

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut politologických studií

Katedra politologie

**Bakalářská práce**

**2022**

**Natálie Kopecká**

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut politologických studií

Katedra politologie

**Role asistentů pedagoga během distanční výuky**

Bakalářská práce

Autor práce: Natálie Kopecká

Studijní program: Politologie a veřejná politika

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2022

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 27. dubna 2022

Natálie Kopecká



## **Bibliografický záznam**

KOPECKÁ, Natálie. *Role pedagogických asistentů během distanční výuky*. Praha, 2022. 45 s. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut politologických studií. Katedra politologie. Vedoucí práce Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

**Rozsah práce:** 82 286 znaků vč. mezer

## **Anotace**

Tato bakalářská práce se věnuje tématu pedagogických asistentů a jejich působení ve školství v době distanční výuky. Jejich role je nahlížena jak z pohledu zákonů a jiných formálních institucí, tak prostřednictvím výpovědí samotných asistentů a dalších přímých aktérů distančního vzdělávání z jejich okolí – pedagogů, vedení školy a rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Data k druhé části práce byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a analyzována kódováním. Co se týče teoretických východisek, text se opírá o principal-agent teorii a z ní vycházející princip akontability.

První část práce, která nahlížela na činnost asistentů z pohledu legislativy, přinesla především zjištění o jejich ne zcela jasné úloze, a to jak během klasického, tak během online vyučování. Předpokládá se totiž utvoření jejich role na základě kooperace s učitelem. Profese založená na dialogu pak může, ale nemusí být výhodná, což mimo jiné dokazuje také sonda do působení tří asistentů pedagogů na základních školách obsažená v praktické části práce. Tato sonda zmapovala činnosti asistentů v době distanční výuky s ohledem na akontabilitu a emoční prožívání.

Co se týče obhajoby relevance výběru tohoto tématu, je založena především na jeho aktuálnosti, a zároveň očekávaném potenciálu role asistenta pedagoga i prvků distanční výuky do budoucna.

## **Annotation**

This bachelor thesis is concerned with the topic of teaching assistants and their work in schooling during the period of distance learning. Their role is examined as from the view of the law and other formal institutions, so through testimonies of not only the teaching assistants themselves, but also other direct participants in distance learning from their surroundings: teachers, school administration and parents of pupils with special educational needs. The data needed for the second part of the thesis was collected through half-structured interviews and analyzed with the use of coding. Concerning theoretical foundations, the text relies on the principal-agent theory, from which stems the principle of accountability.

The first part of the thesis, which looked at the work of teaching assistants from the view of legislature, brought forth mainly the findings about their not so clearly defined roles, both in traditional and in distance learning. It is expected, that their role will be created in cooperation with the teacher. This profession, based on dialogue, can be both advantageous or disadvantageous, which is, among other points, proven by a look into the workings of three teaching assistants at primary schools, which is included in the practical part of the thesis. This research mapped the activity of teaching assistants throughout the distance learning with regards to the teaching assistants accountability and their own inner interpretation of it.

Concerning the defense of the relevancy of the choice of this topic, it is primarily based on its topical nature and the expected potential both the role of the teaching assistants and elements of distance learning will have in the future.

## **Klíčová slova**

vzdělávání, inkluze, asistent pedagoga, covid-19, distanční výuka, akontabilita

## **Keywords**

education, inclusion, teaching assistant, covid-19, distance learning, accountability

## **Title/název práce**

The role of teaching assistants during distance learning

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Magdaleně Mouralové, Ph.D. za brainstormingy, rady, připomínky a využívání metody „přemýšlíme nahlas,“ ze které vzešly skvělé nápady. Dále bych chtěla poděkovat všem mým respondentům za ochotu poskytnout mi rozhovory. V neposlední řadě pak děkuji příteli za pomoc a obrovskou trpělivost, otci za to, že ve mě neskonale věří a babičce za nutriční podporu po celou dobu studia. Především ale děkuji mé tetě Veronice, která byla mou inspirací k sepsání této práce.

## Obsah

Seznam použitých zkratk	2
ÚVOD	3
1 Cíle a výzkumné otázky	4
2 Přehled stavu poznání	5
3 Asistent pedagoga jako agent skládající účty	7
4 Metodologie a metody	9
4.1 Výzkumný design	10
4.2 Metody sběru a analýzy dat	10
4.2.1 Charakteristika respondentů	11
4.2.2 Kódování	12
4.3 Omezení zvolených dat a metod	12
4.4 Etické aspekty výzkumu	13
5 Asistent pedagoga jako aktér vzdělávací politiky	13
5.1 Historie legislativního ukotvení pozice asistenta pedagoga	15
5.2 Aktuální legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga	16
5.3 Aktéři formující roli asistenta pedagoga	19
6 Nouzové distanční vzdělávání	20
6.1 Náplň práce asistentů pedagoga během distanční výuky	21
7 Interpretace výsledků: Asistent pedagoga v době distanční výuky	23
7.1 Začátky v roli asistenta pedagoga	23
7.2 Začátek distanční výuky	24
7.3 Asistent pedagoga v průběhu distanční výuky	25
7.4 Prožívání a hodnocení distanční výuky	31
8 Diskuse	33
ZÁVĚR	36
Použité zdroje	38
Literatura	38
Internetové zdroje a odborné články	38
Nařízení, vyhlášky, zákony	40
Teze bakalářské práce	41
Seznam příloh	44



## Seznam použitých zkratek

AP	asistent pedagoga
ČR	Česká republika
DV	distanční výuka
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
Sb.	Sbírka zákonů
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ZŠ	základní škola

## ÚVOD

Rovný přístup ke vzdělávání je jednou z hlavních priorit vzdělávací politiky. Této priority je dosahováno především pomocí podpůrných opatření. Za zásadní z těchto opatření je považován asistent pedagoga, jehož role (nejen) v době distanční výuky je tématem mé bakalářské práce.

Úloha asistentů pedagoga ve vzdělávání rezonuje společnostmi již několik let. S přibývajícím počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvujícími školy hlavního vzdělávacího proudu<sup>1</sup>, každoročně roste také počet asistentů pedagoga. Podle posledních dostupných statistik MŠMT z prosince 2021 jich momentálně v českém školství působí více než 26 tisíc (MŠMT 2021), zatímco například na konci roku 2012 jich bylo o téměř 20 tisíc méně (MŠMT 2012). Postupně se tak stávají nedílnou součástí českého školství.

Právě české školství v posledních měsících silně zasáhla pandemie covidu-19, která byla příčinou nového fenoménu – nouzové distanční výuky (dále jen distanční výuky). Jednalo se o nečekanou situaci, která v historii neměla obdoby, stala se proto předmětem sociálně-vědního výzkumu. Této roli se sociální vědci zhostili poměrně rychle, a i když se jedná o velmi nové téma, výzkumů na téma distančního vyučování a problémů, se kterými se ředitelé, učitelé, žáci a jejich rodiče v této době potýkali, bylo provedeno již několik (např. PAQ Research 2020; ČŠI 2020). Nedostatečně zodpovězenou otázkou nicméně zůstává, jakou roli v těchto časech sehrávali právě asistenti? Jaké činnosti vykonávali, jak se při nich cítili a jak jejich roli vnímali ostatní zainteresovaní aktéři? Zodpovězení těchto otázek by mohlo pomoci nejen ucelit obrázek o fungování českého školství během distanční výuky, ale také lépe pochopit úlohu asistentů, která, jakožto jedna z nejmladších pedagogických pozic, není v našem školství dostatečně ustálena. Právě nedostatečná (či zkreslená) informovanost o těchto aktérech vzdělávací politiky může vést k negativnímu pohledu na ně, či dokonce ke snaze snižovat jejich počty (například pomocí nedávno navrhované novely, která je zmíněna v kapitole 5.2) i přesto, že žáků se speciálními potřebami v běžných školách přibývá<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Základní školou hlavního vzdělávacího proudu je myšlena taková základní škola, ve které se žáci vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, tedy ne škola zřízená podle § 16, odstavce 9 školského zákona.

<sup>2</sup> Podle kapitoly C tabulky C1.31.1. výkonnostních ukazatelů Statistické ročenky MŠMT se na základních školách v ČR ve školním roce 2017/2018 vzdělávalo 107 772 žáků se SVP, ve školním roce 2020/2021 tento počet vzrostl na 135 204.

Výzkum uvedu analýzou legislativních dokumentů upravujících pozici asistenta pedagoga obecně. Poté se zaměřím na zakotvení jeho role během distanční výuky. Nakonec provedu vlastní kvalitativní výzkum, jakési sondy do případů tří asistentů pedagoga, které by měly sloužit ke komplexnímu pochopení jejich role v době distanční výuky. Data k této části budou vycházet z polostrukturovaných rozhovorů s čtyřúhelníkem aktérů: asistent-pedagog-vedení školy-rodíč žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Přičemž nejpodrobněji se budu zabírat žitými zkušenostmi samotných asistentů.

K teoretickému ukotvení budu využívat především teorie principal-agent a principu akontability. Pedagogický asistent je totiž jakýmsi prostředníkem mezi učitelem, žákem se SVP a jeho rodiči. A zvláště v době, kdy dítě není osobně přítomno ve výuce, nastává problém s ustavováním rolí ve vzdělávání a skládáním účtů.

Na závěr úvodní části doplním, že smysl tvorby i čtení této práce spatřuji zejména v propojení dvou aktuálních fenoménů, jimiž jsou strmý nárůst počtu asistentů pedagoga působících v českém školství a distanční výuka. Oba tyto fenomény navíc vykazují známky toho, že by mohly vzdělávací politiku ovlivňovat také do budoucna. Právě působení AP v době distanční výuky je navíc téma nedostatečně probádané, alespoň co se týče kvalitativního hlediska. Jak zmiňuji výše, existují kvalitativní výzkumy zabírající se DV z pohledu ředitelů, učitelů, žáků i jejich rodičů (např. PAQ Research 2020; ČŠI 2020), z pohledu asistentů byl ale provedeno jen kvantitativní telefonické šetření organizace Člověk v tísni (2020). Proto svou práci chápu jako nepatrný, doposud chybějící dílek skládky, která poskytuje komplexní obraz o českém školství během distanční výuky.

## **1 Cíle a výzkumné otázky**

Hlavním cílem této bakalářské práce je pochopit roli pedagogických asistentů během distanční výuky. Tuto roli bych ráda nazírala především z pohledu samotného asistenta, ale částečně také očima vedení školy, učitele, v jehož třídě asistent působí, a také z pohledu rodičů žáka se SVP. Z tohoto cíle pak vycházejí konkrétní výzkumné otázky a podotázky:

- Jaké činnosti vykonávali asistenti pedagoga v době distanční výuky?
  - Jak hodnotili a prožívali svou úlohu v tomto období?
- Kdo rozhodoval o jejich náplni práce v době distanční výuky?
  - Komu se z činností zodpovídali?
  - Jak působení pedagogických asistentů ovlivňovali učitelé, v jejichž třídě působili, rodiče žáka se SVP či vedení školy?

Druhým cílem je pak představit roli pedagogických asistentů z legislativního hlediska. Z tohoto cíle vychází výzkumná otázka:

- Jak je legislativně zakotvena pozice asistenta pedagoga v českém školství?

## 2 Přehled stavu poznání

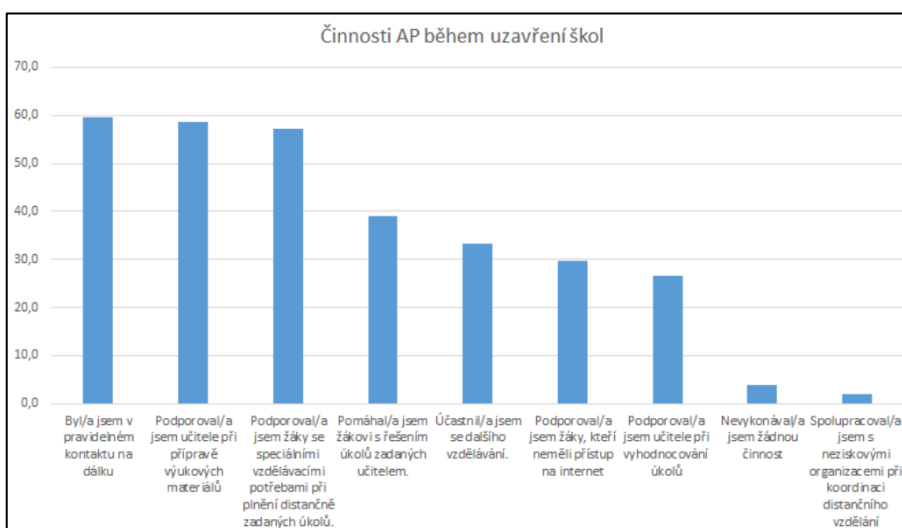
I přesto, že fenomén distančního vzdělávání související s pandemií covidu-19 je velmi nový, získal si pozornost již několika studií. Pozornost jsem zaměřila především na ty, které na DV pohlížejí z perspektiv různých zainteresovaných aktérů. Co se týče dalších odborných publikací, využívala jsem zejména texty obecně se zaměřující na úlohu pedagogických asistentů v českém školství. V kapitole o legislativním ukotvení pak budu pochopitelně vycházet ze znění metodik, zákonů a vyhlášek.

Obecně pochopit náplň práce asistentů pedagoga jak v klasickém vyučování, tak v době distanční výuky mi pomohly především publikace a příspěvky Zbyňka Němce (2019, 2021a, 2021b). Tématu pedagogických asistentů a jejich pozici ve školství se věnuje také například Vanda Hájková (2018). Její publikace obsahuje, mimo teoretického vymezení role asistentů pedagoga, především poznatky, které byly shromážděny v rámci výzkumného projektu *Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga*. Jedná se o šetření mezi asistenty pedagoga kombinující kvalitativní i kvantitativní metody, které čtenáři poskytuje ucelený obraz o profesi asistenta pedagoga, na kterou nahlíží z legislativního hlediska, z hlediska osobního prožívání i z hlediska formulování jeho role jinými aktéry vzdělávací politiky.

Co se týče čistě kvantitativních výzkumů na téma vzdělávání v době koronaviru, agentura PAQ Research zpracovala pro vzdělávací organizaci Učitel naživo a MŠMT studii *Distanční vzdělávání na jaře a podzim 2020: Pohled rodičů* (PAQ Research 2020). Jedná se o projekt zpracovaný v rámci longitudinálního výzkumu *Život během pandemie*, který na reprezentativním vzorku rodičů zkoumal vývoj distanční výuky, motivaci dětí, a také bariéry v účasti na výuce. Reflexí distančního vzdělávání očima rodičů se zabývá také Švaříček a kol. (2020) či Smetáčková a Štěch (2021). Švaříček a kol. (2020) se zaměřují především na fenomén rodičovské angažovanosti a na interakci školy a rodiny, kterou považují za klíčový faktor ovlivňující vzdělání žáka. Smetáčková a Štěch pak zkoumají především problémy, se kterými se rodiče při výuce z domova museli potýkat, ať už jde o problémy technické, vzdělanostní či právě bariéru v komunikaci se školským zařízením.

Na zkušenost žáků a učitelů se pak zaměřuje například tematická zpráva České školní inspekce s názvem *Zkušenosti žáků a učitelů s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020* (ČŠI 2020) či výzkum *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií–pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů* (Rokos & Vančura 2020).

Dále bych chtěla zmínit *Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga ze září 2020* (Člověk v tísni 2020), kdy organizace Člověk v tísni provedla reprezentativní online šetření s 800 asistenty pedagoga s cílem zjistit, jakou roli ve výuce na dálku sehrávali, a jak vypadala jejich úloha při návratu žáků do škol. Jednalo se o soubor především uzavřených otázek, které byly doplněny několika dovysvětlujícími. Pro tuto práci je zásadní především výstup v podobě grafu (viz graf č. 1) představující četnosti konkrétní činnosti, které AP během distanční výuky vykonávali.



graf č. 1, zdroj: Člověk v tísni 2020

Všechny výše zmíněné výzkumy a rozhovory nám poskytují jakýsi obraz doby školství za dob pandemie. Dle mého je nicméně při pohledu na tento obraz patrná absence hlubšího vzhledu z perspektivy právě asistentů pedagoga. Výsledky šetření organizace Člověk v tísni (2020) jsou sice zobecnitelné, kvalitativní výzkum nám nicméně přináší na toto téma jiný pohled než šetření kvalitativní. Proto jsem se rozhodla provádět hloubkové rozhovory, které umožní lépe pochopit složitost úlohy asistentů pedagoga v této době. Jak jsem psala výše, má práce by tedy měla být jakýmsi chybějícím dílkem skládky, která by komplexně mapovala pohled na distanční výuku očima všech zainteresovaných aktérů.

### 3 Asistent pedagoga jako agent skládající účty

K teoretickému ukotvení práce jsem se rozhodla využít teorii principal-agent (pán a správce<sup>3</sup>) a z ní vycházející princip akontability<sup>4</sup> (skládání účtů). Pedagogický asistent je totiž jakýmsi prostředníkem-mediátorem mezi vedením školy, učitelem a rodiči žáka se SVP. Zvláště v době, kdy dítě není osobně přítomno ve výuce, může nastat problém se skládáním účtů – či úkoly asistent plnil, komu by měl být odpovědný a komu se nejvíce odpovědný cítí?

#### Principal-agent teorie

Původně čistě ekonomická teorie principal-agent je založena na interakci dvou aktérů – pána, který disponuje mocí, a správce, na něhož je tato moc delegována (Miller 2005). V případě této práce by se za správce dal označit právě pedagogický asistent, na kterého deleguje moc jak ředitel školy, tak také učitel či rodiče žáka. Mezi těmito aktéry pak probíhá zvláštní forma spolupráce založená na odlišných cílech. Aby mohla být tato teorie na vztah pedagogického asistenta s ostatními aktéry aplikována, musí podle Millera (2005) splňovat některá kritéria, mezi která patří: existence vlivu agenta, informační asymetrie, asymetrie priorit, iniciativa na straně jednotného pána, zpětná indukce založená na obecných znalostech a vyjednávací ultimátum.

- 1) **Existence vlivu agenta.** Asistent jakožto pedagogický pracovník i podpůrné „opatření“ pro žáky se SVP má bezesporu velký vliv na fungování inkluzivního vzdělávání.
- 2) **Informační asymetrie.** Vedení školy i rodiče mohou sledovat výstupy činnosti asistenta, nemají nicméně kapacity na kontrolu jeho jednotlivých kroků. Touto kapacitou by teoreticky mohl disponovat pouze učitel, v jehož třídě asistent působí. Každý z aktérů tak disponuje jinými (jinak zkreslenými) informacemi.

---

<sup>3</sup> V češtině někdy bývají aktéři této teorie označováni také jako „principál“ a „agent.“ Nicméně tato česká pojmenování mají v kontextu našeho jazyka poněkud jiné významy. Já jsem se proto rozhodla, aby nedocházelo k větším významovým posunům, využívat české ekvivalenty „pán“ a „správce,“ jelikož lépe odpovídají pozicím aktérů zkoumaných v této práci. K pojmenování teorie pak využívám její původní anglický název.

<sup>4</sup> Tento pojem používám jako ekvivalent k anglickému termínu *accountability*. Využívání pojmu „akontabilita“ doporučuje například Veselý (2012), podle nějž překlad „odpovědnost,“ který je v češtině také často využíván, zcela neodpovídá významu tohoto principu. Pojem odpovědnost, stejně jako Veselý, chápu a v práci využívám ve smyslu anglického *responsibility*.

- 3) **Asymetrie priorit.** Dá se předpokládat, že zájmem všech aktérů by mělo být kvalitní vzdělání žáka. Ředitel však usiluje o fungování školy jako celku, rodičům záleží především na vzdělání jejich dítěte a asistent (jakožto agent) pak může sledovat především své osobní zájmy.
- 4) **Iniciativa na straně jednotného pána.** Vedení školy iniciuje podpisy smluv s AP. Pedagog pak může AP udílet pokyny při výuce. Předpokládá se, že ředitel i učitel jednají racionálně na základě zákonů a metodik.
- 5) **Zpětná indukce založená na obecných znalostech.** Všichni aktéři sdílejí znalost „pravidel hry.“ Na základě čehož si dělají představu o tom, jak by měl v nejlepším případě asistent jednat.
- 6) **Vyjednávací ultimátum.** Ředitel, rodiče i učitel vyžadují od asistenta nejvýhodnější možná řešení.

Vzhledem k tomu, že téma mé práce více či méně splňuje všechna tato kritéria, dá se na něj uplatnit teorie principal-agent, a především z ní vycházející princip akontability, který se promítne do samotného výzkumu.

### **Princip akontability**

Na rozvinutí normativního konceptu akontability, kterému dala vzniknout právě principal-agent teorie, se podílel například Veselý (2012) či Bovens (2006). Ten definoval akontabilitu jako: „*vztah mezi aktérem a fórem, ve kterém je aktér povinen vysvětlit a zdůvodňovat své chování, zatímco fórum může klást otázky a vynášet rozsudky, na jejichž základě nese aktér následky.*“ (Bovens 2006, str. 9) <sup>5</sup> Na základě této definice jsem formulovala výzkumnou otázku týkající se akontability pedagogických asistentů. Dle Bovensovy definice by se totiž AP měl zodpovídat jak vedení školy, tak učitelé, tak rodičům žáka ze SVP. Těmto aktérům, kteří mohou sledovat rozdílné cíle, by měl zdůvodňovat své chování, na základě čehož na něj mohou být kladeny odlišné požadavky.

Skládáním účtů pedagogických pracovníků (tedy i AP) směrem k rodičům se věnuje například Švec (1995). Ten definuje vzdělávací akontabilitu jako „*zúčtovatelnou (adresnou) zodpovědnost vzdělávací instituce za kvalitu poskytovaných služeb a výsledků vzdělávání*“ (Švec 1995, str. 163).

---

<sup>5</sup> Přeloženo autorkou. Originální znění: „*Accountability is a relationship between an actor and a forum, in which the actor is obliged to explain and to justify his conduct, the forum can pose questions and pass judgement and the actor may face consequences.*“

Akontabilitu pedagogických pracovníků směrem k vedení školy popisuje např. Pol (2009). Podle něj je totiž kromě vnější akontability (tedy skládání účtů směrem k vnějším fóřům, kterými jsou například státní a samosprávné instituce, ale také rodiče), důležitá také akontabilita vnitřní, která je založena na snaze vedení školy o zkvalitňování vzdělání. Toto zkvalitnění se pak neobejde bez vyžadování aktivity ze strany pedagogických pracovníků. Nutnost AP skládat účty směrem k učitelům pak vyzdvihuje např. Hájková (2018).

Jednoznačné rozřešení v otázce akontability nám neposkytuje ani legislativa, která sice pozici asistenta pedagoga zřizuje jakožto jedno z podpůrných opatření pro žáka se SVP, nicméně hlavní náplň jeho práce definuje jako výpomoc učitelům (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Jedná se tedy především o to, jak svou pozici sám asistent i jiní aktéři vnímají, což může být při realizaci výuky a nutnosti skládat účty velmi složité. Část mého výzkumu se tedy zaměří i na to, jak vybraní respondenti tuto úlohu zvládali během distanční výuky a jak na ni sami pohlíželi.

O vývoji konceptu akontability ve školském prostředí píše například Veselý (2012). Ten upozorňuje na skokové změny postavení školy (učitele) vůči rodičům žáků. Zatímco dříve probíhala komunikace pouze informativně a výlučně jednosměrně (učitel → rodič), od 90. let je umožněno rodičům více zasahovat do školského dění. Právě tento přechod staví rodiče do pozice dalšího z „fóř“, na jejichž adresu skládá pedagogický asistent účty.

## 4 Metodologie a metody

Výzkum v rámci této bakalářské práce jsem se rozhodla uchopit kvalitativně. Americký metodolog J. W. Creswell totiž definuje kvalitativní výzkum jako: „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Kdy výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell 1998, str. 12).

Vzhledem ke stanovenému cíli, jehož podstatou je právě co nejkomplexněji pochopit roli pedagogických asistentů během distanční výuky z pohledu jich samotných i z pohledu ostatních zainteresovaných aktérů, a jejich roli nazírat také prostřednictvím analýzy legislativních dokumentů, považuji právě kvalitativní výzkum za nejvhodnější výzkumný způsob.



#### 4.1 Výzkumný design

Jako typ výzkumného designu jsem zvolila konkrétně případovou studii, kterou Hendl definuje jako: „(...) *detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. (...) v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Hendl 2008, str. 104).

Vzhledem k tomu, že jsem v rámci výzkumu oslovila pouze tři pedagogické asistenty, jichž jsem se dotazovala na podrobné informace o jejich počínání (nejen) v době distanční výuky, a méně podrobně jsem pak také, především kvůli ucelenosti obrazu, dotazovala další aktéry vzdělávací politiky z jejich bezprostřední blízkosti, považuji tento typ výzkumného designu pro mou práci jako velmi vhodný.

Doplním, že v rámci druhého cíle jsem využívala data v podobě metodik a legislativních dokumentů, především tedy zákonů a vyhlášek, které jsem zpracovávala pomocí analýzy legislativních dokumentů.

#### 4.2 Metody sběru a analýzy dat

Respondenti byli vybíráni účelově. Cítila jsem na asistenty působící na prvních stupních základních škol, kteří absolvovali celou distanční výuku s jednou třídou a jednou třídní učitelkou. Snažila jsem se cílit také na případy, které se na první pohled zdály odlišné (soukromá x státní škola, škola v menším x krajském městě, ...), abychom získali obraz o třech, dle předpokladů, odlišných případech. Podrobněji viz tabulka č. 1.

Jednu z asistentek jsem oslovila na základě již jednou prováděného rozhovoru v rámci dříve absolvovaného kurzu Vzdělávací politika. Výběr ostatních pak probíhal skrze databázi na webových stránkách *seznamskol.eu* s pomocí několika filtrů (základní škola, soukromá/státní škola). Poté jsem přešla přímo na webové stránky školy a hledala, zda v ní na prvním stupni působí pedagogičtí asistenti. Deset z nich jsem pak oslovila prostřednictvím e-mailu, zpět mi přišlo sedm odpovědí, nicméně pouze dvě z nich byly kladné (ostatních pět odmítlo z časových důvodů). Skrze všechny tři AP mi byly zprostředkovány kontakty na rodiče a učitele. Vedení školy jsem oslovila zvlášť (úspěšně ve všech případech).

Sběr dat probíhal primárně skrze polostrukturované rozhovory. Považuji je totiž, vzhledem k povaze mých výzkumných cílů, za ideální kombinaci, která mi, jak uvádí Šedřová a Švaříček (2014), umožní držet se určité osnovy, ale zároveň nechává prostor jak

respondentům, tak mně, jelikož mi poskytuje relativně „volnou ruku“ k modifikaci v průběhu celého výzkumu. Právě semi-strukturované rozhovory využívá a doporučuje ve své knize také Hájková (2018), na níž navazuji.

Celkově byly dotazovány 3 pedagogické asistentky (A1, A2, A3) ze třech běžných základních škol (ZŠ1, ZŠ2, ZŠ3), 3 učitelé, v jejichž třídách asistenti působí (U1, U2, U3), 3 zákonní zástupci dětí se SVP, na základě jejichž potřeb byly do třídy asistentky přiřazeny (ZZ1, ZZ2, ZZ3) a tři ředitelé škol, na nichž asistentky působí (Ř1, Ř2, Ř3). Rozhovory s asistentkami v délce 40 až 80 minut, s učiteli v délce 29 až 45 minut, se zákonnými zástupci žáků se SVP v délce 17 až 43 minut a s jedním ředitelem v délce 50 minut, probíhaly přes online platformy Skype a Google Meet. Zbývající dva ředitelé mi pak z časových důvodů poskytli stručnější písemné odpovědi.

Otázky ohledně konkrétních činností byly formulovány nejprve otevřeně a poté jsem se případně doptávala na konkrétní činnosti, přičemž jsem vycházela nejen z metodiky MŠMT (2020) a článku doktora Němce (2021), ale především z výsledků Výzkumného šetření mezi asistenty pedagoga (Člověk v tísni 2020).

Rozhovory jsem poté zpracovala do písemné podoby. Nejprve pomocí aplikace sonix.ai, poté proběhla obsahová korekce (všechna slova aplikace nepřepsala správně). Nakonec jsem provedla stylistickou korekci, především odmazání parazitních slov (jakoby, jako prostě, ...). Zpracovala jsem také několik terénních poznámek, které mi pomohly především při zpracovávání dat o emočním prožívání distanční výuky.

#### **4.2.1 Charakteristika respondentů**

Co se týče informací o hlavních respondentech – asistentech, dotazovány byly 3 ženy. Jak jsem uvedla výše, záměrně jsem vybrala asistentky působící na prvním stupni běžné základní školy, jelikož téměř ve všech předmětech spolupracují pouze s jednou učitelkou. Dalším kritériem pak bylo působení v rámci jednoho třídního kolektivu po celou dobu DV. Všechny asistentky spolupracují s žáky s poruchami chování a pozornosti. Společnou charakteristikou všech respondentech je také délka jejich praxe, která odpovídá trendu vzrůstajícího počtu AP v posledních několika málo letech. V ostatních charakteristikách jsem se snažila cílit na diverzitu (druh a velikost školy, vzdělání AP a částečně i jejich věk), abych byla schopna podat informace o třech případech, u nichž je možné předpokládat odlišnost. Konkrétní informace jsou uvedeny v tabulce č. 1.

	INFORMACE O ASISTENTCE			CHARAKTERISTIKA ŠKOLY			TŘÍDA		UČITEL	
	věk	vzdělání	délka praxe	typ dle zřizovatele	lokace	počet žáků	ročník <sup>1</sup>	počet žáků	délka praxe	délka spolupráce s AP <sup>2</sup>
A1	39	maturita + kurz AP	3 roky	státní	krajské město	450	1.	28	30 let	3 roky
A2	50	maturita + kurz AP	3 roky	státní	maloměsto	300	3.	22	39 let	15 let
A3	29	pedag. minimum	3 roky	soukromá	krajské město	230	1.	15	5 let	3 roky

<sup>1</sup> ročník, ve kterém působila asistentka v době zahájení DV

<sup>2</sup> jak dlouho působí ve třídě konkrétního učitele AP obecně

tabulka č. 1, zdroj: autor

#### 4.2.2 Kódování

K rozboru dat je v této práci využívána kvalitativní analýza, která má výzkumníkovi pomoci především v organizování datového souboru, díky čemuž je schopen odhalit jisté pravidelnosti a vztahy mezi jednotlivými výpověďmi či jejich částmi (Šedřová & Švaříček 2014). Konkrétně jsem se rozhodla využít metodu otevřeného kódování, a to tak, jak ji popisuje Šedřová a Švaříček (2014). Rozhovory jsem si nejprve přepsala do písemné podoby a lehce stylisticky upravila, poté jsem přešla k samotnému kódování, které spočívalo v rozložení sekvencí do významových jednotek. Ke každé jednotce jsem přidala konkrétní kód, tedy výstižné slovo/frázi. Kódy napříč jednotlivými rozhovory jsem pak seskupovala do kategorií (viz příloha č. 2). Tyto kategorie mi pak byly návodem, jak zpracovat a rozdělit do podkapitol samotnou interpretaci výsledků.

Tuto metodu považuji za relevantní pro můj výzkum především kvůli snaze o porozumění jak jednotlivým výpovědím, tak případům jako celkům.

#### 4.3 Omezení zvolených dat a metod

První omezení dat vychází již ze samotného výběru respondentů, nebylo totiž možné získat přehled všech tříd v ČR, ve kterých působí pedagogický asistent a udělat prostý náhodný výběr. Výběr respondentů pro tento výzkum tedy probíhal účelově, tudíž není vhodný pro zobecnění. Také vzhledem k počtu respondentů i výzkumné metodě se v žádném případě nesnažím o generalizaci výsledků. Ty jsou vypovídající pouze pro mnou oslovené aktéry, o nichž však podávají vcelku ucelený obraz.

Další omezení pak samozřejmě vychází z ovlivnění mnou, jakožto výzkumníkem. Tomuto ovlivnění se v kvalitativním výzkumu nelze zcela vyhnout, je patrné již například z účelového výběru. Některým ovlivněním se však dle mého dá předejít sebereflexí. Při analýze dat jsem tedy z důvodu snahy o minimalizaci subjektivního zásahu nepostupovala holisticky, nýbrž analytickým kódováním, v polostrukturovaném rozhovoru jsem se pak sice snažila působit empaticky, ale díky dodržování základní osnovy otázek také neutrálně.

V neposlední řadě jsem si vědoma také problému s načasováním dotazování. První rozhovor v rámci předvýzkumu (jehož výsledky zde nejsou uvedeny) jsem sice provedla bezprostředně po konci distanční výuky na jaře 2021, nicméně rozhovory, jejichž výsledky slouží pro tuto práci, jsem prováděla až několik měsíců po jejím skončení. Tato prodleva by tedy mohla být faktorem, který může mírně zkreslit výpovědi respondentů.

#### 4.4 Etické aspekty výzkumu

Mezi základní pravidla výzkumné etiky, vztahující se k tomuto výzkumu, patří podle Novotné, Špačka a Jantulové (2019) především:

- 1) **Respektování soukromí.** Tím je myšlen například nárok na anonymizaci dat, který jsem zahrнула do poučeného (informovaného) souhlasu (viz příloha č. 1), který každý z respondentů podepsal. Jedná se o dokument obsahující informace o průběhu a účelu výzkumu, jehož podepsáním dotazovaný povoluje využití odpovědí s předem dohodnutou mírou anonymizace.
- 2) **Zamezení zneužití či poškození respondentů.** Tohoto bodu se týkají například pravidla publikace, transparentnost ohledně zadavatele/sponzora či svoboda odmítnutí ze strany respondentů, kterou jsem také zahrнула do výše zmíněného informovaného souhlasu. Dále je důležité respondenty nezranit ani emočně, jelikož si s nimi výzkumník během dotazování vytváří relativně blízký vztah.
- 3) **Respektování akademické obce.** Tento bod se týká jak publikační etiky (kterou respektuji uváděním zdrojů), tak zachovávání dobrých vztahů s ostatními výzkumníky.

K etice samotné práce bych ráda také doplnila, že si uvědomuji užívání mužských tvarů názvů profesí asistent/učitel/ředitel, což z hlediska genderové korektnosti není ideální, nicméně držím se pojmosloví využívaném v legislativě.

## 5 Asistent pedagoga jako aktér vzdělávací politiky

Vzhledem k tomu, že pozice asistentů pedagoga je jednou z nejmladších pedagogických pozic, povědomí o její úloze ve vzdělávání není příliš rozšířeno. Nejprve se proto pokusím obecně nastínit roli AP z hlediska definic, zákonů a vyhlášek. Dále pak také stručně představím hlavní aktéry, kteří přímo participují na vytváření role AP ve školství.

Na začátek nicméně považuji za nutné vymezit pozici asistenta pedagoga také vůči dalším školským pracovníkům, se kterými by mohl být on či jeho povinnosti zaměňovány.

### **Osobní asistent**

Co se týče osobního asistenta, jedná se o zaměstnance poskytovatele terénních sociálních služeb, jehož pozice je zřízena zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Není tedy zaměstnancem školy, rodiče žáka se SVP se finančně spolupodílejí na jeho činnosti a, jak již název napovídá, úzce spolupracuje pouze s žákem, jemuž je asistenční služba určena. Proto můžeme mezi ním a AP předpokládat rozdíly také v akontabilitě či roli zastávané v rámci distanční výuky.

### **Školní asistent**

Školní asistent je nepedagogický pracovník, jehož pozice je zřizována především v rámci projektů (příp. tzv. šablon) financovaných z dotací Evropské unie. Po zapojení školy do některého z projektů může ředitel zřídit pozici školního asistenta, posudky od školských poradenských zařízení nejsou potřeba. Školní asistent pak poskytuje „žákům ohroženým školním neúspěchem“ nepedagogickou podporu spočívající mimo jiné v přípravě na výuku v rodině žáka či asistenci při komunikaci rodiny se školským zařízením (Němec 2021b). Z hlediska akontability i působení během distanční výuky jsou tedy i zde předpokládány značné rozdíly.

### **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je „*pedagogický pracovník, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných a vyrovnávacích opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (MŠMT 2016). Pozice AP je, jakožto jedno z podpůrných opatření, zřízena ředitelem školy (na rozdíl od osobního asistenta je zaměstnavatelem AP škola – její ředitel) na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení, kterými jsou podle § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

### **Inkluze**

Všechny tyto výše zmíněné profese nicméně spojuje participace na utváření konceptu inkluzivního vzdělávání. Podle Langa a Berberichové (1995) představuje inkluze princip vytvoření takového (školního) prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. Inkluzivní vzdělávání má pak za úkol eliminovat diskriminaci a zaručit žákům se speciálními potřebami otevřené možnosti vzdělávání.

Tannenbergerová definuje inkluzi jako „*system vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy.*“ Přičemž odlišnost žáků by v takovém systému měla být vnímána jako „*příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním.*“ (Tannenbergerová 2016, str. 8)

Hlavní myšlenka inkluze je tedy založena na snaze vytvořit ve školách hlavního vzdělávacího proudu takové podmínky, aby mohlo být v jedné třídě co nejefektivněji vzděláváno co nejvíce žáků, včetně těch se SVP. Protagonisty této myšlenky by pak měli být především asistenti pedagogů (Němec 2021b).

### **5.1 Historie legislativního ukotvení pozice asistenta pedagoga**

Profese asistenta pedagoga jako takového byla zřízena zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tedy školským zákonem). Do té doby umožňovala jakousi formu asistence pouze vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, nicméně jednalo se pouze o speciální třídy s žáky s poruchou autistického spektra či žáky hluchoslepé, kteří měli podle této vyhlášky nárok na přítomnost dvou pedagogických pracovníků. Dále MŠMT zřídilo pozici tzv. romského asistenta na základní a zvláštní škole (MŠMT 1998) a později také pozici vychovatele-asistenta učitele, která již nebyla určena pouze pro romské žáky, ale pro všechny žáky se sociálním znevýhodněním (MŠMT 2001). Tyto pozice zastávali především muži v rámci civilní vojenské služby (Hájková 2018).

Co se týče konkrétních činností AP, obecný přehled v této oblasti poprvé ustavila vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Mezi povinnostmi AP řadila především:

- a) *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- b) *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- c) *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,*
- d) *nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.,)*

Takto velmi stručně stanovené povinnosti AP byly kritizovány. Na konferenci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání byl vznesen požadavek na uvedení standardu práce asistentů pedagoga (Michalík 2015). Takovýto dokument byl následně představen jako výstup projektu Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Jedná se o pokus o standardizování pravidel zřizování pozice AP, systému jeho metodického vedení, a především o ustavení obecně přijímaných pravidel činnosti AP (Morávková Vejrochová 2015). Tento spis nicméně vychází z dat, zákonů a metodik z let 2013 a 2014, a nereflakuje tudíž změny, ke kterým došlo s přijetím nové vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP. Metodiku pro AP vytvořila také Horáčková (2015), tato metodika je nicméně spíše návodem jako pracovat s dětmi se SVP, ale neuvádí konkrétní povinnosti APOD.

## **5.2 Aktuální legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga**

Co se týče aktuálně platné legislativy, kromě výše zmíněného školského zákona, upravuje pozici AP například zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ten ustanovuje asistenta pedagoga jakožto pedagogického pracovníka způsobilého vykonávat přímou pedagogickou činnost a specifikuje jeho požadovanou kvalifikaci. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. zařazuje asistenty do platových tříd podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti profese. Metodickou podporu asistentům garantuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Pro tuto bakalářskou práci je podstatné především legislativní zakotvení konkrétních činností, které by měl asistent pedagoga vykonávat. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, stanovuje rozsah přímé pedagogické činnosti AP, která by měla v případě plného úvazku AP tvořit 32 až 36 hodin týdně, zbytek tvoří „nepřímá“<sup>6</sup> pedagogická činnost. Náplň přímé a „nepřímé“ činnosti pak upravuje vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, krajem či obcí. Jako přímá činnost je myšleno přímé působení ve vyučovacích hodinách, „nepřímá“ činnost pak souvisí například s doprovodem žáků na exkurze, přípravou učebních pomůcek či hodnocením písemných prací.

---

<sup>6</sup> Pojem „nepřímá“ pedagogická činnost je běžně využívaný, nicméně legislativa tento pojem nezná a pracuje s opisným pojmenováním „další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem.“

## **Vyhláška č. 27/2016 Sb.**

Povinnosti AP podrobněji definuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahrazuje vyhlášku č. 73/2005 Sb. § 5 této vyhlášky ustanovuje pozici AP následovně:

*„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“*  
(Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Příčemž AP zajišťuje především:

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*
- d) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- e) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- f) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- g) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- h) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- i) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).*



K tomuto bych ráda krátce zmínila také návrh novely této vyhlášky, kterou zveřejnilo MŠMT v září 2020. Ten mimo jiné obsahoval usnesení, podle kterého by se zúžil okruh žáků, kteří by měli nárok na toto podpůrné opatření. Na asistenta pedagoga by tak ztratily nárok některé skupiny žáků se SVP, například žáci se specifickými poruchami učení či žáci s vadami řeči. Po výrazné kritice ze strany odborné veřejnosti<sup>7</sup> byl nicméně návrh v této podobě stáhnut.

### **Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga**

V roce 2016 bylo přijato také Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. Jedná se o komplexní dokument z pera MŠMT obsahující především podrobně zpracovaný postup ŠPZ při doporučení zřízení funkce AP a doporučený postup ředitele školy při zřizování této funkce i uvádění AP do pracovního procesu (více v kapitole 5.3.). Toto doporučení se soustředí také na vymezení funkce asistenta pedagoga. Co se týče konkrétních činností, AP dle této metodiky především:

- a) *pomáhá učitelům při organizaci a realizaci vzdělávacího procesu ve třídě, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka se SVP do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávacího procesu.*
- b) *Pracuje dle potřeby se žákem se SVP nebo s ostatními žáky třídy podle potřeby a pokynů učitele a ve spolupráci s ním, nevykonává výuku žáka samostatně.*
- c) *Podílí se na aktivizaci žáka, podporu pozornosti žáka při výkladu učiva a plnění úkolů, kontrolu porozumění úkolům, interpretaci zadání, podporu žáka při vypracovávání úkolů s respektem k jeho maximální samostatnosti; asistent pedagoga dále směřuje žáka k podpoře rozvoje komunikace a vytváření sociálních dovedností. V případě potřeby se asistent podílí také na zklidňování žáka, poskytuje mu pomoc při orientaci, pohybu a sebeobsluze (MŠMT 2016).*

Konkrétní činnosti nicméně vyplívají z uvážení ředitele a z domluvy s třídním učitelem (MŠMT 2016).

---

<sup>7</sup> Proti byla například Česká odborná veřejnost pro inkluzivní vzdělávání (<https://cosiv.cz/cs/2020/09/22/tiskova-zprava/>) či platforma EDUin (<https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-inkluzivni-vyhlaska-nepromyslena-snaha-usetrit-ublizi-detem-a-zkomplikuje-praci-skolam/>).

Z rešerše legislativních dokumentů vyplývá, že vymezení pozice AP není jednoznačné. AP je totiž definován zároveň jako podpůrné opatření žáka se SVP a jako pomocník učitele. Může zde proto nastat problém s akontabilitou, na který upozorňuje například Hájková (2018). Detailnější informace pak legislativa neuvádí ani ohledně konkrétních činností AP, jedná se spíše o obecné formulace sloužící jako podklad pro ředitele či učitele, kteří by tyto činnosti měli upravovat konkrétněji. Problému s akontabilitou i nejasnému vymezení činností se budu více věnovat v analytické části práce.

### 5.3 Aktéři formující roli asistenta pedagoga

Vztahy a propojení aktérů (nejen) v rámci vzdělávací politiky tvoří velmi složitou a spletitou síť. Aktérů, kteří alespoň částečně ovlivňují asistenty pedagogů je tudíž nespočet (MŠMT, PPP, volení politici, vzdělávací administrativa, ...), já se nicméně zaměřím především na vliv osob z bezprostřední blízkosti AP, kteří ovlivňují jeho práci napřímo.

Nejprve se zaměřím na ředitele školy. Jeho role je nejmarkantnější především v počátcích působení AP, kdy by ředitel měl nejen iniciovat podpis smlouvy, ale také seznámit asistenta s prostředím školy a příslušnými právními i interními předpisy. Dále, což je velmi podstatné, by měl stanovit náplň práce AP pro daný rok a konkrétně, nejlépe písemnou formou, stanovit kompetence AP ve vztahu k třídnímu i ostatním učitelům a zajistit seznámení asistenta pedagoga s žákem se SVP a jeho zákonnými zástupci. V neposlední řadě by pak měl zajistit metodické vedení AP, kterým je většinou pověřen třídní učitel. (MŠMT 2016)

A zde se ostáváme k dalšímu aktérovi, který zásadně formuje roli AP. Jak uvádí Vanda Hájková (2018), pozice asistenta pedagoga je vytvářena především dialogem s učitelem. Což potvrzuje také definice činností AP dle zákona č. 27/2016 Sb.: „*Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.*“ (Zákon č. 27/2016 Sb.).

Důležitost učitele v procesu formování asistenta pedagoga je patrná především při uvádění asistentů do procesu fungování školy i vyučování. Tímto procesem začleňování do kolektivu, řádu i povinností, často na pokyn ředitele, jak je zmíněno výše, provází asistenty právě třídní učitel.

Nicméně je nutné doplnit, že i přesto, že asistent často plní pokyny učitele, stále se jedná o jeho rovnocenného partnera. Právě rovnocennost postavení v rámci pedagogického sboru je nutné zmínit, jelikož AP může být veřejností často mylně podceňován. Hájková ve své publikaci upozorňuje na mýtus představy AP jakožto „chybějící ruky žáka“ slepě následující pokyny učitele. Tato situace může vést až k situaci, kdy takto vykládanou roli přijme samotný AP a začne jen pasivně asistovat, místo aby aktivně provázel<sup>8</sup> žáka (Hájková 2018).

Pozici asistenta pedagoga nicméně nespoluvytváří pouze učitel či ředitel školy, dalším „pánem“ v rámci principal-agent teorie je také zákonný zástupce žáka se SVP, na základě jehož žádosti rozhoduje ŠPZ o přidělení AP (MŠMT 2016). Jejich role není tak významná, jako je tomu například u osobního asistenta, nicméně AP může skládat účty také jemu. Významnou roli při vzdělávání žáků se SVP přisuzují rodičům také Lang a Berberichová (1995), kteří představují pro žáka oporu a zároveň se snaží směrem k pedagogům (tedy i asistentům) prosadit svá přesvědčení a postoje. „*Rodiče dětí se SVP mají jedinečné znalosti o možnostech vzdělávání svých dětí, a také hluboký zájem o jeho rozvíjení.*“ Zvláště pak v době distanční výuky, kdy byl oslaben přímý vliv pedagogů, sehrávali rodiče klíčovou roli ve vzdělávacím procesu.

Proto, abych roli asistenta pedagoga během distanční výuky vystihla co nejkompexněji, obrátila jsem se s prosbou o rozhovor také na další aktéry, kteří jeho činnost měli možnost více či méně ovlivňovat – třídního učitele, zástupce vedení školy a také rodiče žáka se SVP.

## 6 Nouzové distanční vzdělávání

Nouzová distanční výuka<sup>9</sup> byla v ČR poprvé zavedena v březnu 2020 jako reakce na celosvětovou pandemii covidu-19. Jednalo se o situaci neočekávanou a novou. Zvláště v začátcích tak představovala obrovské komplikace ve školství, které se muselo vypořádat nejen s nemožností některých žáků se online vyučování účastnit, nedostatečnou technickou vybaveností a technickými dovednostmi učitelů, ale také s absencí metodického doporučení, které by bylo oporou v organizaci vyučování.

---

<sup>8</sup> Jak Hájková dále poukazuje, na vnímání AP může mít vliv také samotné pojmenování „asistent“ evokující pasivní roli, proto považuje za výstižnější německé pojmenování této pozice *Begleiter* (něm. průvodce).

<sup>9</sup> Pojem nouzová distanční výuka byl zaveden pro distanční výuku zapříčiněnou pandemií covidu-19, aby byla odlišena od standardní distanční výuky. Pro zjednodušení budu nicméně v textu tuto nouzovou výuku označovat pojmem „distanční výuka.“

Zmínku o situaci, kdy žák s SVP není prezenčně přítomen ve výuce, do té doby obsahovala pouze vyhláška č. 27/2016 Sb. Podle které žákovi se 4. stupněm podpůrných opatření „umožní škola po dobu delší nepřítomnosti žáka ve škole, kdy mu jeho zdravotní stav znemožňuje přítomnost na vzdělávání, vzdělávání žáka prostřednictvím asistenta pedagoga, který podporuje vzdělávání žáka společně s pedagogy školy a zajišťuje komunikaci mezi školou, žákem a jeho rodinou.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga pak uvádí, že „Pouze ve výjimečných případech, kdy to vyžaduje bezpečnost a ochrana zdraví žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo bezpečnost a ochrana zdraví ostatních žáků ve třídě, je možné tuto činnost vykonávat dočasně mimo třídu, ve které se žák/žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává, vždy však v součinnosti s vyučujícím a v podmínkách, které splňují hygienické požadavky a požadavky na bezpečnost a ochranu zdraví žáka.“ (MŠMT 2016).

Až v srpnu 2020 pak vstoupil v platnost zákon č. 349/2020 Sb., který byl v podobě § 184a zakomponován do školského zákona. Ten definuje zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách. Na základě této legislativní úpravy je škola povinna zajistit v případě, kdy není možná osobní přítomnost žáků ve vyučování, vzdělávání distanční (vzdálenou) formou. Žákům a studentům pak ukládá povinnost se distanční výuky účastnit. Úprava se týká případů, kdy většina žáků (minimálně 50 %) nemůže prezenčně navštěvovat školu z důvodu nařízení krizových opatření.

### **6.1 Náplň práce asistentů pedagoga během distanční výuky**

Na konci srpna 2020 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy také *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* (dále jen Metodika). Tento dokument poskytuje souhrn právních, organizačních a pedagogických doporučení adresovaných nejen školám, ale také přímo pedagogickým pracovníkům (mezi něž patří také asistenti pedagoga), které mají být aplikovány v případě, kdy je nutné vzdělávat jejich žáky distančním způsobem.

Dle Metodiky mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na poskytování podpůrných opatření, včetně využívání asistenta pedagoga, také při distančním způsobu vzdělávání. Přičemž AP se do distančního vzdělávání žáků se SVP zapojují především prostřednictvím pomoci pedagogovi při realizaci výuky, konkrétně pak:

- a) výkonem dohledu nad třídou v online prostředí
- b) tvorbou či poskytováním individualizovaných učebních materiálů a podkladů žáků se SVP
- c) online konzultacemi a podporou žáků se SVP i jejich zákonných zástupců a
- d) poskytováním dopomoci prvního kroku. (MŠMT 2020).

Všechny tyto činnosti, které jsou doporučovány konkrétně AP, jsou dle Metodiky vykonávány výlučně po předchozí domluvě s pedagogem.

Metodika se zabývá také vzájemnými vztahy všech zainteresovaných aktérů v době distančního vzdělávání. Pro tuto práci je nicméně nejpodstatnější vztah asistent-pedagog, který by měl být dle Metodiky v době distanční výuky velmi blízký a založený na intenzivní komunikaci. Za stěžejní pokládá Metodika také komunikaci s rodiči. Povinnost poskytovat formální vzdělávání má škola, není tedy možné bez dalšího přenášet na rodiče, proto musí být tento vztah citlivě komunikován, v čemž může mít nemalou roli právě také AP (MŠMT 2020)

Další doporučení ohledně možných činností asistenta pedagoga v době distanční výuky zpracoval v souladu s legislativním pojetím profese AP také Národní pedagogický institut ve spolupráci se Zbyňkem Němcem (2021a). V rámci odborného článku tak vytyčil čtyři činnosti, prostřednictvím kterých je vhodné AP do chodu školy v rámci distančního vzdělávání zapojit. Těmito činnostmi jsou:

- a) *Podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.* Například individuální online meeting k procvičení či doučení látky z předchozí lekce pod vedením učitele nebo individuální doučování ve škole či v rodině žáka.
- b) *Podpora učitele při přípravě výukových materiálů a vyhodnocování úkolů.* Přičemž příprava materiálů (např. pracovních listů) i vyhodnocování úkolů probíhá výhradně s dozorem/vedením učitele.
- c) *Podpora výuky „ostatních“ žáků ve třídě.* V době distančního vyučování může nastat situace, kdy má kterýkoliv žák problémy s připojením k online výuce. V tomto případě může asistent dopomoci takovému žákovi buď osobně se zprovozněním techniky, doručováním výukových materiálů či přímým doučováním.
- d) *Samostatné studium a přípravné práce ve škole.* Součástí nepřímé pedagogické činnosti je také další studium materiálů zvyšující odbornost AP či péče o kabinety a knihovny (Vyhláška č. 263/2007 Sb.).

## 7 Interpretace výsledků: Asistent pedagoga v době distanční výuky

### 7.1 Začátky v roli asistenta pedagoga

Vzhledem k tomu, že jsem se rozhovory snažila vést chronologicky, a zachytit tak částečně i vývoj v činnostech a emočním prožívání, zaměřila jsem se také na úplné začátky působení asistentek.

U **A1 a A2** jsem při popisování prvních dní v této funkci zaznamenala především nejistotu v tom, co všechno obnáší práce asistenta pedagoga. „(...) *nebyla jsem si jistá, co všechno můžu, a hlavně musím dělat.*“ (A2) Dále také váhání o vlastní potřeby a kvalifikaci či dokonce myšlenky na výpověď?

Ani jedna z respondentek nebyla obeznámena se zákonným ani metodickým vymezením jejich pozice (při otázce na znalost těchto dokumentů jsem na všech AP pozorovala jakýsi stud). Jako příčinu nejistoty nicméně A1 a A2 neuváděly tento fakt, nýbrž nedostatečnou informovanost ze strany vedení školy. V obou případech sice proběhly informativní schůzky s řediteli i učiteli, nicméně asistentky je nepovažovaly za dostatečné, především tedy ze strany vedení školy. Ředitelé většinu svých povinností směrem k AP delegovali na učitele. Veškeré úvodní instrukce tak pocházely téměř výhradně ze strany učitele, v jehož třídě AP začaly působit. A to i přes to, že podle metodiky MŠMT by měl učitel začít (delegovaně) poskytovat metodickou podporu až poté, co ředitel stanoví náplň práce AP pro daný rok a konkrétně stanoví také jeho kompetence ve vztahu k třídnímu učiteli (MŠMT 2016).

Tuto skutečnost reflektovali také ředitelé, nicméně ji nepovažovali za slabinu svého jednání, dokonce možná spíše za výhodu. Chtěli nechat prostor učiteli, aby si asistenta zkoordinoval, podle toho, jak to potřebuje on sám. „*Spíš jsem chtěla, aby si to holky (AP a učitelka, pozn. autora) řešily spolu.*“ (Ř1)

Výpovědi asistentek nicméně s tímto přístupem úplně nekorespondovaly, A1 i A2 totiž uvedly, že iniciativu ze strany vedení školy očekávaly a oceňovaly by ji. „(...) *pořád jsem čekala, že mi bude (ředitel, pozn. autora) nápomocný, nebo mi poradí.*“ (A2)

Mírně odlišnou situaci jsem zaznamenala u **A3**, která má vystudované pedagogické minimum a předtím, než začala pracovat jako AP, působila jako vychovatelka v mateřské školce. Ani v jejím případě nebyla zaznamenána nijak výrazná iniciativa ze strany ředitele, vzhledem k jejím zkušenostem s prací s dětským kolektivem nicméně proběhly první

měsíce poněkud hladším způsobem. Učitelka si byla vědoma zkušeností AP, navíc sama neměla zkušenost se spoluprací s asistentem, proto nechávala asistentku se spolupodílet na základním nastavení vzájemné spolupráce, která nicméně podle obou, i díky vzájemným sympatiím, probíhala „*tak nějak automaticky*.“ A2 si tedy svou pozicí byla více jistá, jelikož její nastavení probíhalo skutečně v dialogu.

## 7.2 Začátek distanční výuky

Začátek distanční výuky popisovali všichni respondenti jako velmi chaotický, což je ostatně pochopitelné vzhledem k nečekanosti situace, která navíc neměla obdoby. Ze strany A1 a A2 jsem zaznamenala paralelu mezi pocity v prvních dnech DV a pocity v začátcích působení v roli AP, velké zmatení nicméně tentokrát pociťovala také A3. Je zajímavé, že na chaos jako jeden z největších stresorů prvních měsíců distanční výuky upozorňovali všichni ředitelé, rodiče i asistentky, nikoli však učitelé.

**Ředitelé** popisovali především organizační chaos, jelikož byli zodpovědní za fungování školy jako celku, ale také za organizaci práce jednotlivých zaměstnanců. Upozorňovali na problém se zařazením asistentů do chodu vzdálené výuky. Ředitelům v prvních několika měsících také chyběla jakákoliv metodologická podpora ze strany státu.

**Rodiče** se potýkali s novou, o poznání aktivnější, úlohou ve vzdělávání svých dětí. V negativním slova smyslu akcentovali především velké časové vytížení, a také neznalost pedagogicko-výchovných metod (látku byli schopni vysvětlit, nicméně měli problém například s udržení pozornosti dítěte či dodržováním časového harmonogramu).

Všechny dotazované **asistentky** pak popisovaly chaotickou situaci, kdy si z čista jasna (opět) nebyly jisty svou úlohou, byly zmatené. Všechny dotazované totiž měly před distanční výukou pouze minimální praxi na pozici AP a jejich postavení ve škole stále nebylo z jejich pohledu úplně ustálené, když najednou přišla další velká změna, která jejich postavením markantně otrásla. „*Jako kdybych se teprve začala učit plavat a oni mě hodili do ledové vody*.“ (A2). A1 si podle vlastních slov připadala dokonce zbytečná.

**Učitelé** na druhou stranu sice shodně označovali situaci jako „*novou*,“ nicméně byli si mnohem jistější svou úlohou. Museli zkrátka co nejrychleji zahájit výuku distančním způsobem. Soustředili se proto především na vlastní úlohu a v případě ZŠ1 a ZŠ3 neměli ani zprávy o tom, co dělá asistent.

**Asistentky** několik prvních dní po uzavření škol zůstaly doma a v nejistotě čekaly na informace. Právě těchto několik dní popisují jako nejhorších, plných nejistoty, nepotřebnosti, nevědomosti a psychické únavy. První zprávy o situaci přinesly ve všech případech e-maily od vedení školy. Další postup se již škola od školy lišil. **A1** byla povolána ředitelem zpět do školy, kde začala plnit jím zadávané úkoly spadající do nepřímé pedagogické činnosti. **A2** ředitel také povolal zpět do školy, nicméně její náplň práce spočívala v samostatné přímé pedagogické činnosti. **A3** pak po dohodě s ředitelem zůstala doma a připravovala materiály na dobu, až bude umožněna prezenční výuka. Více se o konkrétních činnostech zmiňuji v následující kapitole.

### **7.3 Asistent pedagoga v průběhu distanční výuky**

V této kapitole se pokusím nastínit již samotnou roli asistenta během distanční výuky, zaměřím se nejen na činnosti, které vykonával, ale také na vztah s dalšími aktéry, kteří jeho pozici ovlivňovali. Zaobírat se tématem skládání účtů je u asistenta pedagoga velmi podstatné, jelikož, jak bylo zmíněno výše, se jedná o profesi, z velké části utvářenou na základě ústní dohody několika aktérů. AP je navíc definován zároveň jako asistent učitele, a zároveň jako podpůrné opatření žáka se SVP. Akontabilita v době distanční výuky je pak, vzhledem k nepřítomnosti žáka ve škole a řešení krizové situace, o to křehčejším tématem.

Vzhledem k tomu, že úloha asistentů během distanční výuky, a také její ovlivňování ostatními aktéry bylo na všech školách významně rozdílné, rozhodla jsem se část o úloze asistentek během DV rozdělit na jednotlivé školy.

#### **Základní škola 1**

Jak jsem zmiňovala výše, v tomto případě byla asistentka po pár dnech po uzavření škol povolána zpět do práce, kde začala plnit úkoly zadávané ředitelem školy, případně jeho zástupcem. Během prvních několika týdnů se jednalo výhradně o přípravné práce, kterými byly: výzdoba školy, tvorba nástěnek, inventura majetku, úklid školních prostor a kabinetů a organizace knihovny.

Postupem času se asistentka začala podílet na opravování domácích prací žáků: vždy v pátek rodiče do školy donesli vypracovaná cvičení, která od nich asistenta vybrala, a společně s učitelkou opravila, v neděli je pak rozdala zpět rodičům. Tato činnost byla časově velmi náročná, jelikož opravování trvalo do pátečních pozdně večerních hodin a do školy musela AP docházet také v neděli, kdy se opravená cvičení vydávala zpět rodičům.



Ani v tomto čase nevykonávala asistentka žádnou přímou pedagogickou činnost, jelikož zbytek času byl stále vyplněn přípravnými pracemi. V této etapě se sice prohloubil její kontakt s učitelkou, nicméně se žákem v SVP ani ostatními žáky stále nebyla v kontaktu.

Po prvotním rozvolnění vládních opatření, které umožnilo přítomnost vybraných žáků došlo k výrazné proměně asistentčiny role. Náplň její práce teď spočívala, narozdíl od prvních několika týdnů, výhradně v přímé pedagogické činnosti. Ředitelem jí byl vždy na nějakou dobu přiřazen žák (ne z její třídy), který se z určitých důvodů (špatné sociální zázemí, zhoršující se prospěch, nemožnost připojení se na online hodiny, ...) nemohl účastnit klasické distanční výuky z domova. Asistentka pak nad tímto žákem nejen dozorovala v průběhu online vyučování, ale věnovala se mu také po skončení těchto hodin, především mu dovysvětlovala látku a pomáhala mu při plnění domácích úkolů. *„Já jsem ho při výuce kontrolovala a pak i doučovala něco dalšího.“* (A1)

Při rozhovoru jsem se cíleně zaměřila také na spolupráci s žákem se SVP a jeho rodiči, jelikož ji asistentka sama nezmínila. K tomuto bylo řečeno, že žák má problémy spíše s chováním a učení mu jde, nebylo tedy potřeba zásahů asistenta. Což potvrdila nejen učitelka, ale také matka žáka, která uznala, že výuku zvládala sama.

V případě této školy bylo zajímavé sledovat proměnu rolí, ke které se začátkem DV došlo. Zatímco v době klasické výuky nedocházelo ze strany vedení k žádným zásahům do fungování tandemu asistent-pedagog a ředitel nechal učiteli tzv. „volnou ruku“, aby asistenta do činností sám zapojil, na začátku distanční výuky došlo k obratu a ředitel přebral veškerou zodpovědnost za činnost AP. Zadával asistentce úkoly, které plnila pod jeho občasným dohledem a z těchto činností (především tedy z doučování žáků) se mu také zodpovídala. Učitel pak v tomto vztahu plnil pouze konzultační funkci, ředitel ho informoval o tom, že nebude mít asistenta k dispozici, jelikož je potřebný při jiných činnostech, se kterými učitele obeznámil: *„Asistenta se mnou vždycky řekněme konzultovali. Nebo jako řekli mi, co se děje, že budu bez asistenta, že je teď potřeba někde jinde.“* (U1)

Zaznamenala jsem, že k takovéto výměně „pánů“ došlo také během klasické výuky, a to v případě řešení situace příliš blízkého přilnutí rodiče žáka se SVP k asistentce. Kdy matka žáka začala chápat asistentku spíše jako kamarádku, kterou může kontaktovat i kdykoliv mimo vyučování a probírat s ní záležitosti, které se nutně netýkají jen jejího syna: *„(...) jsem asistentce poslala třeba fotku na Velikonoce (...) člověk má takovou tendenci se s ní kamarádit.“* (ZZ1) Zde došlo k prvnímu konfliktu fór, kdy si učitelka

nepřála, aby mezi rodičem a asistentem probíhala komunikace bez jejího vědomí. Od komunikace se zákonnými zástupci žáka asistentku odrazovala, což ospravedlňovala tím, že chce pouze chránit asistentku před tím, aby si rodiče žáků příliš „nepouštěla k tělu.“ Zároveň nicméně označila asistentku za svou podřízenou, která musí veškeré své kroky konzultovat s ní, což se nelíbilo matce žáka: „řekla, že já nemůžu s asistentkou nic řešit, že vždycky jenom s učitelkou a ředitelkou. A že asistentka je jako jejich zaměstnanec, učitelky podřízená, takže nemůže nic rozhodovat, že vlastně jen plní úkoly učitelky, případně ředitelky, a já s ní vlastně nemůžu nic.“ (ZZ1)

Do řešení tohoto konfliktu se záhy vložila ředitelka školy, která si na schůzku pozvala všechny aktéry sporu a nastavila jasnější pravidla ohledně kontaktu rodičů s asistentem. Ředitel na této škole tedy působí také jako krizový manager a v případě problému či krizové situace, jakou byla také distanční výuka, přebral odpovědnost (roli pána) sám: „Normálně to nechávám čistě na učitelkách (..) ale děvčata (asistentka, pozn. autora) vědí, že když mají problém, tak ředitelna má dveře otevřené. (Ř1)

Problém se vztahem asistentky a rodičů se tak po iniciativě ze strany ředitele ustálil, nicméně v době distanční výuky se opět projevil. Rodiče všech žáků byli o postupech v rámci distanční výuky informováni učitelem. To se ale matce žáka se SVP zdálo nedostatečné, a tak se pokoušela kontaktovat asistenta také přes soukromé číslo a získat další informace. To se opět nelíbilo učitelce, v té chvíli opět zasáhla ředitelka, která odmítla, aby byl asistent matce žáka se SVP nápomocný, jelikož uvedla, že výuku z domova zvládá s dítětem sama a organizační věci nepřísluší řešit asistentce.

Také v mnou prováděném rozhovoru uváděla matka žáka, že výuku syna zvládala sama, nicméně v rozporu s tím vzápětí uvedla, že očekávala větší aktivitu ze strany asistentky, že jí bude více „k ruce“ a bude se jí a jejímu synovi individuálně a blíže věnovat, „když byla do třídy přiřazena na základě jeho posudku z PPP.“

V této části si tak můžeme povšimnout konfliktu fór založeném na nárokování si AP. Přivlastňování AP ze strany rodiče bylo patrné z vyjádření matky, která sice uvedla, že distanční výuku zvládala se synem sama, zároveň ale chtěla služeb asistentky využívat, protože její úlohu vidí právě pouze v asistenci jejímu synovi, ostatním dětem by se podle ní i během DV měl věnovat učitel. „Když si ho zařídím, měl by se věnovat jen synovi, ostatní si řídí učitelka.“ (R1) Na druhé straně jsem zaznamenala také přivlastňování ze strany učitele, který asistenta stavěl do jemu podřízené funkce, což by neměl, jelikož asistent je plnohodnotným členem pedagogického sboru a jeho nadřízeným je ředitel, nikoli učitel.

Během analýzy nakódované kategorie této situace jsem si také uvědomila, že se k ní vyjadřovali především učitelka, rodiče a ředitelka. Asistentka pak v tomto sporu hrála roli tichého pozorovatele, a i když šlo o její pozici, do těchto dialogů sama příliš nezasahovala. Uvedla, že cítí, že její zájmy zastupuje právě učitel, kterému se cítila více odpovědná než rodičům žáka se SVP.

Otázkou je pak tedy vlastní vnímání akontability, tedy ne komu by asistent měl být odpovědný, ale komu se odpovědný skutečně cítil. Také v tomto případě byl zaznamenán posun, kdy v prvních několika týdnech, kdy bylo hlavní náplní práce AP pomocné činnosti a pouze každý pátek odpoledne opravovala domácí cvičení, cítila největší odpovědnost směrem k učitelce, které také skládala účty, a které se snažila být při práci co nejvíce nápomocná. Poté co se začala věnovat výuce žáků, kteří nezvládali distanční výuku, pocítovala největší odpovědnost právě směrem k nim a k jejich vzdělání. O odpovědnosti během distanční výuky směrem k vedení školy (i když řediteli účty skládat musela) či k žákovi se SVP se A1 nezmiňovala. Absenci odpovědnosti směrem k žákovi se SVP odůvodňovala výše zmíněným – tedy že tento žák potřebuje její dohled spíše z hlediska chování v kolektivu než z hlediska učení jako takového.

## **Základní škola 2**

Asistentka ve druhé základní škole také obdržela záhy po uzavření škol obecné informace od ředitele a byla vyžádána její osobní přítomnost v budově školy. Další směřování jejích povinností bylo nicméně již v režii učitelky, která na ni delegovala poměrně velkou zodpovědnost v podobě samostatného vedení online hodin matematiky. Již o prvních dní tak měla na starost veškerou aktivitu (samotnou výuku, doučování, zadávání úkolů, opravování sešitů, ...) týkající se vyučování matematiky a geometrie.

I přesto, že podle metodických doporučení MŠMT (2016, 2021) i příslušných zákonů by měl AP v době klasické i distanční výuky jednat výhradně pod vedením učitele, v tomto případě docházelo ke zcela samostatnému jednání, které bylo omezeno pouze stanovením obecného tématu, které musí být probráno a konzultace probíhaly maximálně pokud si asistentka nebyla jista hodnocením: „*nikdo mi nic neřikal, dostala jsem od paní učitelky vždycky jenom téma co se bude probírat a já jsem se na to sama nachystala.*“ (A2) Po asistentce tak byl vyžadován velmi aktivní přístup, kterého se nicméně podle jejích slov ráda zhostila a proaktivně vytvářela také vlastní vyučovací pomůcky a cvičení.

Mimo hodin matematiky opravovala také domácí zadání z jiných předmětů a byla žákům k dispozici i po skončení vyučování, aby jim látku dovysvětlila. Zvláště byla také ve spojení s žákem se SVP, kterému poskytovala individuální online doučování. Na žádost rodičů se tato spolupráce ke konci DV rozšířila o pomoc s vypracováním domácích cvičení či každodenního čtení – tento žák jí přes online platformu každý den četl, jelikož s rodiči nebyl schopen soustředění.

Skládání účtů v tomto případě nebylo tak komplikované jako u předchozí asistentky, hlavním „pánem“ ve vztahu k asistentce (správci) zůstala i v době distanční výuky třídní učitelka. Na rozdíl od klasické výuky jí nicméně svěřila o poznání větší zodpovědnost, což odůvodnila většími časovými nároky na distanční výuku, ale také vlastní neznalostí techniky: *„Věřila jsem, že to zvládne, sama bych to nikdy nemohla stihnout, navíc s počítačem nejsem úplně kamarádka.“* (U2)

Plnění úlohy, jako je výuka matematiky všech žáků ve třídě byla příčinou výrazného osamostatnění asistentky, která se z této činnosti nikomu nemusela zodpovídat. Vliv učitele se tak postupně zmenšoval, čehož si byl nicméně vědom i samotný učitel a nepředstavovalo to pro něj žádný problém.

Jak jsem uvedla výše, asistentka se mimo klasické hodiny věnovala také žákovi se SVP, jemuž poskytovala individuální online hodiny k dovysvětlení látky. S mírou pozornosti věnované ze strany asistentky nicméně nebyla matka žáka spokojena a požadovala od učitele, aby se asistent věnoval jejímu synovi více. Po dohodě s asistentkou tak bylo vyhověno matce, podle jejíchž požadavků došlo k modifikaci spolupráce AP s žákem, nevyhověli jí pouze v možnosti prezenční docházky syna do školy. V tomto případě byla tedy rodiči prisouzena role jednoho z pricipálů.

Úloha vedení školy byla v tomto případě čistě obecně informativní. Ředitel nevyžadoval, aby učitel či asistent skládali účty jeho osobě. Což ale asistentka vnímala částečně negativně, sama si totiž připadala velmi vytížená, zatímco jiní členové sboru neplnili podle ní tolik povinností, kolik by měli. Kvůli tomuto by podle jejích slov ocenila dohled ředitele, jakožto supervizora. *„Vedení tu kolikrát ani nevědělo co kdo dělal, a že vlastně někdo nedělal vůbec nic.“* (A2)

Co se týče vlastního prožívání akontability, bylo to z její strany jednoznačné, cítila se odpovědná především žákům, a to jak žákovi se SVP, tak ostatním.

### Základní škola 3

Nejpomalejší zapojení do chodu distanční výuky jsem zaznamenala u asistentky č. 3. Také ta od ředitele obdržela po uzavření škol stručné informace. S ním se domluvila, že zůstane pracovat z domu, kde se věnovala přípravě materiálů a projektů na dobu, kdy bude umožněna přítomnost žáků ve škole.

Zlom v činnostech přišel, podobně jako v případě A1, po epidemiologickém rozvolnění. V tu dobu vedení školy vytipovalo žáky, kteří online výuku z různých důvodů nezvládali a pověřilo asistentku, aby se s nimi jednou za týden scházela v budově školy, kde nad nimi dozorovala během online výuky a případně jim dovysvětlovala nepochopenou látku.

Mimo tyto schůzky nicméně asistentka stále zůstávala doma, ve spojení učitelkou ani s rodiči žáka se SVP téměř nebyla. Stejně jako v případě A1 uvedla, že „její“ žák má problémy spíše kázeňského charakteru, ale učí se poměrně dobře, proto ředitel nevyžadoval, aby tomuto žákovi individuálně věnovala. Jak nicméně uvedla matka žáka, s výukou jako takovou problém neměla, obtížnější ale bylo udržet například pozornost dítěte či nastavit mu časový harmonogram, který musel dodržovat.

Skládání účtů v případě této školy mělo také jistá specifika, a to především kvůli tomu, že téměř absentovalo. Podobně jako v prvním případě došlo ke změně pána, místo učitele, který spoluvytvářel pozici asistenta v době klasické výuky, se do této role dostal ředitel. Nicméně ani ten nepožadoval po asistentce skládání účtů, a asistentka tak vytvářela materiály a pomůcky především podle vlastního uvážení. *„Takový ty základní informace jsem dostávala přes email, ale vyloženě že musím nebo nemusím něco dělat, tak to jsem nedostávala žádný informace, nic.“ (A3)*

Konkrétní úkol dostala až po několika týdnech výuky, kdy, jak jsem zmiňovala výše, jednou týdně doučovala žáka, který měl problémy s distanční výukou. O postupu této práce pak informovala ředitele.

Co se týče vlastního prožívání akontability, sama asistentka cítila největší odpovědnost směrem k žákovi se SVP. Snažila se být aktivní, sama kontaktovala jeho rodiče a ptala se, zda a jak jim může být nápomocná, rodiče žáka ovšem výuku zvládali a pomoc z její strany tedy nebyla potřebná. Jak nicméně uvedla matka žáka, ocenila by v tu dobu více online výuky od učitelky, především kvůli časovému harmonogramu syna.

#### 7.4 Prožívání a hodnocení distanční výuky

Asistentů jsem se dotazovala také na emoční prožívání distanční výuky a její celkové hodnocení, což mi v případě, kdy jsem chtěla jejich roli komplexně pochopit přišlo jako velmi podstatné.

Jak již bylo zmíněno výše, uzavření škol prožívaly všechny dotazované AP velmi negativně, projevovala se u nich především nejistota, pocit nepotřebnosti či strach z nejasnosti jejich úlohy. Nebylo jim například jasné, jaké povinnosti mají vůči žákovi se SVP a kdo by o těchto povinnostech měl rozhodovat.

**A1** a **A3** si přišly nevytížené, mrzelo je, že nemohou využít své dovednosti, projevovala se také jakási forma frustrace. Pociťovaly také nutkání přemýšlet o tom, zda by nebyly „*víc platné někde jinde, při něčem jiném.*“ (A1) Obě chtěly být nápomocné žákovi se SVP, ale netušily, jakou formou je pomoc možná. A3 velmi špatně nesla nemožnost více pomoci žákovi se SVP, za nějž cítila největší zodpovědnost.

Postupem času se u těchto asistentek pocit vlastní potřebnosti zvyšoval s nárůstem přímé pedagogické činnosti. Lépe, než pomocné práce vnímaly i opravování sešitů a přípravu pomůcek, cítily přitom totiž, že jsou nápomocny alespoň učitelce. Nejlépe se však cítily při doučování žáků, kteří se z nějakých důvodů nemohli účastnit online výuky. To byla činnost, která uspokojovala jejich touhu po smysluplném uplatnění: „*(...) doučovala jsem je – to bylo nejlepší, co jsem se cítila potřebná.*“ (A3) Za tyto žáky převzaly zodpovědnost a těšily se z jejich úspěchů. Za jejich úspěchy v rozhovoru připisovaly, tedy až po dodatečné otázce a skromným způsobem, částečnou zásluhu také sobě: „*Myslím, že spouště dětem se v té době zlepšil průměr (...) protože jsme se jim věnovali.*“ (A1)

Naopak nejnegativněji vnímaly distanční výuku v době, kdy vykonávaly pouze přípravné a pomocné práce: „*Nejmíň platná jsem se cítila na začátku, když jsme dělali ty inventury.*“ (A1)

Z těchto vyjádření je patrná přímá úměra, kdy se s přibývajícimi povinnostmi týkajícími se přímé pedagogické činnosti, zvyšoval u AP pocit vlastní potřebnosti a celkově pozitivita vnímání DV. S možnou existencí této přímé úměry koresponduje také zjištění, že nejpozitivněji hodnotila výuku asistentka č. 2, jejíž úloha byla založena na přímém vyučování.

Emoční prožívání **A2** se pohybovalo především mezi velmi pozitivním vnímáním své potřebnosti a naprostým vyčerpáním s tím souvisejícím: „*Byla to pro mě náročná, ale*

*vlastně pozitivní zkušenost.*“ (A2) Jak sama uvedla, zjistila, co všechno je schopna zvládnout, byla pyšná na svou samostatnost a schopnost vyučovat třídu bez dohledu učitele, na druhou stranu se každý den po návratu ze školy cítila nesmírně vyčerpaná, a bála se, aby tím netrpěly její vlastní děti.

Považuji totiž za důležité zmínit, že všechny dotazované asistentky měly doma školou povinné děti, a shodně odpovídaly, že na distanční výuku tak pohlížely také z role matek. Nechat děti doma samotné, protože se musely věnovat žákům, pro ně byla nová zkušenost, zkouška důvěry. Především A1 a A3 upozorňovaly na problém časového skloubení vyučování žáků s vysvětlováním látky vlastnímu dítěti. K němu totiž pochopitelně cítily největší odpovědnost. *„Nechtěla jsem, aby to, co dělám, i když mě to celkem naplňovalo, bylo na jejich úkor.“* (A2)

Co se týče nejčastěji zmiňovaného pocitu – nejistoty ohledně vlastní pozice, zaznamenala jsem ji u AP již při popisu působení během klasické výuky, v době DV (zejména na začátku) nicméně došlo k jejímu prohloubení. Po celou dobu se v nich mísily dva postoje, které byly částečně protikladné. Na jednu stranu oceňovaly, že zaměstnání AP je nastaveno variabilně a jejich práce tak není monotónní: *„Ta práce není každý den stejná, což je skvělý, protože bych nemohla dělat třeba u pásu.“* (A3) Na druhou stranu je příliš volné definování jejich pozice pouze na základě domluvy znejišťovala a ocenily by její lepší vymezení: *„Bylo by fajn, kdybych si byla jistější, jakou práci dělám. Kdyby mi prostě, když byla ta distanční výuka, ale i normálně, řekli, co můžu a co nemůžu.“* (A3)

## 8 Diskuse

Výzkum prováděný v rámci této práce se zaměřoval na roli asistentů pedagoga v době nouzové distanční výuky. Popisoval, v souladu se stanovenými výzkumnými otázkami, jejich roli z hlediska povinností, vlastního emočního prožívání či vlivu ostatních zainteresovaných aktérů. Z tohoto popisu vzešlo několik jevů a fenoménů, které jsou více či méně ukotveny v dosavadním poznání, teoriích i legislativě, což bych chtěla diskutovat v této kapitole.

### Náplň práce

Co se týče konkrétních činností, které asistenti vykonávali, jejich škála byla skutečně široká a dle míry aktivity se pohybovala od: úklidu školních prostor, inventury majetku, výzdoby školy, tvorby nástěnek či organizace knihovny; přes: přípravy materiálů na budoucí prezenční i současnou distanční výuku, opravy domácích cvičení a jednorázová doučování; až k: systematickému doučování a dozorování jednotlivých žáků či zcela samostatné výuce celé třídy.

Činnostmi asistentů pedagoga v době distančního vzdělávání se v rámci kvantitativního šetření věnovala organizace Člověk v tísni (2000), která zpracovala jejich četnostní graf (viz kapitola 2). Činnostem uváděným v tomto grafu odpovídají ty zmiňované mými respondenty (kontakt s žáky na dálku, příprava výukových materiálů, pomoc žákům s plněním úkolů, podpora žáků bez přístupu na internet). Jako jednu z nejčastějších činností asistentů ( uvedlo ji téměř 60 % respondentů) uvádí šetření podporu dítěte se SVP, kterou poskytovala pouze jedna z mnou dotázaných asistentek. Organizace Člověk v tísni (2020) pak ve svém výčtu nezmiňuje například pomocné práce asistentů či samostatnou výuku třídy, které jsem ve svém výzkumu v případě ZŠ1, respektive ZŠ3 zaznamenala. V rámci otázek na činnosti jsem se dotazovala také na sebevzdělávání v době distanční výuky, které doporučuje Němec (2021a) a podle organizace Člověk v tísni (2020) takto využilo čas během DV téměř 35 % asistentů. Nicméně ani jedna z mých respondentek tuto možnost nevyužila.

Všechny činnosti uváděné mým respondenty byly v souladu s platnou legislativou, metodickým doporučením i doporučením Národního pedagogického institutu. V rozporu s těmito dokumenty (především s nařízením vlády č. 75/2005 Sb.), byla nicméně alokace času mezi tyto činnosti, jelikož velmi výrazně převládala (u A1 na počátku, u A3 po celou dobu DV) nepřímá pedagogická činnost nad přímou. Podporu v legislativě nicméně



nenachází ani samostatné jednání asistenta, ať už se jednalo o vytváření pomůcek či výuku a přípravu materiálů na ní, zákon č. 563/2004 Sb. totiž ukládá povinnost asistentům vykonávat veškerou činnost pouze po domluvě a se souhlasem pedagoga. Naopak například Zbyněk Němec (2021a) takto aktivní činnost AP, kterou jsme zaznamenali u ZŠ2, kvituje a především pro případ nutnosti zahájit paralelní výuky (tedy případě, že se část žáků učí online a část ve třídě) doufá v její brzké organizační i legislativní ukotvení.

### **Emoční prožívání**

Co se týče emocí asistentů, jednoznačně převládala nejistota ohledně vlastní pozice v rámci vzdělávání, ta byla zaznamenána i v době před zahájením DV, nicméně právě v době distančního vyučování, které se neslo v duchu chaosu, se markantněji projevila. Nejasnost obsahu práce a kompetencí pociťovaná ze strany asistentů byla jedním z motivů výzvy projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, která požadovala vytvoření standardu práce asistentů pedagoga (Michalík 2015).

Kromě nejistoty ze strany AP jsem zaznamenala také nejistotu rodičů, kteří museli z čista jasna převzít roli pedagogů a s minimálním objemem informací překonávat bariéry výuky z domova. Všichni mnou dotazovaní rodiče nepociťovali problém s vysvětlováním látky jako takové (což se dá na prvním stupni ZŠ předpokládat), jako největší problém zmiňovali vlastní neschopnost působit na dítě jako autorita ve vzdělávání, nastavit mu harmonogram či udržet jeho pozornost. Právě na absenci didaktických dovedností rodičů upozorňuje například Švaříček a kol. (2020), který ji u rodičů prvostupňových dětí označuje za markantnější a čtenější problém než možnou neschopnost vysvětlit žákovi látku jako takovou. Rodičů se týká i další fenomén – pocit nedostatečné komunikace školy směrem k dětem, kdy podle výzkumu Smetáčkové a Štěcha (2021) škola nedostatečně či vůbec nekomunikovala v pětině případů. V případě ZŠ1 se tento problém pokoušela řešit matka žáka intenzivnější komunikací s asistentem, která ji nicméně byla odepřena.

V této oblasti jsem zaznamenala také problém nevhodného emočního navázání rodičů na AP, na který poukazuje například Palounková (2017). Podle ní často dochází k situaci, kdy se rodič na asistenta upne, jelikož pro něj představuje méně striktní a více dostupnou osobu, než jakou je učitel. Tento jev je nicméně Palounková (2017) označuje za nežádoucí, jelikož podrývá profesionalitu AP. Doporučuje jej eliminovat jednotnou komunikací v tandemu učitel-asistent směrem k rodiči. V případě ZŠ1 byla nicméně tato situace řešena omezením kontaktu rodičů s AP a jejím výhradním přesměřováním na učitele.

## Akontabilita

Chápání akontability se v mém výzkumu odvíjí od vymezení Marka Bovense, který ji definoval jako: „*vztah mezi aktérem a fórem, ve kterém je aktér povinen vysvětlovat a zdůvodňovat své chování, zatímco fórum může klást otázky a vynášet rozsudky, na jejichž základě nese aktér následky.* (Bovens 2006, str. 9)

Roli aktéra v tomto případě zastával asistent, který se fórum (řediteli, učiteli a rodičům žáka) zodpovídal ze svého jednání, přičemž síla těchto fór se škola od školy lišila. Ve všech případech aktér vysvětloval a zdůvodňoval své chování (vytváření pomůcek, doučování, ...), zatímco fórum (ředitel, učitel, rodiče žáka) kladlo otázky (proč vytváří takové pomůcky, proč se nevěnuje více žákovi se SVP, jak doučuje další žáky, ...) a vznášelo rozsudky (hodnocení, ...), na jejichž základě nesl aktér následky (odměny, ...). Přičemž podoby skládání účtů zaznamenané v mém výzkumu mají podle Bovense (2006) neformální charakter, tedy podobu ústního informování o vykonaných činnostech.

V případě ZŠ1 jsem zaznamenala také konflikt fór učitele a rodiče zapříčiněný nejasným vymezením postavení aktéra. Vzhledem k tomu, že AP je definován jako podpůrné opatření žáka se SVP i pomocník učitele (Vyhláška č. 27/2016 Sb.), došlo k problému s jeho přivlastňováním.

Další jev týkající se principal-agent teorie byla výměna postavy pána v případě krizových situací, kterou jsem zaznamenala v případě ZŠ1. Zatímco v době klasického vyučování skládal asistent účty směrem k učiteli, v případě distanční výuky (a dalších krizových situací) se z práce zodpovídal řediteli. Tento jev staví ředitele do pozice krizového manažera školy.

I když jsme si v teoretické i praktické rovině ukázali, že pozice AP je vytvářena především na základě dialogů či trialogů, z žitých zkušeností asistentů dotazovaných v tomto výzkumu vyplývá potřeba jasněji zakotvit tuto pozici co se týče akontability a detailněji definovat jejich povinnosti, práva i náplň práce. Tato definice by nicméně měla respektovat jistou míru variability tohoto povolání a dávat prostor i k oněm dialogům. Vzhledem k tomu, jak pozitivně byla vnímána samostatná práce AP a celkově přímá pedagogická činnost, nabízí se zde také otázka větší samostatnosti asistentů. Pro MŠMT by tak tvorba veřejně-politického opatření reflektujícího výše zmíněné, mohla být výzvou do budoucna. Aby případně mohlo dojít k něčemu tak obtížnému, jako nastavení takto citlivých pravidel, bude jistě zapotřebí velkého množství hloubkových kvalitativních šetření mezi asistenty pedagoga i dalšími zainteresovanými aktéry.

## ZÁVĚR

Má bakalářská práce se zabývá prolnutím dvou aktuálních fenoménů, kterými jsou strmý nárůst počtu asistentů pedagoga působících v českém školství a distanční výuka. Dá se navíc předpokládat, že budou české školství a celkově vzdělávací politiku ovlivňovat také do budoucna.

Téma mé bakalářské práce je velmi specifické v tom, že zahrnuje zkoumání situace, která nemá v historii vzdělávání obdoby – nařízené distanční výuky. Bylo tedy složitější vyhledávat recenzovanou literaturu zabírající se tímto tématem. Uvědomuji si také minimální využití cizojazyčné literatury, nicméně tento nedostatek je způsoben specifičností zkoumaného tématu. České školství je instituce, kterou jsem pro její unikátnost, úmyslně nazírala z pohledu českých autorů. Zahraniční literaturu jsem tak využila pouze u obecnějších teoretických východisek, která jsou mezinárodně platná.

Dále jsem si vědoma, že má první výzkumná otázka směřující činnosti asistentů v době distanční výuky mohla být mírně zastíněna další otázkou, již byla jejich akontabilita v této době. Nicméně si myslím, že se mi povedlo obhájit, jak důležité byly v tomto období vzájemné vztahy aktérů, a splnit tak svůj hlavní cíl – pochopit roli pedagogických asistentů v době distanční výuky. Právě akontabilita bylo pro toto období velmi vypovídající.

Část vyplývající z druhého mnou stanoveného cíle, tedy představení role asistenta pedagoga v českém školství z legislativního hlediska, přináší celkem komplexní přehled zákonů, vyhlášek, nařízení a metodik, která upravují tuto profesi, včetně letného pohledu do historie. Největší důraz je nicméně kladen na zakotvení konkrétních činností, které by měl asistent vykonávat, a to jak během klasického, tak během online vyučování. Z této části, kromě přehledu legislativy vzešly také poznatky o nejednoznačném vymezení role (a akontability) AP a příliš stručném vymezení jejich povinností. Asistent pedagoga je totiž současně chápán jako podpůrné opatření žáka se SVP i jako pomocník učitele. Příliš stručné vymezení povinností pak v mých respondentkách vzbuzoval pocit nejistoty.

Ke zpracování teoretické části mě přiměl fakt, že se jedná o jednu z nejmladších pedagogických profesí, jejíž role není dostatečně ustálena ani pochopena. Jak jsem již naznačila, nejistota v náplni práce a neznalost legislativy a metodik upravujících jejich pozici byla navíc v rámci mého výzkumu zaznamenána také ze strany samotných AP.

Hlavním cílem této práce bylo totiž objasnit a pochopit roli asistenta pedagoga v distanční výuce, a to z hlediska konkrétních činností, které vykonávali, z hlediska vlastního hodnocení a prožívání jejich role, a také z hlediska akontability, s čímž se poji

výzkumná otázka ohledně nazírání jejich role očima dalších zainteresovaných aktérů. Co se týče prvního hlediska, vytvořila jsem přehled jimi vykonávaných činností reflektující jejich vývoj v čase. Dále jsem se snažila nastínit emocionální rozpoložení respondentek, které v podstatě kopírovalo vývoj jejich činností. V neposlední řadě se mi podařilo také zachytit některé fenomény týkající se akontability, jako například přivlastňování si asistenta rodičem a učitelem či rozdíly ve skládání účtů v době klasického a distančního vyučování. Tyto fenomény jsem se snažila ilustrovat na poměrně velkém množství citací, pomocí kterých jsem se snažila situaci vystihnout přesněji než pomocí vlastních opisů.

Co se týče možnosti dalšího výzkumu, spatřuji ji například v hlubším probádání akontability asistentů či jejich emočního prožívání vlastní role. Osobně mě nejvíce zaujalo, či dokonce zneklidnilo, zmiňování pocitu nepotřebnosti ze strany samotných asistentek. Hodno studia z pohledu asistentů pak jistě bude jedno z nejaktuálnějších veřejně-politických témat, jakým je válečná migrace obyvatel Ukrajiny. Dá se totiž předpokládat, že některé ukrajinské děti se začnou vzdělávat v českých základních školách hlavního proudu a bylo by bezesporu zajímavé zkoumat, jakou roli v jejich začleňování do českého školního prostředí budou sehrávat právě asistenti pedagoga.

Na závěr bych pak ráda podotkla, že tato práce – sonda do případů tří základních škol, ve kterých pedagogičtí asistenti sehráli v době distanční výuky rozdílné, ale přesto velmi zásadní role – sice nepřináší pohled na populační jednotku asistentů, nicméně, což bylo hlavním cílem práce, odhaluje obecnější jevy, které mohou ovlivňovat povolání asistenta pedagoga. Tyto jevy jsou demonstrovány na situaci nouzové distanční výuky, čímž také pomáhají dokreslovat obraz školství během pandemie.

# Použité zdroje

## Literatura

CRESSWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. 1. vydání (digitalizovaná verze). SAGE Publications 1998. ISBN 978-07-6190-143-3.

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

LANG, Greg; BERBERICH, Chris. *All Children Are Special: Creating an Inclusive Classroom*. National Professional Resources, Inc., NYC, 1995. ISBN 1-57110-017-2.

NĚMEC, Zbyněk, *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2021b. ISBN 978-80-7635-072-4.

NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej; JANTULOVÁ, Magdaléna. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. 1. vydání. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2019. ISBN 978-80-7571-052-9.

PALOUNKOVÁ, Zuzana a kol. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017. ISBN 978-80-7494-386-7.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4499-9.

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVARÍČEK, Roman. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike: (s anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov)*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-15-8.

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

TEPLÁ, Marta; FELCMANOVÁ, Lenka; NĚMEC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Verlag Dashöfer, 2019. ISBN 978-80-7635-072-4.

## Internetové zdroje a odborné články

BOVENS, Mark. *Analysing and assessing accountability: A conceptual framework*. [online]. European Governance Papers. 2006. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: [http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/2459/pdf/egp\\_connex\\_C\\_06\\_01.pdf](http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/2459/pdf/egp_connex_C_06_01.pdf)

- Česká školní inspekce. *Zkušenosti žáků a učitelů s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020*. [online]. 2020. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/TZ\\_Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/TZ_Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf)
- Člověk v tísni. *Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga*. [online]. 2020. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: [https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum\\_ap\\_2020.pdf](https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf)
- MICHALÍK, Jan. Sborník příspěvků z konference projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-2/sbornik-konference-2.pdf#page=11>
- MILLER, Gary J. *The political evolution of principal-agent models*. [online]. Annual Review of Political Science. 2005, s. 203-225. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: [www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.polisci.8.082103.104840](http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.polisci.8.082103.104840)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Statistická ročenka školství 2011/2012 – výkonové ukazatele: kap. A, tab. A1.2.4*. [online]. 2012. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Statistická ročenka školství 2020/2021 – výkonové ukazatele: kap. A, tab. A1.2.4*. [online]. 2021. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Věstník* [online]. Červen 1998. [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/38506\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/38506_1_1/)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Věstník* [online]. Leden 2001. [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/38052\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/38052_1_1/)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga [online]. 2016. [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporučení-pro-zřízení-funkce-asistenta-pedagoga>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. 2020. [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/53906\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/)
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci. [online]. 2015. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>
- NĚMEC, Zbyněk. *Možnosti využití asistenta pedagoga v době distanční výuky*. Národní pedagogický institut. In: Zapojevsechny.cz [online]. 2021a. [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/moznosti-vyuziti-asistenta-pedagoga-v-dobe-distancni-vyuky>

PAQ Research. *Distanční vzdělávání na jaře a podzim 2020: Pohled rodičů*. [online]. 2020. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2021/01/daniel-prokop-distanzni-vzdelavani.html>

ROKOS, Lukáš; VANČURA, Michal. *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů*. [online]. *Pedagogická orientace*, 2020, s. 122-155. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>

SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav. *Obavy rodičů žáků I. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol?* *Studia paedagogica*, 2021, 26.1: s. 9-38. [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19208>

ŠVARÍČEK, Roman, et al. *Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol*. *Studia paedagogica*, 2020, 25.3: s. 9-41. [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19182>

VESELÝ, Arnošt, et al. *Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability*. [online]. *Sociologický časopis*, 2012, s. 757-784. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://esreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2012/04/10.pdf>

## **Nařízení, vyhlášky, zákony**

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

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

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

## Teze bakalářské práce

### Projekt bakalářské závěrečné práce

**Jméno studujícího:** Natálie Kopecká

**Předpokládaný název práce v češtině:** Role asistentů pedagoga během distanční výuky

**Předpokládaný název v anglickém jazyce:** The role of teaching assistants during distance learning

**Akademický rok vypsání:** 2020/2021

**Jazyk práce:** čeština

**Pracoviště:** Katedra veřejné a sociální politiky

**Vedoucí práce:** Mgr. Magdalena Muralová, Ph.D.

**Obor/program práce:** Politologie a veřejná politika

**Klíčová slova:** distanční výuka, asistent pedagoga, inkluze

#### A. Vymezení výzkumného problému

Téma působení pedagogických asistentů rezonuje společností již několik let. S přibývajícími možnostmi inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, každoročně roste také počet asistentů pedagoga. Podle statistik MŠMT<sup>10</sup> jich momentálně působí v českém školství více než 21 tisíc, zatímco v roce 2008 jich bylo o téměř 17 tisíc méně. Postupně se tak stávají nedílnou součástí českého školství.

V uplynulých několika měsících se celý svět potýkal s pandemií covidu-19. A právě školství bylo jednou z nejzasáženějších oblastí. Výzkumů na téma distanční vyučování a problémy, se kterými se učitelé, ředitelé, žáci a jejich rodiče v této době potýkali, bylo provedeno již několik. Otázkou ale zůstává, jakou roli v těchto časech sehrávali právě pedagogičtí asistenti? Jak se v této roli cítili a jak jejich roli vnímali ostatní aktéři? Zodpovězení těchto otázek by dle mého mohlo pomoci lépe pochopit úlohu asistentů, která v našem školství ještě není úplně ustálena (viz například navrhovaná novela o snížení počtu těchto asistentů).

Co se týče dosavadního poznání, v září 2020 provedla organizace Člověk v tísni online šetření s 800 asistenty s cílem zjistit, jakou roli ve výuce na dálku sehrávali. Jednalo se především o uzavřené otázky, které byly doplněny několika dovysvětlujícími. Vzorek 800 asistentů považuji za dostatečný ke zobecnění, avšak kvantitativním výzkumem nemůžeme dané problematice hlouběji porozumět. Proto jsem se rozhodla provádět hloubkové rozhovory, které umožní lépe pochopit komplexnost povinností pedagogických asistentů.

Jako teoretické ukotvení se nabízí využití teorie principal-agent a z něj vycházejícího principu akontability (Veselý 2012). Pedagogický asistent je totiž jakýmsi prostředníkem mezi učitelem, žákem se SVP a jeho rodiči. Zvláště v době, kdy dítě není osobně přítomno ve výuce, nastává problém se skládáním účtů – komu by měl být asistent nejvíce odpovědný a komu se nejvíce odpovědný cítí?

---

10 Statistická ročenka školství – Zaměstnanci a mzdové prostředky, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statistickeroценky-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky>



## **B. Výzkumné otázky a cíle práce**

*B1. Výzkumné otázky:* Jaké povinnosti plnil asistent pedagoga během distančního vzdělávání? Jak na svou úlohu pohlížel on sám? Jak na jeho činnost nahlíželo vedení školy, třídní učitel a rodiče žáka s SVP? Kdo jeho činnost nejvíce ovlivňoval? Komu se cítil být nejvíce odpovědný?

*B2. Cíle práce:* Hlavním cílem práce je komplexně pochopit roli pedagogického asistenta během distančního vzdělávání.

## **C. Předběžný výzkumný design**

*C1. Metodologický přístup:* Ráda bych pochopila také souvislosti, které utvářely činnost pedagogického asistenta během distanční výuky, proto budu k šetření přistupovat kvalitativně.

*C2. Typ výzkumného designu:* Vzhledem k jedinečnosti rolí všech asistentů budu využívat designu případové studie.

*C3. Data:* Ve výzkumu se plánuji zaměřit na jednotky pedagogických asistentů působících na prvních stupních českých základních škol. Vzorek bude nereprezentativní, data nezobecnitelná. sloužit budou k porozumění.

*C4. Metody sběru dat:* K získání informací od pedagogických asistentů využiji hloubkových rozhovorů, které mi lépe pomohou pochopit komplexnost jejich činnosti. Podoba rozhovorů s rodiči žáků, jejich třídními učiteli a vedením školy bude záviset na individuálním případě (např. kvůli zaneprázdněnosti). Celkově bych chtěla tyto rozhovory pojmout jako dílky skládky, ze kterých se pokusím vytvořit celkový obraz role asistentů pedagoga v době distančního vzdělávání. Primárně se tedy zaměřím na tandem asistent-pedagog, čtyři takovéto dvojice plánuji oslovit v rámci účelového výběru. Vzhledem k tomu, že bych chtěla docílit větší rozmanitosti případů, plánuji oslovit jednoho asistenta z pražské ZŠ, jednoho z menšího krajského města, jednoho ze ZŠ, kterou navštěvuje méně než 100 žáků a jednoho ze soukromé ZŠ.

*C5. Metody analýzy dat:* kódování

*C6. Diskuze validity:* Co se týče validity, bude se samozřejmě částečně odvíjet od faktu, že se jedná o individuálně zpracovávanou nesponzorovanou bakalářskou práci. Vzhledem k tomu, že cílem je lépe pochopit úlohu pedagogických asistentů v distančním vzdělávání, výběr hlavních respondentů je jasný, ke komplexnosti mi budou sloužit také výpovědi ostatních aktérů zainteresovaných do této problematiky. Budu využívat přímých citací. Kromě samotných rozhovorů plánuji vytvářet také poznámky o průběhu oslovování respondentů atp.

*C7. Etické souvislosti zvažovaného projektu:* Co se týče etického rizika, jsem si vědoma zákazu škol poskytovat osobní údaje dítěte (včetně kontaktu na rodiče). Nejprve tedy kontaktuji vedení školy, aby mi dalo souhlas k oslovení pedagogického asistenta. Ty pak poprosím o předání informací o mém výzkumu rodičům a žádosti o poskytnutí rozhovoru (příp. předání kontaktu). Míra anonymity bude diskutována s dotazovanými, podle tohoto budou vytvořeny a následně signovány informované souhlasy. Respondenti tedy budou dopředu vědět informace o využití mého výzkumu i o tom kdo a za jakých podmínek bude mít k datům z výzkumu přístup.

## D. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

### *Odborná literatura*

1. BOVENS, Mark, 2005. Public accountability. Oxford: Oxford University Press.
2. BOVENS, Mark, 2007. Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework. European Law Journal.
3. HÁJKOVÁ, Vanda. 2018. Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1
4. HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2
5. NĚMEC, Zbyněk. Kompetence asistenta pedagoga. 2014.
6. PAVLOVSKÁ, Veronika, 2015. Akontabilita ve veřejné správě: případová studie Operačního programu Zaměstnanost. diplomová práce.
7. POMAHAČOVÁ, Hana. Učitelé jako spolutvůrci asistenta pedagoga. 2020.
8. STROBACHOVÁ, Mgr Barbara; NOVOTNÁ, Bc Michaela. Aspekty pozice asistenta pedagoga z pohledu asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků.
9. VERKUYTEN, Maykel, 2000. School Marks and Teachers' Accountability to Colleagues. Discourse Studies [online]. 2(4), 452–472. ISSN 1461-4456.
10. VESELÝ, Arnošt, 2012. Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. Sociologický Časopis / Czech Sociological Review. 48(4), 757–784. ISSN 0038-0288.
11. VESELÝ, Arnošt, 2013. Accountability in Central and Eastern Europe: concept and reality. International Review of Administrative Sciences. 79(2), 310–330. ISSN 0020-8523, 1461-7226.
12. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
13. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě či ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

### *Zdroje empirických dat*

1. Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga. Člověk v tísní. Dostupné z: [https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum\\_ap\\_2020.pdf](https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf)

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Kódy a kategorie kódů

### Informovaný souhlas

Dne ..... jsem poskytl/a rozhovor Natálii Kopecké za účelem výzkumu v rámci její bakalářské práce týkající se činnosti pedagogických asistentů v době distančního vyučování.

Rozhovor je anonymní, což znamená, že nikde nebude uvedeno mé jméno. Moje účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžu odmítnout odpovědět na otázky, na které nechci odpovědět. Mám také právo rozhovor kdykoli ukončit. Jsem si vědom/a toho, že rozhovor bude zaznamenáván na záznamník v mobilním telefonu a přepsán do písemné formy. Přepis rozhovoru bude důvěrný a v bakalářské práci, ani v případných dalších výstupech z tohoto výzkumu, nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné mě identifikovat.

Souhlasím s účastí ve výzkumu (zakroužkujte):                      ano                      ne

Dne .....    Jméno a příjmení: .....

Podpis: .....

### Kategorie a příklady jednotlivých kódů:

#### emoční prožívání AP

- emoce AP v počátcích působení (legislativa, nejistota, pocit nepotřebnosti, nedostatečná kvalifikace, výpověď, ...)
- emoce AP v počátcích DV (frustrace, nejistota, zmatení, ...)
- emoce AP v průběhu DV (vyčerpanost, zvýšení sebevědomí, motivace, ...)
- hodnocení DV (AP jako matka, zacházení s PC, ...)

#### činnosti AP v průběhu distanční výuky

- činnosti AP na počátku DV (pomocné práce, příprava materiálů, samostatná pedagogická činnost, sebevzdělávání, ...)
- činnosti v průběhu DV (příprava materiálů, doučování, samostatná pedagog. činnost, ...)

#### akontabilita a vztah s ostatními aktéry

- vztah AP-učitel
  - ze strany AP (důvěra, mentorování, skládání účtů...)
  - ze strany učitele (počáteční nejistota, přivlastnění, důvěra v AP, ...)
- vztah AP-ředitel
  - ze strany asistenta (potřeba pomoci, nedostatečné zaškolení, ...)
  - ze strany ředitele (důvěra v tandem učitel-AP, krizový management, ...)
- vztah AP-rodíč (přivlastnění, nedostatečná podpora, skládání účtů, ...)