výzkumu a důvěrnost, díky které zveřejněná data neumožňují jakkoli identifikovat účastníka. Stejně tak by měl být zdokumentován jeho souhlas k zapojení do výzkumu. Výzkum se skládá z několika fází:

- určit oblast výzkumu,
- sestavit výzkumné otázky (v podobě vět tázacích),
- navrhnout a vytvořit výzkumný plán,
- získat data,

- analyzovat data,
- sestavit výslednou zprávu, která vyplývá ze získaných výsledků (Hendl, 2016; Švaříček & Šed'ová, 2014).

8.2.1 Kvalitativní výzkum

V kvalitativním výzkumu nám jde o detailní a komplexní informace. Jestliže pro sběr dat používáme kvalitativního výzkumu, musíme si na začátku zvolit výzkumné téma a otázky, jež se mohou během výzkumu měnit. Stejně tak lze měnit hypotézy, dokonce i analýzu. Výzkumníci používají sběr dat z pozorování, fotografií, audiozáznamů, videozáznamů, deníků, poznámek, dokumentů a úryvků z knih. Ačkoliv kvalitativní výzkum je časově náročnější, lze díky němu navrhnout teorie a procesy. Otázky kvalitativního výzkumu by měly být dostatečně široké obecně položené otázky, které se vyhýbají předpokladům (Hendl, 2016; Švaříček & Šed'ová, 2014).

Pro kvalitativní výzkum je oproti kvantitativnímu typické, že výběr výzkumného vzorku je záměrný. Záměrné výběry se rozdělují na

- a) kvótní - jedná se o určitou vlastnost typickou pro celou populaci,
- b) účelové - výběr takových respondentů, kteří nejlépe odpovídají výzkumu,
- c) výběr na základě dobrovolnosti - výzkumník čeká na zájem respondentů, nevyhledává je (Vojtíšek, 2012).

Data získaná určitou metodou zpracováváme sběrem a získáváním dat pomocí videa, audionahrávky, dotazníku, terénními poznámkami a dalšími. Následně je důležité data roztřídit a použít jen ta, jež jsou pro nás důležitá. U kvalitativních metod nelze data převádět a přiřazovat k číslům. Proto se používá doslovná transkripce (přepis), komentovaná transkripce, shrnující protokol a selektivní protokol (Vojtíšek, 2012).

Výsledkem je interpretace a prezentace výsledků. Tato fáze představuje výsledek výzkumu, v níž jsou prezentovány a komentovány výsledky. Může být potenciálními oponenty zpochybněna a napadena. Výsledky mohou být efektivně prezentovány tabulkami, grafy, diagramy, mapy a plány včetně popisků, názvů apod. (Vojtíšek, 2012).

8.2.2 Získávání dat

V kvalitativním výzkumu existuje řada metod, které nám umožňují sběr dat. Jedná se o metody

- pozorování,
- dotazník,
- rozhovor,
- deník (Hendl, 2016).

V této diplomové práci bylo využito sběru dat pomocí dotazníku v kombinaci s rozhovorem, proto budeme těmto dvěma formám věnovat větší pozornost.

Dotazník je ve formě formuláře, který respondenti vyplňují (Hendl & Remr, 2017). Jedná se o nejpoužívanější výzkumnou formu pro získání dat. Kromě pedagogických věd se používá také v sociologických, psychologických a demografických vědách. Respondenti odpovídají na předem připravené otázky a poskytují tak informace o sobě, jejich názorech a problémech. Otázky použité v dotazníku by měly být neutrálního charakteru a nijak neovlivňovat respondenta. Respondent by měl otázkám rozumět, proto je nutné dbát na jeho srozumitelnost a jazykovou strukturovanost. Typy otázek závisí na jejich charakteru. Dělíme je na uzavřené, polouzavřené (polootvřené) a otevřené. V uzavřených otázkách si respondent musí vybrat jednu z variant. Polouzavřené otázky jsou volnější, respondent si může vybrat z variant nebo odpovědět dle svého, někdy svou volbu může odůvodnit. Otevřené otázky dávají respondentovi možnost odpovědět dle svého bez výběru variant a omezení (Pelikán, 2011).

Rozhovor probíhá mezi tazatelem a jedním respondentem nebo více respondenty. V některých publikacích nalezneme jeho synonymum pod anglickým názvem *interview*. Jiní autoři rozlišují rozhovor jako volnou formu komunikace a *interview* jako připravený postup s předem nachystanými otázkami. Jeho průběh může probíhat za fyzické účasti obou stran nebo po telefonu. Rozhovor vychází především z ústní komunikace (Hendl & Remr, 2017; Pelikán, 2011).

Při kvalitativním rozhovoru není nutností, aby byly zodpovězeny všechny otázky, dotazování má obecně volnějšího rázu. Jde spíše o připravené oblasti, které je důležité

zodpovědět. Jedná se o tzv. polostrukturovaný rozhovor používaný v kvalitativním výzkumu (Hendl & Remr, 2017; Pelikán, 2011).

Rozhovor nekončí pouhým záznamem. Dalším krokem je rozhovor přepsat. Doporučuje se přepsat všechny provedené rozhovory, abychom se k nim mohli při jejich analýze znovu vracet, přečíst si je, zvýrazňovat si důležité pasáže, přepisovat si poznámky a kódovat (Švaříček & Šed'ová, 2014).

8.2.3 Otevřené kódování

Otevřené kódování je jednoduchý způsob, jakým lze analyzovat a zpracovávat data. Kódování funguje na principu rozebrání rozhovoru na části, těm jsou přidělena jména, se kterými výzkumník dále pracuje. Jednotlivé části jsou následně znovu složeny. Rozhovor tedy nejprve rozdělíme na jednotky. Jednotkami může být slovo, věta nebo odstavec. Následně jim je přidělen kód. Kódem máme na mysli jméno či označení slovem nebo krátkou frází. Kódy následně kategorizujeme (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Data dále analyzujeme různými způsoby. Jedním z nich je tzv. technika „vyložení karet“. Tato technika je nejjednodušší způsob, kdy výzkumník sestaví text tak, že vezme kategorizované kódy a uspořádá je dle určité linie. Následný text je pouhým převyprávěním kategorií, ovšem není podmínkou použít veškeré kategorie (Švaříček & Šed'ová, 2014).

8.3 Charakteristika výzkumu

Empirická část diplomové práce se zaměřuje na výzkum problematických situací asistenta pedagoga v jeho zaměstnání. Nyní se budeme věnovat charakteristice výzkumného vzorku a výzkumným otázkám. Získávání výzkumných dat probíhalo v období od 1. června do 15. září 2019. Výzkum byl proveden kvalitativním způsobem.

V rámci výzkumu bylo dotazováno celkem 36 respondentů, z nichž 30 respondentů odpovídalo prostřednictvím dotazníku s otevřenými otázkami, s dalšími 6 respondenty byl proveden polostrukturovaný rozhovor.

Dotazník se skládal z 15 otevřených otázek a některé z nich obsahovaly podotázky. Stejně jako dotazník, také rozhovor byl řízen právě otázkami použitými v dotazníku z důvodu podobného charakteru. Počet otázek v jednotlivých rozhovorech se vždy liší.

Audiozáznamy z rozhovorů byly přepsány a rozděleny do kategorií pomocí otevřeného kódování tzv. metodou „vyložení karet“. Výsledky rozhovorů a dotazníků byly zpracovány společně do grafů.

Na začátku nejprve nastíníme profil respondentů. Výzkumným vzorkem bylo 36 osob, které pracovaly nebo pracují na pozici asistenta pedagoga na běžných základních nebo středních školách běžného typu. Šlo tedy o záměrný účelový výběr respondentů. Samotný výběr asistentů pedagoga byl náhodný. 100% z dotazovaných byly ženy, jejichž věk nebyl zjišťován. Všechny tyto ženy působily na školách ve Středočeském kraji a Praze.

Respondentky byly dotazovány na své nejvyšší dosažené vzdělání: 18 respondentek absolvovalo vysokou školu na pedagogické fakultě s různými pedagogickými obory (nejčastěji učitelství, speciální pedagogika). 1 respondentka absolvovala jiný vysokoškolský obor, další 3 mají ukončené pedagogické minimum a 4 vystudovaly střední pedagogickou školu. 11 respondentek má ukončené středoškolské vzdělání v jiném oboru. Pro lepší orientaci se můžeme podívat na následující tabulku:

| | |
|---------------------------------------|----|
| Absolventky vysoké školy pedagogické | 17 |
| Absolventky jiné vysoké školy | 1 |
| Absolventky střední pedagogické školy | 4 |
| Absolventky jiné střední školy | 11 |
| Absolventky pedagogického minima | 3 |

Tabulka č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání asistentů pedagoga

2 respondentky s vystudovanou vysokou školou pedagogického oboru absolvovaly také kurz asistenta pedagoga, naopak 5 respondentek bez jakéhokoliv pedagogického zaměření v jejich vzdělání kurz asistenta pedagoga nemá. Jednou z nich je například respondentka Markéta pracující jako asistentka pedagoga na základní škole ve třídě, kde je více žáků se speciálními potřebami. Podle ní škola žádný kurz v současnosti nevyžaduje: „*Ptala jsem se, jestli i budu muset kurz dodělat, ale paní zástupkyně mi řekla, že to není potřeba. Měly jsme mezi sebou menší úmluvu (zastydění). Ta spočívala v tom, že si nebudu muset dodělat kurz asistentky pedagoga, ale budu jí hlásit všechno, co se ve třídě děje... paní zástupkyně neuznávala, abychom žáky učili sebeobsluze, základům hygieny a tak*“ (Markéta).

Zaměstnání asistenta pedagoga si z velké části respondentky zvolily pro kladný vztah k dětem, možnost pomáhat druhým, pracovní dobu, která se slučuje se školní docházkou jejich vlastních dětí, nebo kombinují úvazek asistentky pedagoga s úvazkem vychovatelky v odpolední družině. Průměrně tuto práci vykonávají nebo vykonávaly 3 a půl roku (nejkratší doba byla 1 rok, naopak nejdelší 10 let), nejčastěji u žáků s poruchou autistického spektra¹ a lehkého mentálního postižení².

1 Porucha autistického spektra (PAS) neboli autismus je vrozené postižení zařazeno mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém podkladě. Jedná se o pervazivní vývojovou poruchu projevovanou od raného dětství. Významnou roli ke vzniku hrají genetické faktory, ale příčina vzniku není známa. Předpokládá se, že mozek lidí s PAS je narušen ve třech oblastech (autistické triádě): schopnosti komunikace, představitivosti a sociální interakce. PAS rozdělujeme na atypický autismus, dětský autismus, Rettův syndrom a Aspergerův syndrom. K PAS se velice často přidružují další poruchy, jako je například mentální postižení, poruchy sluchu, zraku, epilepsie, ADHD, ADD apod. (Gillberg & Peeters, 1998), (Thorová, 2006).

33 respondentek pracuje/ pracovalo jako asistentka pedagoga na základních školách. 1 respondentka svou funkci vykonávala v přípravné třídě zřízené na základní škole, další 2 na středních školách.

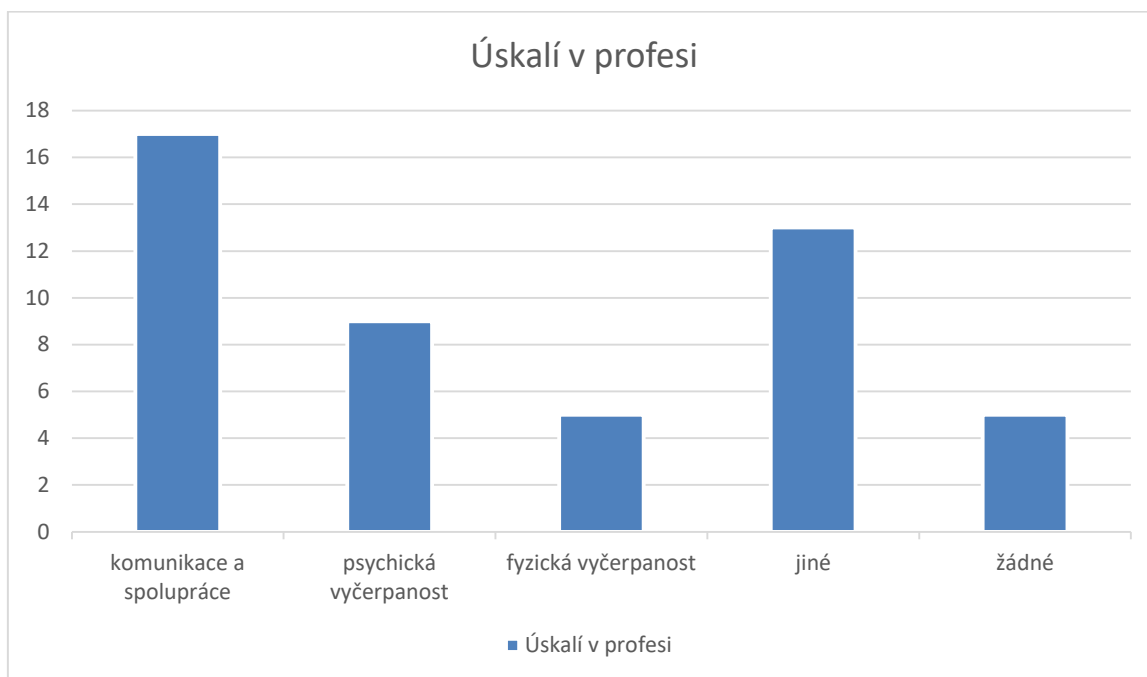
2Mentální postižení neboli mentální retardace (dříve nazývaná jako oligofrenie či slabomyslnost) je trvalé a vrozené snížení rozumových schopností, které nelze vyléčit. Podle hloubky postižení ji rozdělujeme na lehkou mentální retardaci (IQ mezi 70- 50), středně těžkou (IQ mezi 49- 35), těžkou mentální retardaci (IQ mezi 34- 20) a hlubokou mentální retardaci (IQ je nižší než 19). Jedinci s lehkou mentální retardací se díky inkluzi mohou vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu pomocí podpůrných opatření (Thorová, 2006),(Valenta & Michalík, 2018), (Vokurka & Hugo, 2015).

9 Prezentace výsledků praktické části diplomové práce

Kapitola se věnuje výsledkům z dotazníků a rozhovorů s asistentkami pedagoga, které se výzkumu zúčastnily.

Níže jsou uvedeny odpovědi klíčové pro výzkum diplomové práce a zpracovány do grafů, jejichž názvy odpovídají otázkám použitým v dotazníku (v rozhovorech byly otázky poupraveny podle určité situace, ale i tak nesly myšlenku totožnou s otázkami v dotazníku).

Některé respondentky odpovídaly na jednu otázku více variantami, proto součet grafu dává větší počet, než bylo celkem 36 dotazovaných. Grafy jsou následně okomentovány výzkumníkem a doplněny o úryvky z rozhovorů.



Graf č. 1: Myslíte si, že vaše práce představuje nějaká úskalí (pokud ano, napište jaká)?

Z Grafu č. 1 lze vidět odpovědi na otázku, zda si asistent pedagoga myslí, že jeho práce představuje určitá úskalí. 17 respondentek odpovědělo, že největší problém ve svém zaměstnání vidí při komunikaci a spolupráci, ať už s rodiči, žáky, učiteli, vedením a

dalšími kolegy, 9 z nich se obává psychické vyčerpanosti, dalších 5 vidí úskalí ve fyzické vyčerpanosti.

Pod názvem „jiné“ jsou zahrnuty tyto odpovědi: špatné finanční ohodnocení, pocit podrázenosti v zaměstnání, příliš velká zodpovědnost, nejistota udržení pracovní pozice, asistent pedagoga má na starost hodně žáků se specifickými poruchami učení v jedné třídě, nejasné vymezení práce, povinnosti mimo pracovní dobu. Z těchto odpovědí se nejvíce opakoval problém finančního ohodnocení, jenž zmínilo 8 respondentek.

„Když srovnám svou práci s penězi, které jsme dostávaly, tak je to výsměch. Taký podpora od vedení není žádná. U nás pan ředitel po dvou letech nevěděl, že tam pracujeme. Dávali nám najevo, že jsme podřadnými zaměstnanci. Takže jsme neměly podporu nikde.“ (Klára)

Pouhých 5 dotazovaných nevidí ve své profesi žádná úskalí.



Graf č. 2: Domníváte se, že se asistenti pedagoga ve své profesi běžně setkávají s konfliktními situacemi?

V rámci výzkumu bylo také zjišťováno, kolik asistentek pedagoga si myslí, že se může běžně při své práci dostávat do konfliktu. Položka „ANO“ znamená kladné odpovědi respondentů, kteří jsou přesvědčeni o běžném výskytu konfliktů. Odpovědělo jich tak

92%, čili 33 z dotazovaných 36 osob. Zbýlých 8% (3 respondenti) si myslí, že se ve svém zaměstnání do konfliktu dostat nelze. Tato položka je označena jako „NE“.

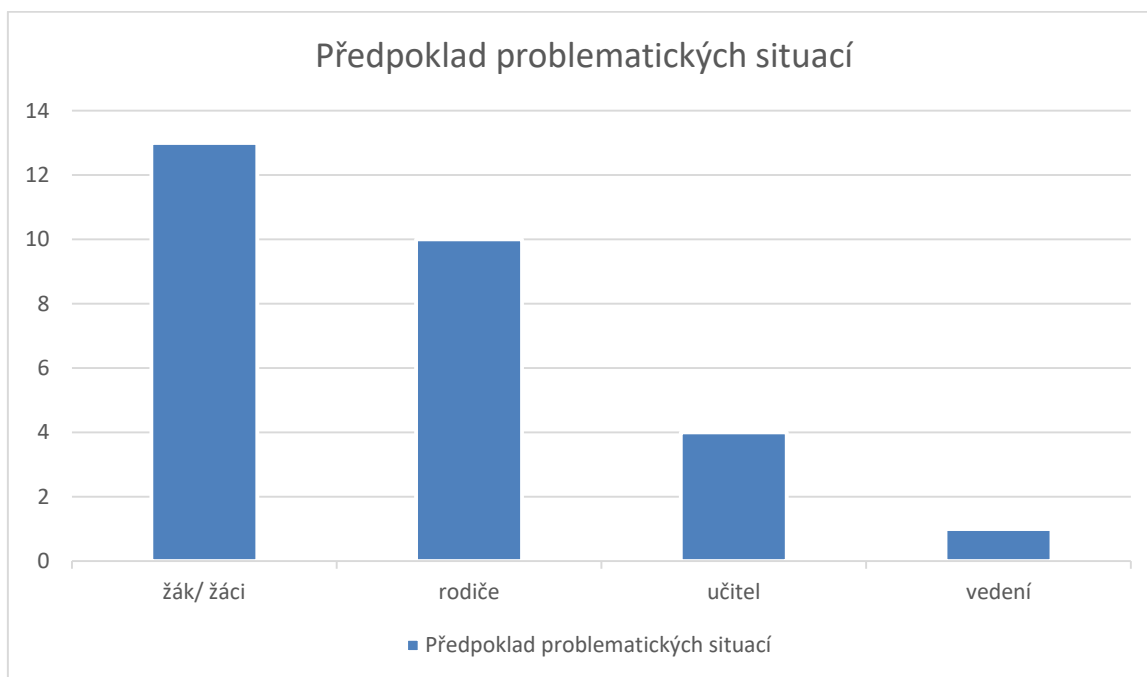


Graf č. 3: Dostal/a jste se někdy v rámci vaší profese asistenta pedagoga do konfliktu (např. s vedením, kolegy, rodiči, žáky)?

Z grafu můžeme vidět, že 24 (67%) respondentek se osobně setkalo v problematické situaci v rámci své profese (položka „ANO“).

Naopak 12 (33%) z nich se s žádnou podobnou situací na pracovišti neselekaly (včetně těch, které v Grafu č. 2 odpověděly „NE“).

Z Grafu č. 2 a 3 je patrné, že ikdyž se některé asistentky do konfliktu nedostaly, přiznávají, že je v profesi asistenta pedagoga pravděpodobné se do takových situací dostat.



Graf č. 4: Pokud byste se dostal/a do konfliktu ve vašem zaměstnání, s kým by to nejpravděpodobněji bylo?

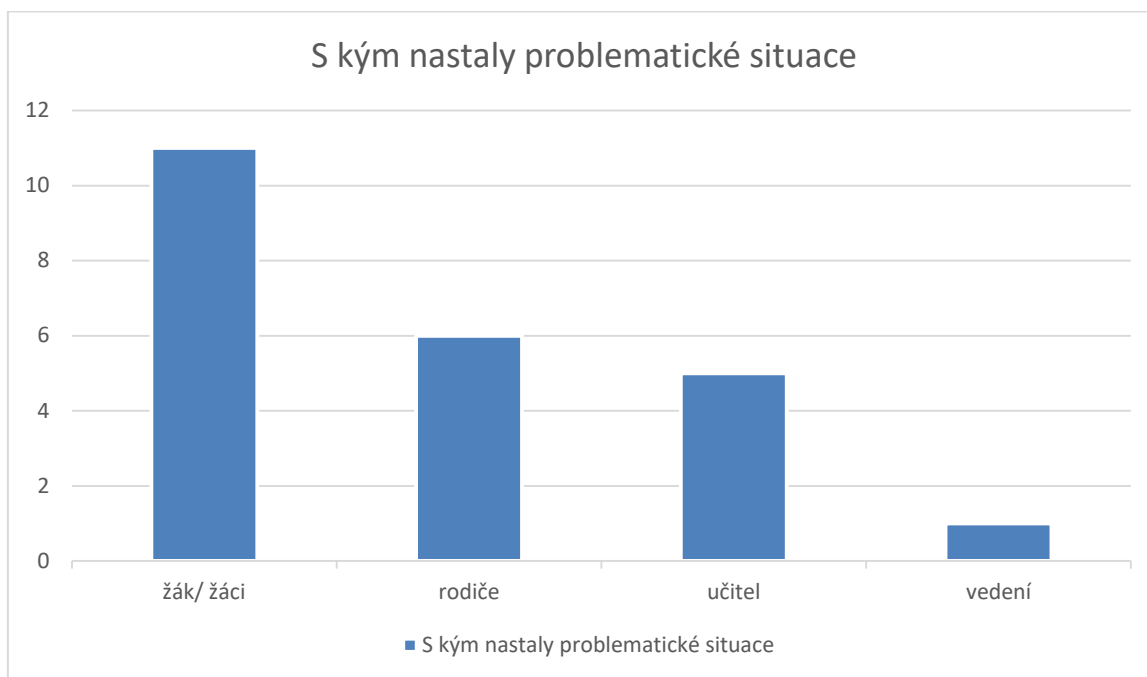
Z grafu vidíme, že asistentky pedagoga předpokládají možnost vzniku konfliktu především se žáky. Odpovědělo tak 13 respondentů (položka „žák/žáci“). Dalších 10 si dovede představit konflikt s rodiči žáků (položka „rodiče“), 4 s učiteli (položka „učitel“) a pouze 1 s vedením školy (položka „vedení“).

Asistentka Monika působila ve třídě běžné základní školy, ve které se vzdělávají pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se o 10 žáků s lehkou mentální retardací, atypickým autismem, specifickými poruchami učení, vývojovou dysfázií nebo mutismem. Na otázku, zda si dokáže představit problematické situace, odpověděla následovně: „*No, tak určitě se žákem. Ale klidně i s učitelem... Kolegyně ve vedlejší třídě se někdy překřikovaly, kdo bude učit... jestli učitelka nebo asistentka. Ale i s vedením jsme pak měly problémy...*“

Celá otázka v dotazníku zní: „*Pokud byste se dostal/a do konfliktu ve vašem zaměstnání, s kým by to nejpravděpodobněji bylo a jak byste postupoval/a? Řešil/a byste nějak situaci?*“

Na tuto část otázky bylo odpovězeno následovně: 3 asistenti pedagoga netuší, jak by měli

situaci řešit, 27 asistentů by řešilo situaci přímo s dotyčnou osobou, zbývajících 6 neodpověděli nebo neví. Podporu přímo od vedení školy asistenti nezmiňují.



Graf č. 5: S kým nastaly problematické situace?

Tento graf znázorňuje výpovědi respondentek, které odpověděly, že se již v problémové situaci ve své profesi vyskytli. Jedná se o 24 respondentek z celkových 36 dotazovaných (viz. Graf č. 3).

Na grafu vidíme, že nejvíce respondentek se dostalo do konfliktu se žákem nebo žáky (položka „žák/ žáci“), a to celkem 11 z nich. S rodiči se dostalo do nepříznivé situace 6 (položka „rodiče“), s učiteli 5 (položka „učitel“) a s vedením školy 1 asistentka.

V dotazníku asistentky uváděly důvody konfliktů, kdy se žáky se speciálními potřebami byly zapříčiněny nejčastěji agresivitou a sexuálními narážkami žáka, závislostí žáka na asistentce, příliš blízkém vztahu mezi asistentkou a žákem a nadměrnou nesamostatností žáka. V jednom případě si ostatní žáci natáčeli asistentku během vyučování na mobilní telefon, jak se bezvýsledně snaží zklidnit žáka s PAS a nařkli ji z neschopnosti zvládat svou profesi.

Asistentka Monika hovoří o strachu z napadení žákem a v rozhovoru se podělila o své zkušenosti: *„Ve třídě byla dívka s diagnostikovanou lehkou mentální retardací a autismem. V tu dobu jí bylo tak 10 nebo 11. Procházela pubertou. Komunikace s ní byla velice špatná, rozuměla, ale někdy to pochopila špatně. Paní učitelka jela jednou k lékaři na dvě hodiny. Já jsem samozřejmě za ní suplovala (smích). Šli jsme ven na zahradu na velkou přestávku. Ta holka se jmenuje Veronika. Něčím jsem jí asi naštvála. Ale vypadalo to, že to ustojí. Šli jsme ke skříňkám a ona po mě začala házet boty. Tak jsem jí řekla, ať to nedělá. Byla jsem v klidu, ale ostražitá. Udělala to znovu a já rázně zvýšila hlas. A pak se otočila a šla po mě s klíči. Byla vysoká skoro jako já. Najednou jsem viděla ten výraz v očích. Řekla jsem si, jestli jí do pár sekund nedostanu na zem, tak je po mě. Pustila se do mě a já jsem jí podkopala nohy a nějakým způsobem se dostala na ní. Celou mě zkopala, zeškrábala, já jsem na ní stále mluvila, pak jsme na ní už klečely tři. Jen jsem říkala těm ostatním kolegyním, že si ta holka nesmí nic udělat. Vlastně jsme bránily jí, aby se jí nic nestalo...“ (Monika)*

Monika dále polemizovala nad tím, že mohly dívku s kolegyněmi silněji držet, způsobit jí modřiny a celá situace by se mohla obrátit v neprospěch učitelek, které by čelily obvinění ublížení žákyni.

Její kolegyně nevzpomíná na svou spolupráci se žákem přívětivě z jiného důvodu a uvádí: *„Vrchol byl ten, když mi Filip plivnul o přestávce do kafe.“ (Klára)*

Druhou nejčastější odpovědí asistentek byly konflikty s rodiči. Ty byly z velké části zaviněné neuznáním a opovržením asistenta pedagoga právě ze strany rodičů nebo ze špatného pochopení pozice asistenta pedagoga.

„Měli jsme žáka, který si ubližoval. Štípal se do krve. Je autista, prý mu diagnostikovali lehké mentální postižení (oči vyvrácené v sloup), takže se někdy bouchal do hlavy, tohle ale běžné nebylo. Tak jsme se s paní učitelkou domluvily, že to oznámím mamince já, protože jsem ho ze třídy vodila za ní k hlavnímu vchodu. Maminka si na mě pak na třídních schůzkách stěžovala, že jsem řekla, že se kluk sebepoškozuje a je agresivní...“ (Markéta)

Asistentka Klára hovoří o svých konfliktech s rodiči žáka s Duchenovou svalovou dystrofií³. Kvůli jejich špatné informovanosti od vedení školy podle asistentky požadovaly nadstandartní služby: „...oni si pletli, že nejsem osobní asistent, ale asistentka pedagoga. Ale otázka je, kdo za to mohl, protože na začátku školního roku měli sraz s paní zástupkyní a ta jim to v podstatě takhle podala. Že budu k dispozici jenom jemu. Ale my jsme měly třídu 27 žáků a tenhle žák, co se týče pouze učení, žádnou podporu ode mě nepotřeboval... Rodiče po mě požadovali, abych klukovi každou přestávku masírovala nohy, že je to potřeba a pak se mu celou vyučovací hodinu na 100% věnovala. Já to chápu. Ale o přestávce i já potřebovala vydechnout.“

Během spolupráce asistentů pedagoga a učitelek nastávaly problematické situace důsledkem špatné komunikace nebo její úplnou absencí. Asistentky dále jmenovaly, že neměly s učitelkami prostor, aby se domluvily na průběhu vyučovací hodiny. Jiné konstatovaly, že s nimi učitelky nechtěly sdílet, jak bude výuka probíhat. Stěžovaly si také na nejasnost práce a neumožnění učitelkou zapojit se. V některých případech docházelo k záměně rolí učitel-asistent, kdy asistentka přebírala funkci učitelky.

Díky rozhovorům, jenž byly provedeny s 6 asistentkami, můžeme určité problematické situace zachytit podrobněji. 3 asistentky se potýkaly se špatnou komunikací s učitelkami, které s nimi nechtěly nebo neuměly komunikovat.

„Ta učitelka není schopná si srovnat pořádek. Takže to pak někdy vypadá, že učíme obě. Vím, že je to špatně, ale ona si je nesrovná. Nezvládá to. A já jsem svědkem. Takže někdy vědomě přeberu výuku do vlastních rukou.“ (Dagmar)

„Kolegyně je na mě fajn, ale vůbec mi neřekne, co mám dělat. Musím se ptát,... někdy zas mám pocit, že až překážím.“ (Jana).

„Já měla konflikt s učitelkou, protože jsme si obě na začátku neujasnily, co bych měla během vyučování dělat a jak pomáhat.“ (Ola)

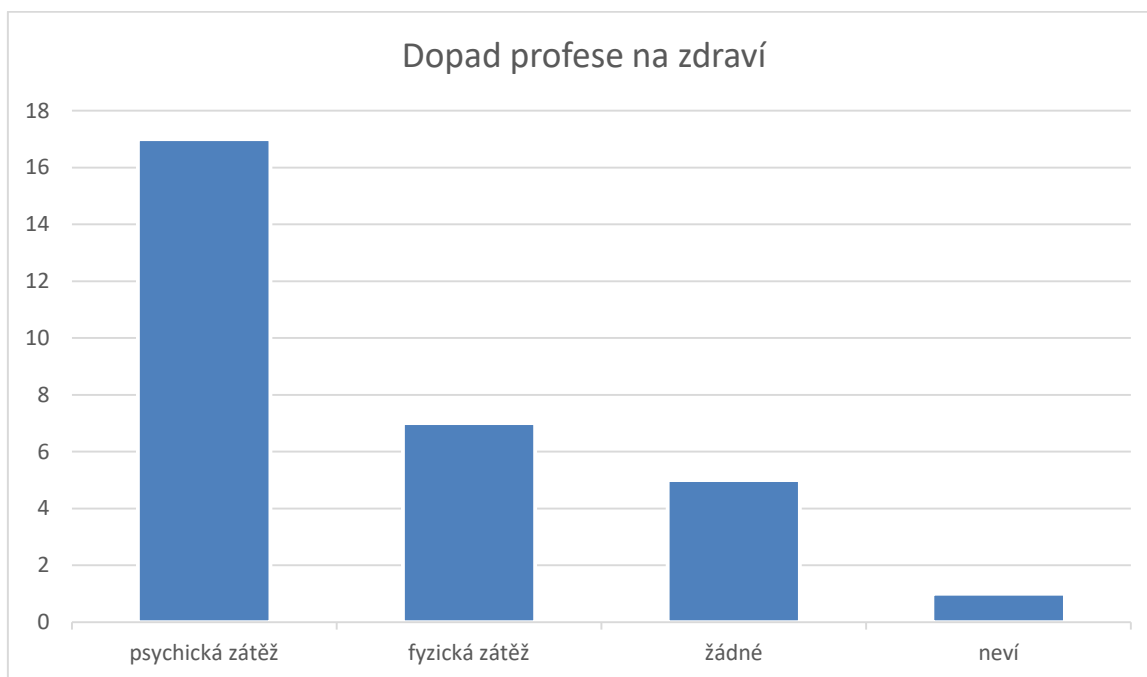
3 Duchenova svalová dystrofie je onemocnění, kdy jedinci postupně odumírá svalstvo a selhávají mu vnitřní orgány. Jako poslední přestává fungovat mozek, srdce a plíce. Prognóza nemoci je infaustní a tito lidé umírají kolem 20. roku života (Vokurka & Hugo, 2015).

Asistentka Dagmar s asistentkou Janou a Olou s učitelkami nevycházely. Asistentka Dagmar učitelce vstupuje do výkladu a přebírá vedení třídy. Asistentka Jana se snaží spolupracovat s učitelkou, která zřejmě neví (nebo v horším případě nechce) jak zapojit asistentku do výuky. Ola svůj vznik problému už ví a dokázala ho pojmenovat, jelikož hovoří o situaci, kterou si s učitelkou později vyjasnily a urovnaly.

Problémy s vedením se týkaly především nepřestavením pozice asistenta pedagoga učitelům, nepodporováním a neuznáváním asistentů pedagoga jako rovnocenných pedagogických pracovníků. Asistentky viděly také problém v tom, že zaskakovaly za učitele v jiných třídách a nedostávaly podle nich správné finanční ohodnocení za odvedenou práci.

„Já jsem třeba přišla ne jednou do třídy a zástupkyně ředitele přišla, že je paní učitelka nemocná a že to tam nikdo jiný nezvládne než já. Na nic se neptala. Takže já tam pak třeba byla dvě hodiny přesčas, protože výuka některých žáků byla delší než moje pracovní doba. Ale vždy jsme to nějak zvládli. Když jsem tam byla dýl, tak jsem znala už ten systém, všem jsem připravila ráno práci a jelo se. Nikdy jsem nedostala ani korunu navíc, ani kytku nebo poděkování.“ (Monika)

Asistentka Klára působila ve stejné škole jako asistentka Monika a výpověď své kolegyně potvrdila: *„Dávali nám najevo, že jsme podřadnými zaměstnanci... vedení nás nijak neřešilo, ale to vlastně taky není dobře. Sotva věděli, kdo jsme, ale když potřebovali záskok za učitelku v jiné třídě, hned jsme se jim hodily. Odtáhli nás ze třídy a bylo jim jedno, jestli to učitelce, u který jsem asistovala, vadí nebo ne. Šla jsem suplovat. Ale nedostaly jsme za to ani o korunu navíc. Odměny jsme taky nikdy neviděly... Ale vedení tam dělalo mezi asistentkami a učiteli rozbroje... Měly jsme asi dvakrát za rok sezení se školní psycholožkou a zástupkyní ředitele. Byly tam všechny asistentky. Říkaly nám, co je náplní naší práce. Že naší prací není chodit učitelkám kopírovat podklady, že máme právo na přestávky a tak dál. To stejné sezení pak měly s učitelkami. Jenže těm říkaly pravej opak. My jsme si to totiž s kolegyní učitelkou řekly, co nám tam povídaly. Tak jsme se tomu společně zasmály.“* Klára dodává, že celá jejich spolupráce závisela jen na domluvě a komunikaci mezi ní a učitelkou.



Graf č. 6: Myslíte si, že vaše zaměstnání a s ním spojené problémové situace mohou ovlivnit vaše zdraví?

V rámci výzkumu se autorka zaměřila také na možnosti ovlivnění zdraví asistenta pedagoga a na následky či pocity po konfliktech na pracovištích. Odpověděly všechny respondentky.

Psychické problémy zmínilo 17 asistentek (položka „psychická zátěž“), fyzickou zátěž pod stejnojmennou položkou uvedlo 7. Podle 5 respondentek nehrozí žádné zdravotní problémy (položka „žádné“), 1 respondentka neví.

Asistentky opakovaně jmenovaly psychickou zátěž způsobenou strachem, nedůvěrou, podezíravostí, opatrností a syndrom vyhoření, ačkoliv žádná z respondentek se nesvěřila, že by se syndromem vyhoření měla osobní zkušenost.

Za příklad z fyzické namáhavosti můžeme jmenovat příklad respondentku, která má opakovaně operované koleno důsledkem přemísťování imobilního klienta s nadváhou. Další z respondentek uvedla prokousnutí prstu žákem.

„To napadení, to byl silný zážitek a dopad na moji psychiku to mělo. Bála jsem se Veroniky a ještě jsem se bála, aby Veronika neměla modřiny a nešlo to za mnou. I když rodiče by to pochopili. Jinak syndrom vyhoření je blíž, než si myslíme. Každý den, když jsem odcházela

domů, přemýšlela jsem nad tím, co budu dělat, aby se mi to nestalo. Chodila jsem si zaběhat do lesa, měla jsem jednoho člověka, se kterým jsem si o mých zážitcích v práci povídala. Jinak jsem si práci domů netahala. Nechtěla jsem a dělám to dodnes. O víkendu se snažím aspoň na jeden den odjet někam na výlet a vyčistit si hlavu (odmlčení). Jo a záda mě z toho bolely, jak jsem se dost hrbila k dětem při vyučování a to mě doted' neopustilo.“
(Monika)

Asistentka Klára vzpomíná na své poslední chvíle na této pozici nevesele: „...prostě jsem se po prázdninách vrátila do školy, ani jsem se tam netěšila. A jakmile jsem toho Filipa spatřila, věděla jsem, že je zle a že to nedám. Už jsem byla na něj alergická. Takže vlastně už po pár dnech zpět v práci jsem byla na zhroucení... Nemohla jsem pořádně ani spát. Byla jsem vyřízená... No a jak jsme toho Filipa tahaly s paní učitelkou po výletech na těch golfkách po lese, protože se měl účastnit každé školní akce bez ohledu na kohokoliv jinýho včetně nás, tak jsem měla velký problém se zády.“

Asistentka Ola je toho názoru, že ovlivnit psychiku její práce může, na druhou stranu ji také obohatí a do práce se vždy těší. Konflikty si zkrátka nepřipouští.

„Kolegyně asistentka odešla před rokem kvůli syndromu vyhoření. Já teda zkušenost takovou nemám.“(Markéta)

Závěrečnou otázkou dotazníku bylo, zda je zaměstnání asistentky pedagoga baví/bavilo. 32 asistentek odpovědělo kladně - cítí, že je jejich profese naplňující různorodá práce, při které můžou vidět pokroky žáků a pomáhat druhým.

10 Interpretace výsledků a diskuze

Autorka této diplomové práce porovnávala výsledky svého výzkumu s ostatními odbornými pracemi na podobné téma. Například v diplomové práci od Šárky Švecové (2019) s názvem Spolupráce asistenta pedagoga a učitele na základní škole bylo hlavním cílem zjistit, jaké jsou důležité faktory pro spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Autorka práce využila metody kvalitativního dotazování. Výzkumné šetření prováděla u 5 pedagogů a 5 asistentů pedagoga na prvním a druhém stupni základní školy. Jako výsledek uvádí, že zásadní podstatou fungující spolupráce je komunikace a zpětná vazba. Konstatuje, že je důležitá rovnocennost mezi oběma pedagogickými pracovníky ve třídě.

Adriana Vašulínová (2017) ve své bakalářské práci zase vedla 6 rozhovorů s učiteli na základní škole, kteří měli zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga. Zjišťovala, v čem jejich spolupráce spočívá. Došla k závěru, že bezproblémová součinnost závisí na správné komunikaci. Jako největší problém spolupráce asistenta a učitele autorka práce uvádí, že zejména učitelé na druhém stupni základní školy nevědí, jak zapojit asistenty do vyučování a jak s nimi spolupracovat, i když mají k dispozici metodickou podporu a portál pro asistenty pedagoga.

Ačkoliv je výzkum této diplomové práce prováděn pouze z pohledů asistentů pedagoga, můžeme vidět srovnání se dvěma výše zmíněnými závěrečnými pracemi, ve kterých je spolupráce zkoumána nejen ze strany asistentů, ale také učitelů. Výsledky prací se shodují v následujícím: spolupráce asistenta pedagoga a učitele závisí na jejich ochotě komunikovat a komunikačních dovednostech. Narušení komunikace může být tedy začínajícím problémem při jejich součinnosti.

V této diplomové práci z výsledku výzkumu pozorujeme, že problematické situace s učiteli jsou až na 3. místě (viz Graf č. 5). Nejvíce se vyskytují problémy asistentů se žáky.

V roce 2013 proběhlo v rámci projektu RAMPS - VIP III šetření ve školách, ve kterých působili asistenti pedagoga. Bylo provedeno celkem 111 pozorování zaměřených na komunikaci asistenta pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami s ostatními žáky a učiteli. Součástí projektu bylo také dotazováno, jak školní speciální pedagogové vnímají možná rizika v profesi asistenta pedagoga (Mrázková & Kucharská,

2014). Nezapomeňme, že význam slova *riziko* znamená určité „*nebezpečí, možnost škody, ztráty*“ (Červená et al, 2005, str. 354).

Odpovědi speciálních pedagogů dopadly následovně: 29% speciálních pedagogů vnímá jako riziko neúměrné citové navázání na žáka, 18% finanční podhodnocení a smlouvu na dobu určitou, 12% konfrontaci s učitelem a rodičem, 9% osobnostní rizika, 6% riziko syndromu vyhoření (Mrázková & Kucharská, 2014).

Samotní asistenti pedagoga odpověděli na stejné otázky takto: 39% vnímá jako největší riziko samotný kontakt se žákem 29% finanční ohodnocení, 26% fyzickou a psychickou náročnost, 10% obava z napadení žákem, 8% osobní vztah k dítěti, 5% nesamostatnost žáka a jeho pohodlnost, 4% nerozpoznání potřeb žáka, 3% závislost žáka na asistentovi pedagoga, 3% zodpovědnost žáka, 1% zhoršující se stav žáka (Mrázková & Kucharská, 2014).

Podle tohoto šetření vnímají asistenti jako největší riziko při spolupráci asistenta kontakt se samotným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Ačkoliv v této diplomové práci respondentky takovou odpověď neuvedly, shodují se v těchto problémech: jako riziko spolupráce se žáky vnímají žakovu závislost na asistentovi včetně žákovy zvýšené nesamostatnosti, dále je to příliš blízký vztah k žákovi a strach z napadení žákem.

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat možnosti problematických situací a úskalí v profesi asistenta pedagoga. Autorka se zabývala otázkami, jaká je pravděpodobnost výskytu problematických situací a v rámci dílčího cíle práce zkoumala jejich reálný výskyt. Také zaznamenávala, s kým se asistenti do problémů dostávali a následně uváděla jejich nejčastější důvody.

Z výsledku výzkumu je patrné, že respondentky nejčastěji uvádí úskalí v komunikaci a spolupráci. Předpokládají, že pokud by se vyskytly v problematické situaci, bylo by to nejpravděpodobněji se žáky. Na druhém místě jmenovaly rodiče, na třetím učitele a na čtvrtém vedení školy. Výzkumná část se v této chvíli překlápila od předpokladů a domněnek k reálnému výskytu, kdy 24 (67%) respondentek z celkového počtu 36 dotazovaných se v rámci své profese dostaly do problematických situací, a to nejčastěji s žáky. Příčinou možností výskytů byly: agresivita a napadení asistenta žákem se

speciálními vzdělávacími potřebami, sexuální nářžky žáků, obecně narušení osobního vztahu mezi asistentem a žákem, a posměchy intaktních žáků vůči asistentce. Předpokládaný výskyt problematických situací se shoduje s reálným výskytem, tudíž druhé místo obsazují konflikty s rodiči kvůli nejasnému pochopení asistentovy funkce a jeho nepřijetí jako dalšího pedagogického pracovníka. S učiteli byla kamenem úrazu komunikace, nejasné vymezení funkcí asistent- učitel, nevtáhnutí asistenta do vyučování a nenavázání vztahu. S vedením školy se asistentky do problematických situací dostaly jen zřídka. Ve výzkumu neodpovídaly o konfliktních situacích, ale šlo spíš o vyjádření nespokojenosti asistentek s jejich zacházením v některých pracovních situacích.

Druhým dílčím cílem bylo navrhnout možná řešení pro předcházení problematických situací. Autorka práce v rámci tohoto cíle odkazuje na kapitolu 7 v teoretické části této práce s názvem Předcházení problematických situací. Pro efektivní spolupráci celého týmu autorka práce dále navrhuje následující: vedení školy by mělo asistenta pedagoga uvést do pracovního procesu jeho představením pedagogickému sboru a jasně vymežit podmínky asistentova fungování a náplně práce (Švancar, 2018). Asistent pedagoga by měl být představen také rodičům žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Švancar (2018) ve svém článku představuje příklad základní školy, ve které funguje následující model: vedení školy a učitel na začátku školního roku uskuteční schůzku a obě strany představí své představy o asistentově fungování ve třídě. Z provedeného výzkumu v této práci by bylo ideálnější zamyslet se nad pořádáním schůzky pro všechny členy týmu (asistent pedagoga, vedení školy, učitel, rodiče žáka, speciální pedagog). Na této schůzce by mohla být vyjasněna pravidla fungování, která by měla být všemi dodržována. Učitel a asistent by se měli pokusit sjednotit se alespoň v základních postupech vyučování a vzdělávání nejen u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také u žáků intaktních. Čím víc bude pevná spolupráce učitele a asistenta, stejně tak žáci budou přistupovat k asistentovi. Podle autorky článku Vrbické (2018), Začínající učitel a asistent pedagoga, je například vhodné, aby učitelé představili žáka jako dalšího učitele a stejně tak jej i oslovovali, což může zamezit bádání žáků o rozdílech mezi učitelem a asistentem a odlišnému chování ke každému z nich (neúctě k asistentovi, neuposlechnutí asistenta apod.). To je sice pravda, ale na druhou stranu by mohlo dojít ke zmatenosti žáků, že ve třídě jsou dva učitelé, ale každý z nich zastává odlišnou funkci, proto by oslovení mělo spíše zůstat odlišné.

Dále by se mohl i učitel podílet na vztahu mezi asistentem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vztah koordinovat, aby nedošlo k narušení jeho narušení. Jestliže vedení školy, učitel a žák budou správně spolupracovat a komunikovat mezi sebou, může se zvýšit pravděpodobnost, že i rodiče budou na asistenta nahlížet víc jako na součást týmu.

V rámci diplomové práce se autorka zajímala, zda si asistent uvědomuje psychickou a fyzickou náročnost svého zaměstnání. Z Grafu č. 1 ve výzkumu diplomové práce můžeme vidět, že 14 respondentek vnímá fyzickou a psychickou vyčerpanost jako úskalí svého zaměstnání. Oproti šetření v rámci projektu RAMPS - VIP III mohly asistentky v diplomové práci odpověď blíže specifikovat a nejčastěji zmiňovaly syndrom vyhoření. Stejně tak jako jiné pomáhající profese, také pedagogičtí pracovníci se mohou s tímto onemocněním setkat. Je proto dobré snažit se mu předcházet, a to zejména zdravým životním stylem, zájmem o svou práci, rovnováhou mez prací a soukromým životem, zajištěním dostatečné pohybové aktivity, radostí ze své práce a netaháním si pracovních problémů do soukromí, pochválením sebe sama, zájmovými aktivitami apod. (Schmidbauer, 2008). Některé asistentky jmenovaly ve výzkumu své vlastní rituály, které preventivně vykonávají, aby se syndromu vyhoření vyhnuly obloukem.

Tomáš Louda (2016) ve své diplomové práci, Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků- prevence a možnost intervence, zkoumal v Hlinsku a Chrudimi u 127 pedagogických pracovníků, že se 46,46% z nich vyskytuje na stupni emocionálního vyčerpání. Autor udává, že v tomto případě hrozí vysoké riziko syndromu vyhoření a shoduje se tak i touto s diplomovou prací, jež potvrzuje, že riziko propuknutí syndromu vyhoření je vysoké a je třeba nezanedbávat prevenci.

11 Závěr

V diplomové práci autorka zkoumala výskyt problematických situací z pohledu asistenta pedagoga. Bylo využito kvalitativního výzkumu za pomoci kombinace dotazníků a rozhovorů s respondenty. Cílem diplomové práce bylo popsat možnosti problematických situací a úskalí v profesi asistenta pedagoga. Nejčastější situace a jejich příklady byly ve výzkumu uvedeny a potvrzují tak teoretickou část, na kterou je práce zaměřena. V teoretické části se autorka věnovala obecným informacím o asistentovi pedagoga, podrobněji se dále zabývala konfliktními situacemi při jeho spolupráci s vedením školy, pedagogy, rodiči a samotné práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V empirické části bylo odpovězeno nejen na hlavní otázku diplomové práce, ale také na dílčí cíle, kdy autorka předkládá příklady pro předcházení vzniku problematických situací a upozorňuje na psychické a fyzické zatížení profese asistenta pedagoga.

Pozice asistenta pedagoga stále není v úplném povědomí všech. Někteří učitelé ještě s asistenty nepřišli do styku, jiní se už setkali s několika z nich. Existují učitelé, kteří vědí, jak s přítomností asistenta ve třídě naložit, někteří stále tápají ve tmě. Je proto zapotřebí, abychom spolupráci věnovali určitou pozornost a snažili se o její zlepšení, a to zejména podporou lepší komunikace mezi nimi. Stejně tak je důležité, aby vedení školy vědělo, co pozice asistenta obnáší a rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami byli jasně informováni o asistentově fungování ve třídě. Také spolupráce asistenta a žáků je nesmírně důležitá. Aby správně fungovala, tak by se na jejich vzájemném vztahu mělo pracovat již od samotného začátku a může být podpořen samotným učitelem.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární zdroje:

BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BLAŽKOVÁ, V., P. MALÁ in ŘEHULKA, E. *Teachers and health*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-210-3934-6.

BRADLEY, J. *A co já s tím?*. 1. vyd. Prostějov: Computer Media, 2016, 170 s. ISBN 978-80-7402-280-7.

BRAUN, M. et al. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014, 216 s. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČADOVÁ, E., et al. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2012, 69 s. ISBN 978-80-244-3378-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003, 105 s. ISBN 80-729-0102-8.

EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě*. Brusel, 2006. ISBN 87-91811-60-0.

FALIK, H. V. Úspěšná inkluze žáků se speciálními potřebami v běžném edukativním prostředí: Role poradenství a odborné intervence. In: POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. s. 10- 21. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006.

- FEHLAU, E. G. *Konflikt v práci. Jihlava: Grada, 2003, 112 s. ISBN 80-247-0533-8.*
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.*
- GIGALOVÁ, V. in LUŽNÝ, D. *Sociální konflikty. Sociologická a andragogická perspektiva. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 156 s. ISBN 978-80-244-3432-2.*
- HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ, H. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 100 s. ISBN 978-80-244-4670-7.*
- NĚMEC, Z., HÁJKOVÁ, V. in HÁJKOVÁ, V. et al. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2018, 117 s. ISBN 978-80-7603-009-1.*
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.*
- HAVEL, J., FILOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 207 s. ISBN 978-80-210-5332-8.*
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2015, 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.*
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. 2. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.*
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, 438 s. ISBN 978-80-262-0982-9.*
- HENDL, J., REMR, J. *Metody výzkumu a evaluace. Praha: Portál, 2017, 464 s. ISBN 978-80-262-1192-1.*
- HOLÁ, L. *Mediace. Havlíčkův Brod: Grada, 2003, 192 s. ISBN 80-247-0467-6.*
- HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelství. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.*
- HONZÁK, R. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2018, 240 s. ISBN 978-80-7601-004-8.*

- HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga-spolupráce s učitelem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 69 s. ISBN 978-80-244-4656-1.
- JEDLIČKA, R. et al. *Pedagogická psychologie pro učitele*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2018, 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.
- JUŘIČKOVÁ, V. *Psychologie*. Opava: OPTYS, 2008, 116 s. ISBN 978-80-85819-68-7.
- KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016, 128 s. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017, 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, J. *Rok I*. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2018, 108 s. ISBN 978-80-88163-90-9.
- KOPŘIVOVÁ, V. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: NÚV, 2012, 71 s. ISBN 978-80-87652-65-7.
- KORANDOVÁ V., TLAPÁKOVÁ, I. Systémové aspekty pozice asistenta pedagoga. In: Morávková- Vejrochová, M. et al. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 90 s. ISBN 978-80-244-4722-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 184 s. ISBN 80-7178-642-X.
- KULŠTRUNKOVÁ, J. et al. Osobnost a kompetence asistenta pedagoga. In MORÁVKOVÁ - VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 90 s. ISBN 978-80-244-4722-3.
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 429 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 169 s. ISBN 80-210-0521-1.
- MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS- VIP III*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014, 64 s. ISBN 978-80-7481-032-9. NĚMEC, Z.

- Asistence vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9
- NĚMEC, Z. *Asistence vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.
- NĚMEC, Z., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, 117 s. ISBN 978-80-7603-009-1.
- NĚMEC, Z., MICHALÍK, J. Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. In MORÁVKOVÁ - VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 90 s. ISBN 978-80-244-4722-3.
- NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ - LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PEŠEK, R. PRAŠKO, J. *Syndrom vyhoření- jak se prací a pomáháním druhých nezničit*. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2016, 179 s. ISBN 978-80-88163-00-8.
- POTMĚŠIL, M. et al. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 97 s. ISBN 978-80-244-5295-1.
- POTTEROVÁ, B. A., *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997, 259 s. ISBN 80-7198-211-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-7.
- PŘÍKRASKÝ, J. V., *Učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. ISBN 80-7192-505-5.
- SCHMIDBAUER, W. *Syndrom pomocníka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 234 s. ISBN 978-80-7367-369-7.

- SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 244 s. ISBN 80-244-0249-1.
- SOUDNÁ, K. Vztahové aspekty práce asistenta pedagoga ve školním prostředí. In Morávková- Vejrochová, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 90 s. ISBN 978-80-244-4722-3.
- ŠÁMALOVÁ, K. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2016, 161 s. ISBN 978-80-246-3469-2.
- ŠMELOVÁ, E., SONRALOVÁ, E., PETROVÁ, A. *Společenské aspekty inkluze*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 196 s. ISBN 978-80-244-4911-1.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-262-0644-6.
- ŠVECOVÁ, Š. *Spolupráce asistenta pedagoga a učitele na základní škole*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- URBANOVSÁ, E. Příprava pedagogů na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v anglicky mluvících zemích. In POTMĚŠIL, M. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 97 s. ISBN 978-80-244-5295-1.
- UZLOVÁ, I. *Asistence osob s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
- ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN: 978-80-244-3377-6.

Internetové zdroje:

ČOSIV. *Podpůrná opatření- výčet, členění, příklady* [online]. 01. 03. 2017 [cit. 2019-10-10]. Dostupné z <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Náplň práce asistenta pedagoga* [online]. 2019 [cit. 2019-08-25]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/napln-prace>

LOUDA, T. *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků- prevence a možnosti intervence*. Olomouc, 2016 [cit. 2019-10-30]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

MPSV. *Osobní asistence* [online]. 2015 [cit. 2019-08-23]. Dostupné z: ppvss.mpsv.cz/mpsv/ciselniky.nsf/i/S0002

MŠMT. *Bílá kniha* [online]. © 2001 [cit. 2019-18-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf

MŠMT. *Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele- asistenta učitele* [online]. © 2000 [cit. 2019-08-20]. Dostupné z <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/5.2.pdf>

MŠMT. *Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti* [online]. 15. 09. 2018 [cit. 2019-08-24]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/09/msmt-pracovni-doba-pedagogickych.html>

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. *Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací* [online]. 2018 [cit. 2019-08-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/46953?highlightWords=MSMT+6440%2F2018>

NOVÁ ŠKOLA. *Náplň práce* [online]. 2013 [cit. 2019-09-01]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

NOVÁ ŠKOLA. *Zákony a vyhlášky* [online]. 2013 [cit. 2019-09-01]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/zakony-a-vyhlasiky/>

- NÚV. *Co se rozumí pod pojmem speciální vzdělávací potřeby* [online]. 2008 [cit. 2019-09-02]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/co-se-rozumi-pojmem-specialni-vzdelavaci-potreby>
- NÚV. *RVP pro základní vzdělávání* [online]. ©2011-2019 [cit. 2019-09-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- NÚV. *Problémy s asistentem pedagoga* [online]. 20. 02. 2017 [cit. 2019-08-29]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Gabriela/Downloads/Asistent%20pedagoga.pdf>
- NÚV. *Jaká je náplň práce asistenta pedagoga* [online]. [cit. 2019-08-24]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/jaka-je-napln-prace-asistenta-pedagoga>
- PEDAGOGICKÁ KOMORA. *Aktuální tarifní platy učitelů a dalších pedagogických pracovníků* [online]. 04. 01. 2019 [cit. 2019-08-31]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2019/01/aktualni-tarifni-platy-ucitelu-dalsich.html>
- PETROVÁ, A., et al. *Vybrané kapitoly z psychologie: texty k distančnímu vzdělávání*. Olomouc. 2009. ISBN 978-80-244-2422-4.
- POLÁKOVÁ, H. *Prohloubení znalostí školského zákona* [online]. 2017 [cit. 2019-28-08]. Dostupné z http://www.vyhličky.eu/dokumenty/webmenu5561/prohloubeni_znalosti_skolskeho_zakon_a17.pdf
- UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. 1994 [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- ÚZIS. *MKN- 10* [online]. 07. 03. 2018 [cit. 2019-10-28]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- VALENTOVÁ, I. et al. *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 138 s. ISBN 978-80-244-4759-9. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-01.pdf>
- VAŠULÍNOVÁ, A. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na základní škole*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením pna období 2015- 2020 [online]. © 2015 [cit. 2019-18-09]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Narodni-plan-OZP-2015-2020_2.pdf

VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012, 51 s. ISBN 978-80-905109-3-7. Dostupné z: <http://skoly.praha.eu/files84121>

Vyhláška 27/ 2016. Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In *Zákony pro lidi*. © 2010- 2019. Dostupné z: <https://www.zakonprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 15. 2. 2019 [online]. 2019 [cit. 2019-09-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Články:

BOČEK, J. *Data o inkluzi: asistenti mají o třetinu nižší platy než učitelé*. iRozhlas. [online]. 11. 8. 2017 [cit. 2019-08-31]. Dostupné z http://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele_1708140944_jab

KOPČANOVÁ, D. Asistent učitel'a- jeho pomoc pri nekonfliktnom riešení sporov v školském prostredí. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 1956, roč. 63, č. 3- 4, s. 2- 4. ISSN 0139-6919.

LOHMANN, M., HOGAN, K. A. *Collaborating with classroom assistants: Making it work for you* [online]. 2012 [cit. 2019-10-11]. Dostupné z <https://childcarequarterly.com/pdf/winter12assistants.pdf>

NĚMEC, Z. *Jak změnila čerstvá novela vyhlášky profesi asistentů pedagoga? Jednoznačně k horšímu* [online]. 2018 [cit. 2019-08-24]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/jak-zmenila-cerstva-novela-vyhlasiky-profesi-asistentu-pedagoga-jednoznacne-k-horsimu>

NĚMEC, Z. *Dlouho očekávaná novela vyhlášky. Co se změní v profesi asistentů pedagoga?* [online]. 2019 [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/dlouho-ocekavana-novela-vyhlasky-co-se-zmeni-v-profesi-asistentu-pedagoga>

OBANYE, D. E. *How to work with your teaching assistant: it's a double act* [online]. 03. 09. 2013 [cit. 2019-10-18]. Dostupné z: www.theguardian.com

ŠVANCAR, R. Dva kohouti ve třídě?: pro spolupráci asistenta je klíčová komunikace. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2018, 121 (12), 20-21. ISSN 0139-5718.

TICKLE, L. *Teachers and TAs: how to create the perfect partnership* [online]. 21. 11. 2016. [cit. 2019-10-12]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/oct/21/teaching-assistants-perfect-partnership-pupil-support>

TOMOVÁ, M. O komunikácii a iných dôležitých sociálnych zručnostiach v medziľudských vzťahoch. *Vychovávateľ*. Košice, 1956, č. 63, s. 11-17.

VRBICKÁ, T. *Začínající učitel a asistent pedagoga* [online]. 19. 11. 2018 [cit. 2019-10-11]. Dostupné z: www.clanky.rvp.cz

WEBSTER, R. *The best ways to work with teaching assistants* [online]. 27. 02. 2015 [cit. 2019-10-11]. Dostupné z: <http://www.google.com/amp/s/theconversation.com/amp/the-best-ways-to-work-with-teaching-assistants-38120>

ZIEGLER, R. Základem spolupráce je důvěra mezi učitelem a asistentem. *Týdeník školství*. Praha: Sofiprin, 2017, 25 (38), s. 5. ISSN 1210-8316.

Seznam příloh

Příloha 1- Formulář dotazníku

- 1) Jste muž/ žena? Podtrhněte.
- 2) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?
- 3) Pokud jste se vzdělával/a v jiném oboru, absolvovala jste kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga?
- 4) Proč jste si zvolil/a zaměstnání asistenta pedagoga?
- 5) Jak dlouho vykonáváte/ jste vykonával/a funkci asistenta pedagoga?
- 6) U jakých žáků v současné době jako AP působíte nebo jste v minulosti nejčastěji působil/a ?
- 7) Myslíte si, že vaše práce představuje nějaká úskalí (pokud ano, napište jaká)?
- 8) Domníváte se, že se asistenti pedagoga ve své profesi běžně setkávají s konfliktními situacemi?
- 9) Pokud byste se dostal/a do konfliktu ve vašem zaměstnání, s kým by to nejpravděpodobněji bylo a jak byste postupoval/a? Řešil/a byste nějak situaci?
- 10) Dostal/a jste se někdy v rámci vaší profese asistenta pedagoga do konfliktu (např. s vedením, kolegy, rodiči, žáky)?
- 11) Jestliže jste odpověděl/a u předchozí otázky „ANO“, odpovězte prosím na otázky níže. Pokud „NE“, přejděte k otázce č. 12:
 - a) S kým nastaly problematické situace? Vypište (pokud jste měli více konfliktů, napište prosím ty nejdůležitější).
 - b) Co bylo důvodem vašeho konfliktu?
 - c) Dostáváte se do konfliktu opakovaně, popř. s kým nejčastěji?
 - d) Snažil/a jste se konflikt vyřešit? Pokud ano, jak?
 - Vyřešil se tím váš konflikt? Pokud ne, co bylo důvodem?

- Myslíte si, že řešení, které jste zvolil/a, vyřešilo vaši situaci? Svou odpověď prosím zdůvodněte.

e) Měl pro vás konflikt trvalejší následky, popř. jaké?

12) Jak byste hodnotil/a vaši spolupráci a celkový vztah na stupnici od 1 do 10, kdy číslo 1 je bráno jako „nejhorší“ a číslo 10 jako „nejlepší“ s ...

... pedagogy:

... ostatními asistenty pedagoga

... vedením školy:

... žáky:

... rodiči:

13) Myslíte si, že vaše zaměstnání a s ním spojené problémové situace mohou ovlivnit vaše zdraví? Pokud ano, jak, popř. máte nějaké osobní zkušenosti?

14) Baví vás, nebo vás nějakým způsobem naplňuje práce asistenta pedagoga? Odpověď prosím zdůvodněte.

15) Chtěli byste i v budoucnu vykonávat funkci asistenta pedagoga? Svou odpověď prosím zdůvodněte.

Příloha 2 - Struktura otázek pro rozhovory

- 1) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?
- 2) Proč jste si zvolil/ a zaměstnání asistenta pedagoga?
- 3) Jak dlouho vykonáváte/ jste vykonával/a funkci asistenta pedagoga?
- 4) U jakých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami působíte/ jste působil/a?
- 5) Myslíte si, že vaše práce může mít nějaká úskalí?
- 6) S kým byste se pravděpodobně dostala do konfliktu ve vaší práci?
- 7) Dostal/a jste se někdy v rámci vaší práce do konfliktu? S kým?
- 8) Jak byste řešila situaci, kdy byste se do konfliktu dostala?
 - o Co bylo důvodem vašeho konfliktu?

- Jak jste konflikt řešila?
 - Měl pro vás konflikt nějaké následky?
- 9) Jak byste hodnotila spolupráci s ostatními kolegy?
- 10) Myslíte si, že práce asistenta pedagoga může ovlivnit zdravotní stav člověka?
- 11) Baví/ bavila vás vaše práce a proč? Budete vaši práci vykonávat i nadále?

Příloha 3 - Příklad rozhovoru: přepsaný rozhovor

Rozhovor č. 1, 2019-07-07

Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?

Bakalářské. Studovala jsem na Univerzitě Jana Amose Komenského obor speciální pedagogika. Nyní si kvůli mému současnému zaměstnání doplňuji vzdělání.

Když jste to sama tak nakousla, jaké je tedy vaše současné zaměstnání? Už nepracujete jako asistentka pedagoga?

Ne, teď druhým rokem učím na prvním stupni, takže studuji učitelství a jsem naprosto spokojená. Být asistentkou o půl roku dýl, vyhořela bych.

Proč jste si původně zaměstnání asistenta pedagoga zvolila?

Bylo to pro mne výhodné. Pracovala jsem na základce jako vychovatelka ve školní družině, syna jsem tam stejně každý ráno vozila do školy. Tak jsem rovnou vzala k tomu práci asistentky. Hodně kolegyně to tak dělá.

Jak jste dlouho funkci asistentky pedagoga vykonávala?

Dva roky a jeden měsíc (smích).

Takže jste ten třetí rok nastoupila a po měsíci odešla? Chápu to správně?

Přesně tak. Byla jsem u kluka se svalovou dystrofií. Byl medikovaněj a právě ta medikace měla špatný vliv na jeho chování. Byl to chytrej kluk, číst a psát uměl ještě před nástupem do první třídy. Ale to chování ovlivněný těmi prášky bylo hrůza. Měl stavy rozhořčení, několikrát křičel, že se chce zabít a že skočí z okna. Rodiče toho kluka mu neřekli, co mu přesně je. Proto bylo součástí mojí práce jako asistentky zabránit mu, aby měl přístup na

internet, aby si náhodou nenašel něco o své nemoci. Přišlo mi to hloupý, protože on byl moc chytrý a věděl, že má problém s nohama a proto se musí ládovat prášky.

Jakou prognózu žák přesně měl?

Nebyl na tom zas tak špatně, ale Duchenova svalová dystrofie nejde vyléčit. Vlastně mu postupně přestává fungovat tělo. Přestane chodit, potom z něj bude ležák. Až jako poslední mu budou selhávat orgány, jako poslední plíce a srdce. Ten kluk v první třídě měl na delší výlety jen vozík, na kterém jsme ho vozily. Upřímně, byly to normální golfky. Takže se to hrozně blbě ovládalo a ten kluk taky byl dobře urostlej a něco vážil. To bylo hrozný. Rodiče chtěli, aby se účastnil všech výletů. Takže já pak vždycky táhla kočár. Nejhorší bylo, když jsme jim vysvětlily, že jdeme do lesa a bylo by dobrý, kdyby si ho mohli ten jeden den nechat doma nebo nám dát aspoň kvalitní vozík. Tak nenechali a my jsme pak s paní učitelkou táhly ten kočár do krpálu po kamenech a kořenech. A k tomu jsme tam měly celou třídu dětí. Oni toho kluka moc neměli rádi, protože jim hrozně škodil a ubližoval. Schválně jim bořil stavebnice a tak. A pak ještě když chytil amok při hodině, kdy křičel, že se zabije, protože ví, že stejně umře. On totiž nebyl vůbec blběj a věděl, že ho nečeká žádný dlouhý bezstarostný život, takže nechápu, proč se ti rodiče spíš o tom nebavili, než že to tajili. Ale s nimi to bylo taky těžký.

Těžký? Byly s nimi nějaké problémy?

Jo, oni si pletli, že nejsem osobní asistent, ale asistentka pedagoga. Ale otázka je, kdo za to mohl, protože na začátku školního roku měli sraz s paní zástupkyní a ta jim to v podstatě takhle podala. Že budu k dispozici jenom jemu. Ale my jsme měli třídu 27 žáků a tenhle žák, co se týče pouze učení, žádnou podporu ode mě nepotřeboval. To jsem pak při češtině pracovala s jinými dětmi.

No takže jak se vedení snažilo vyjít rodičům vstříc, tak se na začátku definovalo špatně, od čeho já tam vlastně jsem. Rodiče po mě požadovali, abych klukovi každou přestávku masírovala nohy, že je to potřeba. Já to chápu. Ale o přestávce i já potřebovala vydechnout, dojít si na záchod a ne mu tam masírovat nohy. A pak jak jsem dělala odpoledne v družině, tak rodiče chtěli, aby byl v mojí skupince, což jsem odmítla. Nebylo v mých silách ho mít na očích 8 hodin denně. To nešlo. Jenže když pak začal vyvádět

kolegyním, stál v okně na parapetu a řval, že skočí, tak tatínek vyžadoval, abych to s ním řešila já a nikdo jiný. Kolegyně mu volala a on chtěl na ucho k telefonu mě, ať ho zpacifikuju. Takže jsem jim dost dělala nadstandard a to v mnoha dalších věcech. Nikdy nedonesli aspoň kytku nebo tak.

Kromě toho, co jste teď zmiňovala, myslíte si, že práce asistentky pedagoga může mít ještě nějaká další úskalí? Nebo s kým byste se dostala pravděpodobně do konfliktu?

No tak rozhodně finanční ohodnocení. Když srovnám svojí práci s penězi, které jsme dostávaly, tak je to výsměch. Taky podpora od vedení není žádná. U nás pan ředitel po dvou letech nevěděl, že tam pracujeme. Dávali nám najevo, že jsme podřadnými zaměstnanci. Takže jsme neměly podporu nikde. Dál taky, že je asistent s jedním žákem každý den celý školní rok. To je na zešílení. My jsme měli s Filipem, to je ten co má tu dystrofii, pár takových ponorek. Ale nejen z mojí strany, i on mě měl pak dost. Musela jsem od něj snášet urážky, to bylo nepříjemný... Takže já určitě bych řekla, že s žákem, rodiči, vedením a tak dál.

Takže do nějakých konfliktů jste se během své praxe dostala...

No jéje! S těmi rodiči, to bylo nepochopení, že já tam nejsem 100% času pro něj, hlavně všechno omlouvali slovy, že je vše vina toho postižení. Hodněkrát to tak ale nebylo. Vedení nás nijak neřešilo, ale to vlastně taky není dobře. Sotva věděli, kdo jsme, ale když potřebovali záskok za učitelku v jiné třídě, hned jsme se jim hodily. Odtáhli nás ze třídy a bylo jim jedno, jestli to učitelce, u který jsem asistovala, vadí nebo ne. Šla jsem suplovat. Ale nedostaly jsme za to ani o korunu navíc. Odměny jsme taky nikdy neviděly.

Říkala jste, že vám Filip nadával. Takže i s ním jste měla rozepře?

Ano. Hodně mě naschvál vytáčel. Vrchol byl ten, když mi Filip plivnul o přestávce do kafe. Naštěstí to viděla učitelka. To už jsme zvedly telefon a volaly domů. Tak se mi tatínek odpoledne omluvil a jelo se dál.

Takže si dokážete představit, že i ostatní asistenti se dostávají do konfliktních situací na pracovišti...

No jistě! Vedle ve třídě se zase učitelka s asistentkou nemohly „dohodnout“, kdo bude učit. To byla velká komedie. Překřikovaly se tam jak na tržišti. Ale na obranu asistentky,

učitelka tu třídu vůbec nezvládala. Tak aspoň ta asistentka je dokázala uklidnit. Další moje kolegyně při této práci ještě studovala. Jedno za 14 dní v pátek jela do školy a nešla do práce. Nikdo s tím neměl problém kromě paní zástupkyně. Asistentka si musela hodiny nahrazovat. Zajímavý ale bylo, že když v té třídě onemocněla paní učitelka, nechali tam asistentku úplně samotnou, že to musí nějak zvládnout. Měla tam dva autisty a jednoho kluka s ADHD. A příplatek za to taky nikdy neviděla.

Když jste se do konfliktů dostala vy, jak jste postupovala? Řešila jste to nějak?

Jo, tak s těmi rodiči jsme si to vždy řekli, ale moc to nepomohlo. Tak ono něco o nich naznačuje, když kluka dávali do ranní družiny od 7 hodin a vyzvedávali si ho každý den opravdu až ke konci. No s vedením jsem to nijak neřešila. Jednou jsem se tedy ozvala, když nám bylo řečeno, že na velkou přestávku musíme chodit na školní zahradu každý den my bez výjimky. To se mi nelíbilo. Tak potom se to upravilo, že jsme se mohly jako asistentky z jiných tříd mezi sebou na zahradě střídát.

Co spolupráce s učitelkou?

Skvělá! Řekla mi vždy, co ode mě potřebuje. Vycházely jsme si vstříc. Ale vedení tam dělalo mezi asistentkami a učiteli rozbroje.

Vážně? Jak?

Měly jsme asi dvakrát za rok sezení se školní psycholožkou a zástupkyní ředitele. Byly tam všechny asistentky. Říkaly nám, co je náplní naší práce. Že naší prací není chodit učitelkám kopírovat podklady, že máme právo na přestávky a tak dál. To stejné sezení pak měly s učitelkami. Jenže těm říkaly pravej opak. My jsme si to totiž s kolegyní učitelkou řekly, co nám tam povídaly. Tak jsme se tomu společně zasmály a jely dál. Vše bylo o domluvě mezi námi dvěma. Chodila jsem i kopírovat! Upřímně mi to nevadilo. Když pro mne nebyla ve třídě práce třeba o výtvarce, tak co bych nešla nakopírovat a nepomohla s přípravou na další den.

Jak byste hodnotila spolupráci s dalšími asistentkami?

Tak kromě těch dvou sezení jsme se nějak více nestýkaly. Někdy jsme si popovídaly na té školní zahradě o přestávce, ale mě třeba mrzelo, že jsme spolu víc nemohly probrat ty žáky, u kterých jsme seděly, abychom si třeba v něčem poradily a tak. Někam to ventilovat

musíte, ale zase by to nemělo jít přes práh školy, ještě k tomu, když je to tu malé město. Aspoň s těmi holkami kdybychom měly víc sezení. Speciální pedagožka ve škole s námi taky nikdy nepřišla do styku.

Na začátku jste se zmínila, že jste jako asistentka pedagoga pracovala 2 roky a měsíc. Objasníte mi tu situaci?

Jasně, prostě jsem se po prázdninách vrátila do školy, ani jsem se tam netěšila. A jakmile jsem toho Filipa spatřila, věděla jsem, že je zle a že to nedám. Už jsem byla na něj alergická. Takže vlastně už po pár dnech zpět v práci jsem byla na zhroucení.

Takže souhlasíte s tím, že práce asistenta pedagoga může ovlivnit vaše zdraví?

No tak to se ani nemusíte ptát. Jak říkám, syndromu vyhoření jsem byla opravdu blízko. Nemohla jsem pořádně ani spát. Byla jsem vyřízená. No a jak jsme toho Filipa tahaly s paní učitelkou po výletech na těch golfkách po lese, protože se měl účastnit každé školní akce bez ohledu na kohokoliv jiného včetně nás, tak jsem měla velký problém se zády. Je to nedocenená práce.

Bavila vás ta práce?

Jo, svého času určitě. Ale bez dalšího úvazku vychovatelky bych to nedělala. Ale stačilo mi to. Teď učím a jsem spokojená. Za rok dostanu do třídy taky asistentku, ale těším se na to. Pamatuju si moc dobře, jak těžká práce to je. Taky si hned na začátku stanovíme nějaká pravidla a půjde to.