

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pohled ředitelů běžných základních škol na práci asistenta pedagoga

The view of principals of ordinary primary schools on the work of a teaching
assistant

Mgr. Kateřina Hanslová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: Speciální pedagogika, kombinované studium (N SPPG)

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Pohled ředitelů běžných základních škol na práci asistenta pedagoga*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Nymburce, 14. 4. 2021

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní docentce PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za její odborné vedení, ochotu a cenné rady při psaní diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a v neposlední řadě děkuji i své rodině za podporu po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Asistent pedagoga je v současné běžné škole, která se soustředí na společné vzdělávání, nepostradatelným článkem ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato diplomová práce se zabývá názory ředitelů základních škol na pozici asistenta pedagoga na běžných základních školách. V teoretické části práce je vymezeno společné vzdělávání, které souvisí s potřebností asistenta pedagoga, dále je zde blíže vymezeno legislativní ukotvení této profese, jeho osobnostní a kvalifikační předpoklady, náplň práce či rizika spojená s touto profesí. V poslední kapitole teoretické části diplomové práce je řešena spolupráce asistenta pedagoga s jednotlivými subjekty ve škole i mimo ni. Výzkumná část práce na základě smíšeného výzkumu a za využití metod sběru dat „dotazníkové šetření“ a „polostrukturovaný rozhovor“ řeší otázku role asistentů pedagoga na běžných základních školách. Respondenty se stali ředitelé běžných základních škol. Práce se zabývá klíčovými činnostmi asistentů pedagoga, dále jejich osobnostními a kvalifikačními předpoklady či úskalími, která jsou spojená s touto profesí. Nejprve je v práci popsáno dotazníkové šetření, které doplňuje rozhovor s ředitelem jedné ze základních škol na Nymbursku.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, společné vzdělávání, ředitel školy, spolupráce, podpůrná opatření, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

In today's mainstream school, which focuses on a common education, the teaching assistant is an indispensable element in the teaching of pupils with special educational needs. This diploma thesis deals with the opinions of primary school principals on the position of teaching assistant at regular primary schools. The theoretical part of the thesis defines common education, which is related to the need for a teaching assistant, further defines the legislative anchoring of this profession, its personal and qualification prerequisites, its scope of work or risks associated with this profession. The last chapter of the theoretical part of the diploma thesis deals with the cooperation of the teaching assistant with individual subjects in the school and outside it. The research part of the work, based on mixed research and using data collection methods "questionnaire survey" and "semi-structured interview" addresses the issue of the role of teaching assistants in mainstream primary schools. The respondents became the principals of ordinary primary schools. The thesis deals with the key activities of teaching assistants, as well as their personal and qualification prerequisites or pitfalls that are associated with this profession. First, the work describes a questionnaire survey, which complements the interview with the principal of one of the primary schools in Nymburk.

KEYWORDS

teaching assistant, common education, school principal, cooperation, support measures, pupil with special educational needs

OBSAH

1	Úvod.....	8
1.1	Výběr tématu a souvislost s oborem speciální pedagogiky	9
	Teoretická část.....	11
2	Společné vzdělávání.....	11
2.1	Historické kořeny.....	11
2.2	Legislativní rámec a určující dokumenty společného vzdělávání	13
2.2.1	Světové dokumenty.....	13
2.2.2	Situace v České republice	15
2.3	Pilíře společného vzdělávání	16
2.4	Podpůrná opatření	19
2.4.1	První stupeň podpůrných opatření	21
2.4.2	Druhý stupeň podpůrných opatření.....	22
2.4.3	Třetí stupeň podpůrných opatření	23
2.4.4	Čtvrtý stupeň podpůrných opatření.....	24
2.4.5	Pátý stupeň podpůrných opatření.....	24
3	Asistent pedagoga	25
3.1	Definice a legislativní vymezení profese asistent pedagoga.....	25
3.2	Kvalifikační předpoklady pro výkon profese asistent pedagoga	27
3.3	Náplň práce asistenta pedagoga v běžné základní škole.....	30
3.4	Osobnost asistenta pedagoga	32
3.5	Rizika povolání asistenta pedagoga	34
4	Spolupráce asistenta pedagoga s dalšími subjekty ve škole i mimo ni	36
4.1	Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a vedením školy.....	36

4.1.1	Učitel.....	36
4.1.2	Vedení školy	38
4.2	Spolupráce asistenta pedagoga se žákem a jeho zákonným zástupcem	40
4.2.1	Žák	40
4.2.2	Zákonný zástupce.....	41
4.3	Spolupráce asistenta pedagoga se školním poradenským pracovištěm	43
4.4	Spolupráce asistenta pedagoga se subjekty mimo školu	45
4.4.1	Školská poradenská zařízení	45
4.4.2	Střediska výchovné péče	46
4.4.3	Orgán sociálně-právní ochrany dětí	47
	Empirická část	49
5	Metodologie	49
5.1	Účel a paradigma výzkumu	50
5.2	Výzkumné otázky	51
5.3	Metoda sběru dat.....	53
5.3.1	Dotazníkové šetření.....	53
5.3.2	Polostrukturovaný rozhovor.....	54
5.4	Metoda výběru respondentů.....	55
6	Analýza dat.....	57
6.1.1	Dotazníkové šetření.....	57
6.1.2	Polostrukturovaný rozhovor.....	76
7	Shrnutí výsledků a diskuze.....	81
7.1	Závěry výzkumného šetření.....	81
7.2	Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.....	84
7.3	Další rozpracování výzkumu	84

8	Závěr.....	86
	Seznam použitých informačních zdrojů	88
	Knižní zdroje	88
	Elektronické zdroje.....	92
	Legislativní dokumenty	95
	Seznam příloh.....	96
	Seznam tabulek.....	96
	Seznam grafů	96
	Přílohy	97

1 ÚVOD

Škola je prostředí, kde se setkávají žáci se širokou paletou povahových vlastností, potřeb při vzdělávání, zdravotních obtíží či žáci, kteří pocházejí z odlišných sociálních prostředí. V současné době, v době společného vzdělávání, je potřeba, aby na tuto rozmanitost škola reagovala a dokázala uspokojit vzdělávací potřeby všech žáků bez rozdílu. V základní škole běžného typu je práce asistenta pedagoga více a více potřebnější, jelikož asistent pedagoga, jako další pedagogický pracovník ve třídě, je nezastupitelným pomocníkem, který je k dispozici učiteli ve výuce. Pomáhá mu při výchovně-vzdělávacím procesu nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale může se věnovat také žákům intaktním, pokud povaha učiva vyžaduje, aby se učitel věnoval více žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Role se pak obrátí asistent se stává průvodcem při vzdělávání žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Podílí se na přípravě celého konceptu vyučování od přípravy materiálů a pomůcek do výuky, přes přípravu na hodinu, se kterou pomáhá učiteli, až po vedení výuky, pokud je zrovna potřeba. Asistent pedagoga je v současnosti brán jako personální podpůrné opatření, které je žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami přiznáváno od 3. stupně podpůrných opatření. Podílí se na adaptaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školního procesu. Je důležitým pomocníkem jak pro žáka, tak pro učitele. Je doporučován konkrétnímu žákovi školským poradenským zařízením, do kterého spadají pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Asistent pedagoga může participovat i na mimoškolních aktivitách žáka, například vést kroužky po vyučování či docházet do družiny. Ve škole musí spolupracovat a komunikovat nejen s učiteli a žáky, ale i s jejich rodiči, vedením školy, nebo školním poradenským pracovištěm.

Právě na názory vedení škol ohledně pozice asistenta pedagoga na běžných základních školách je zaměřena tato diplomová práce. Cílem výzkumné části práce je zjistit, jaké postavení zaujímá asistent pedagoga na běžných základních školách, jaké činnosti zastává a jakými osobnostními rysy by měl disponovat. Kromě jiného se práce zabývá i možnými překážkami či obtížemi v zaměstnávání a fungování asistentů pedagoga na škole.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická práce je založena na rešerši odborné literatury a skládá se ze tří kapitol. První teoretická kapitola se

zabývá především společným vzděláváním, které úzce souvisí s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a prací asistenta na škole, konkrétně představuje historické kořeny společného vzdělávání, jeho pilíře a podpůrná opatření, která jsou nezastupitelnými pomocníky v nastavení vhodné pomoci žákům ve škole. Druhá kapitola teoretické práce se zabývá kvalifikačními a osobnostními předpoklady asistenta pedagoga, dále ukotvením této profese v legislativě a jeho náplní práce. Poslední teoretická kapitola řeší spolupráci asistenta pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky, s vedením školy, žáky a jejich zákonnými zástupci, školním poradenským pracovištěm, ale také s institucemi mimo školní prostředí.

Empirická část diplomové práce využívá smíšeného sběru dat založeného na dotazníkovém šetření a polostrukturovaném rozhovoru. Dotazníkové šetření představuje kvantitativní metodu sběru dat, polostrukturovaný rozhovor pak představuje kvalitativní výzkumnou metodu. Respondenty se stali ředitelé běžných základních škol ve Středočeském kraji a v Praze. Nejprve bylo provedeno dotazníkové šetření a na základě analýzy výsledků výzkumu byl proveden rozhovor. Tento rozhovor dokresluje celkovou situaci ve společném vzdělávání, v práci asistentů pedagoga na školách a umožňuje pohled na zkoumanou problematiku více do hloubky. Zároveň se některými tématy zabývá více než dotazníkové šetření.

1.1 Výběr tématu a souvislost s oborem speciální pedagogiky

V duchu současných inkluzivních myšlenek a jejich prosazování do školní reality je stále více potřebné a důležité provádět osvětu, jak by spolupráce asistenta pedagoga a učitele měla vypadat. Bohužel v řadách pedagogických sborů se stále objevují názory, že by asistent pedagoga ve třídě ani nemusel být potřebný. Mnoho učitelů asistenta bere jako někoho, kdo kontroluje jeho výuku. Na druhé straně se také stává, že asistent není ochoten respektovat učitele, který ho ve výuce metodicky vede a takzvaně mu říká, co má dělat. Zároveň je nutné přiblížit profesi asistenta pedagoga jako celku.

Téma této diplomové práce diplomantka vybrala z toho důvodu, že pracuje jednak jako školní speciální pedagog na jedné z běžných základních škol, kde pozoruje práci asistentů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, koordinuje jejich činnosti a pomáhá se začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jednak pracuje

v pedagogicko-psychologické poradně, taktéž jako speciální pedagog, kde se aktivně účastní procesu přiznávání asistenta pedagoga k žákovi. Proces přiznávání asistenta pedagoga je poměrně náročnou činností, jelikož pracovník poradenského zařízení musí vyhodnotit žákův zdravotní stav, sociální prostředí, ve kterém vyrůstá a další přidružené obtíže, které mu brání v plnohodnotném učení a jsou překážkami v jeho vzdělávání. Na základě analýzy těchto skutečností musí poté rozhodnout, zda žákovi asistent pedagoga ve výuce bude potřebný či ne.

Obor speciální pedagogiky je velmi úzce propojen se vzdělávacím procesem, jelikož v současné době se ve školství uplatňuje trend inkluzivního vzdělávání, tedy začleňování všech žáků do běžné školy bez ohledu na jejich zdravotní či jiný stav. Speciální pedagogika jako vědní disciplína se mimo jiné zabývá právě žáky, kteří potřebují ve svém vzdělávacím procesu pomoc. Pomoc může mít podobu změny metod a forem vzdělávání, či výběru vhodných pomůcek, nebo může žák docházet na předmět navíc, ale také může uplatňovat ve výuce pomoc dalšího pedagogického pracovníka, nejčastěji právě asistenta pedagoga, kterým se tato diplomová práce zabývá. Jedním z úkolů speciální pedagogiky je podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální vzdělávací potřeby vychází právě zejména ze zdravotního stavu žáka, nebo z odlišných životních podmínek. Nastavením vhodných podpůrných opatření poradenského zařízení a následně škola na jejich aktuální stav reaguje.

TEORETICKÁ ČÁST

2 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Společné vzdělávání se v naší zemi dříve označovalo jako integrace, posléze jako inkluze. Všechny tyto pojmy jsou si obsahově blízké, ale nejsou naprosto totožné. Jedná se o proces začleňování žáků, kteří mají vzdělávací potřeby odlišné od vzdělávacích potřeb jejich vrstevníků, do škol běžného proudu. Podle Pijla a Hamstry (2005) je to proces, který je obohacím jak pro žáky odlišné, tak pro žáky intaktní. „*Je normální lišit se.*“ (Richard von Weizsäcker, 1993)

2.1 Historické kořeny

Prakticky do konce 20. století v českých zemích panovalo segregované vzdělávání. V těchto dobách vznikaly ústavy pro postižené jedince jako Ernestinum, Jedličkův ústav a jiné. V roce 1948 byl dokonce přijat školský zákon, který stanovoval, že pokud jsou děti těžce postižené, nemusí chodit do školy vůbec. Dále v roce 1984 vznikl zákon, který neuznával právo rodiče rozhodnout, v jaké instituci bude dítě vzděláváno. Až do 90. let tedy vlastně neexistovala možnost včlenit dítě s postižením do běžné základní školy na základě vlastního rozhodnutí zákonného zástupce daného dítěte. Na procesu zařazování do vzdělávání jednotlivých žáků se podílel ředitel školy spolu s pedagogy. Děti s postižením byly nejen vytrženy z kontextu vzdělávání se svými vrstevníky bez postižení, ale také byly často naprosto odtrženy od reality a běžného života. Často se umísťovaly taktéž do institucionální péče. Až v roce 1990 byl přijat zákon, který začal nabízet možnost integrace žáků s postižením do běžné školy v místě jejich bydliště. Na tento zákon navázala vyhláška z roku 1991, která umožnila ředitelům škol zřídit v běžné základní škole speciální třídy pro děti s postižením. Průlomový byl zákon „č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ (tzv. školský zákon), který jako první již nehovořil o osvobození dětí s postižením ze školní docházky. (Průchová, 2008)

Nejprve se do povědomí odborné, ale i laické (širší) veřejnosti vžil termín **integrace**. Termín pochází z latinského slova „*integrere*“, což v překladu znamená „spojit“. Ve školním prostředí se jedná o umělé spojování, scelování dvou odlišných skupin žáků. Proces

integrace znamená začleňování dětí, které mají nějaké postižení, mezi žáky, kteří postižení nejsou. (Podešva, 2003) V integraci se postižený žák přizpůsobuje škole a majoritní společnosti. Škola se zaměřuje víceméně na vzdělávání jednotlivce a nezaměřuje se na celou skupinu jako jednolitý celek. (Slowík, 2016) Termín integrace se začal ve světovém školství objevovat již v 60. letech 20. století. Do českého odborného názvosloví integraci zavedl profesor Miloš Sovák (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, online). Podle Sováka byla integrace nejvyšším stupněm zapojení člověka do společnosti, netýkala se tedy jen vzdělávacího procesu, ale života jedince s postižením obecně. Integrace ve školství měla za cíl především reformovat stávající segregovaný systém. Cítila především na (dnes běžné) právo na vzdělání pro všechny bez ohledu na jejich hendikep. Dále usilovala o vzdělávání dětí v místě jejich bydliště, aby děti nemusely dojíždět za školou, anebo být ubytovány na kilometry daleko od domova a jejich rodiny. (Vislie, 2003)

Integraci nahradila v procesu společného vzdělávání **inkluze**. V souvislosti s příchodem inkluze do praxe se objevil nový obor pedagogiky – tzv. inkluzivní pedagogika, která se zabývá možnostmi optimální edukace dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Lechta, 2010). Ve škole preferující proinkluzivní myšlenky je rozmanitost vnímána jako obohacení vzdělávacího procesu. Termín inkluze se podle Bartoňové a Vítkové in Pipeková (2010) oficiálně začal používat od roku 1994 po konferenci ve španělském univerzitním městě Salamanka. V tomto městě všichni zástupci evropských zemí ratifikovali „*Deklaraci ze Salamanky*“. Inkluze byla také potvrzena „*Akčním plánem vzdělávání pro všechny*“ v Dakaru. Termín inkluze se ale ve světě začal objevovat již v 80. letech minulého století (Vislie, 2003). Podle Ainscowa (2005, online) je tak mylné předpokládat, že je inkluze trendem novým a moderním. V mezinárodním měřítku je však stále vnímána jako reforma, revoluce ve vzdělávacím procesu. Inkluze má s integrací mnoho společného, ale v mnohém se také odlišuje. Inkluze se od integrace liší tím, že poskytuje podporu ve škole nejen žákům, kteří mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, ale i všem ostatním žákům. Prohlášení ze Salamanky tedy poprvé začalo reflektovat, že by škola měla učit všechny žáky společně bez ohledu na to, jaké potřeby ve vzdělávání mají. To znamená, že by se měli naučit reagovat na heterogenitu a rozmanitost ve třídě. (Marques, 2016, ceskaskola.cz, online) Podle Vislie (2003) se inkluze soustředí hlavně na kvalitu vzdělávání. Školy hlavního vzdělávacího proudu by se měly věnovat všem dětem stejně. V inkluzi už by

se nemělo poukazovat na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou kladeni do protikladu se žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Nikolai in Slepíčková, Pančocha (2013) vidí inkluzi jako klíč k poskytnutí co nejlepšího vzdělání na co nejlepší úrovni pro všechny bez rozdílu. Zastává myšlenku, že být jiný je přeci normální, stejně jako to řekl již výše zmíněný Richard von Weizsäcker. Každý jedinec je svým způsobem odlišný od svých vrstevníků. Každý vykazuje jiné známky chování a ve vzdělávání má každý své potřeby, které se liší od potřeb ostatních. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) dále poukazuje na fakt, že by měly školy běžného proudu vzdělávat děti bez ohledu na jejich psychické, tělesné, intelektuální, emocionální, sociální či jazykové možnosti.

Termín inkluze nahradilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy slovním spojením **společné vzdělávání**. Stalo se tak již po prvním vydání novely vyhlášky „č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (Sbírka zákonů, 2021). Ministerstvo k tomuto přejmenování pravděpodobně přistoupilo na základě skutečnosti, že inkluze začala být vnímána poněkud negativně a to jak v prostředí laické veřejnosti, tak mezi odborníky z řad pedagogických pracovníků. Vnímání inkluze jako něčeho nedobrého je pravděpodobně způsobeno neinformovaností pedagogické veřejnosti, co inkluze v praxi znamená. Pedagogičtí pracovníci často neznají výzkumy poukazující na pozitiva inkluze. (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, online)

2.2 Legislativní rámec a určující dokumenty společného vzdělávání

Cesta ke společnému vzdělávání nebyla vždy jednoduchá a bylo zapotřebí spousty zákonů, vyhlášek a jiných dokumentů, které by inkluzi právně ošetřily. V mezinárodních úmlouvách si inkluze dobývala své místo celé půl století.

2.2.1 Světové dokumenty

Ten nejdůležitější dokument, který celosvětově začíná mluvit o reformě školních vzdělávacích systémů a je tak prvním náznakem společného vzdělávání, je „*Všeobecná deklarace lidských práv*“ z roku 1948. Článek č. 26 se zmiňuje o povinnosti základního vzdělání a to pro všechny. Každé dítě, i to, které se projevuje jinak, než jeho vrstevníci, má mít právo na vzdělávání v počátečních stupních. Děti vyčleňované ze vzdělávacího procesu

byly nejčastěji děti z chudých poměrů, vyloučených lokalit, uprchlíci, migranti, osoby žijící na ulici a v době vydání Deklarace i dívky. (Vaďurová in Vítková a Bartoňová, 2009)

Další důležitý dokument, který vedl k postupnému rozšiřování vzdělání pro všechny, je „*Úmluva OSN o právech dítěte*“ z roku 1989. Článek 2 se zabývá rovnoprávností všech dětí, i těch s postižením, kam nepochybně spadá i oblast vzdělávání. Článek 12 odkazuje na to, že má každé dítě právo vyjádřit své názory a těmto názorům se musí věnovat pozornost a brát je vážně. (OSN, 1989)

Na „*Úmluvu OSN o právech dítěte*“ navázala o rok později „*Světová deklarace vzdělání pro všechny*“. Vznikla v Thajsku jako reakce na zmapování situace ve vzdělávání po celém světě. Tato analýza stavu ukázala alarmující skutečnost, že 100 milionům dětem (dívkám, sociálně znevýhodněným dětem, migrantům atd.) není poskytováno odpovídající vzdělání a to ani základní. Světová deklarace si kladla za cíl tuto skutečnost změnit k lepšímu stavu. Článek 3 se pak zabývá opět vzděláváním žáků s postižením. Říká, že by měl vzdělávací systém učinit takové kroky, které by vedly ke zpřístupnění základního vzdělání žákům s postižením. Jinými slovy, vzdělávací systém by se měl přizpůsobit žákovi s postižením a nabídnout mu co nejkvalitnější vzdělání. (Miles, 2000) V Dakaru bylo v roce 2000 potvrzeno znění „*Světové deklarace vzdělání pro všechny*“. V tomto roce se uskutečnilo „*Světové fórum o vzdělávání*“. Za prioritní Fórum považovalo zpřístupnění základního vzdělávání pro všechny žáky bez rozdílu do roku 2015. V Dakaru se řešila zejména značná nevyváženost mezi poskytováním vzdělávání pro chlapce a pro dívky. V návaznosti na události v Dakaru vznikl v rámci UNESCO projekt „*Vlajková loď vzdělání pro všechny a práv osob s postižením: inkluzivní směr*“. V této fázi lze již hovořit o inkluzi v dnešním slova smyslu. Cílem projektu je mapování, jak se naplňují cíle, které byly řečeny v Dakaru. Hlavními cíli jsou tedy vzdělání pro všechny bez rozdílu a začleňování dětí s postižením mezi žáky intaktní. (UNESCO, 2000) Samotné právo na vzdělání ještě ale neznamená, že ve školách musí automaticky probíhat inkluze. Rámec inkluze byl stanoven již ve výše zmíněné „*Deklaraci ze Salamanky*“. (Vaďurová in Vítková a Bartoňová, 2009)

Nejnovejším dokumentem, který se zabývá inkluzivními tendencemi, je podle Vaďurové in Vítková a Bartoňová (2009) „*Prohlášení OSN o právech osob s postižením*“, které vyšlo v roce 2006. Toto Prohlášení potvrzuje inkluzi ve vzdělání pro každého jedince

a to nejen pro žáky postižené. Ovšem soustředí se zejména na postižené jedince. Reflektuje potřeby vzdělávání žáků s postižením v každém stupni vzdělávací soustavy, potřebu dostupnosti vzdělání v místě bydliště a dostupnost pomůcek nezbytných pro vzdělávání všech žáků.

2.2.2 Situace v České republice

Česká republika reagovala na světové dokumenty, úmluvy a deklarace velmi pružně a to zejména na přelomu tisíciletí. V roce 2002 byla vydána „*Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“, ve které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy řeší individuální či skupinovou formu integrace žáků s postižením do kolektivu žáků bez postižení. Pokud není integrace do běžné školy možná, vyvstává zde taktéž možnost zařadit žáka do speciální školy. (MŠMT, 2002)

Inkluze je v tomto období v České republice zakotvena ve „*Strategii vzdělávací politiky do roku 2020*“ (MŠMT, 2019). Ze Strategie pak vychází „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*“ (MŠMT, 2019). Pro inkluzivní vzdělávání je důležitá kapitola G, která se věnuje „*rovným příležitostem ve vzdělávání, poradenství, vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (MŠMT, online, 2019, s. 65). V této kapitole se Dlouhodobý záměr věnuje hlavním prioritám, kterými jsou:

- *zefektivnění systému školských poradenských zařízení zavedením sjednocených postupů při poskytování poradenských služeb hlavně při identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a doporučování podpůrných opatření,*
- *podpoření rovnosti v přístupu ke vzdělávání na všech úrovních škol, která umožní každému dítěti plně rozvinout své schopnosti ve společnosti svých vrstevníků,*
- *zasazování se o maximální rozvoj potenciálu všech dětí, včetně rozvoje jejich tvořivosti,*
- *zajištění rovnosti v přístupu ke vzdělávání na všech stupních škol a omezení vnější selektivity vzdělávacího systému,*
- *zajištění společného postupu na úrovni zřizovatelů* (MŠMT, online, 2019, s. 66).

Z hlediska zákonné opory je pro inkluzivní vzdělávání důležitý zákon „č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021). Tento zákon a jeho pozdější změny vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje § 16, vzdělávání žáků nadaných pak § 17. Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se blíže věnuje vyhláška „č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021). Aktuální novela pochází z ledna 2021. Ve starší legislativě se žák hodnotí pouze podle diagnózy. V současné době by se mělo od tohoto třídění upustit. Diagnóza by měla být pouze zprostředkovatelem následné podpory, kterou je třeba ve vzdělávacím procesu pro daného žáka nastavit. Zároveň se čím dál více má hledět na všechny žáky a na jejich potřeby. (Kendíková, Vosmik, 2016)

2.3 Pilíře společného vzdělávání

Koncept společného vzdělávání se neobejde bez základních premis, které, pokud jsou dodržovány, zaručují kvalitní péči o všechny žáky ve vzdělávacím procesu. Spilková (2005) říká, že ve společném vzdělávání jde hlavně o rovný a zejména spravedlivý přístup ke vzdělávání všech dětí a to bez jakýchkoli výjimek. Dbá se především na spolupráci a pomoc mezi jednotlivými žáky a dále na toleranci a spoluúčast při rozvoji své vlastní osobnosti. Společné vzdělávání by mělo být flexibilní a být otevřeno k individualitám každého jednotlivce ve třídě. Základní kameny společného vzdělávání vychází z výše zmiňované Deklarace se Salamanky a z ostatních deklarací a úmluv, které se zabývají vyrovnáváním příležitostí i zkvalitňováním vzdělávání.

Nejvýznamnější předpoklad pro úspěch společného vzdělávání je snaha zapojit do vyučování všechny žáky a to opravdu bez výjimky. V rámci společného vzdělávání se ve třídě učí žáci bez ohledu na to, zda mají nějaké zdravotní postižení či znevýhodnění či bez ohledu na to, z jakého sociálního nebo jazykového prostředí pochází. Jádro celého procesu je podpora rovných příležitostí pro všechny žáky. Žákům, kteří jsou ohroženi neúspěchem, se nastaví vhodná podpora ze strany učitelů. Podpora se nenastaví jen žákům se zdravotními obtížemi, ale kupříkladu i těm, kteří prochází nějakým složitým životním obdobím, což může

být rozvod rodičů či smrt v rodině. Podporu do jisté míry potřebují nejen žáci, kteří jsou v určitém období školní docházky neúspěšní, ale i ti, kteří jsou nadaní. Nadaní žáci se po nějaké době začnou ve škole nudit a cítí potřebu řešit složitější úlohy a tím rozvíjet své nadání. (Booth a Ainscow, 2007)

Foist a Svozil (2016) staví společné vzdělávání na principech, které jsou do jisté míry shodné s jinými autory. První důležitou premisou je pro ně individuální a adresná podpora, na kterou má každé dítě právo. Reagovat na individualitu každého dítěte není právě jednoduché, ovšem pokud se na každého jedince nahlíží z hlediska jeho individuálních schopností a tyto schopnosti jsou dále rozvíjeny, lze každého žáka dostat na nejvyšší možnou úroveň jeho rozvoje. Autoři dále tvrdí, že na každém dítěti záleží a také, že každé dítě má právo na to, aby ve škole zažilo úspěch. Úspěch a radost ze školy nemusí mít jen žáci, kteří jsou nadaní a mají ve škole výborné studijní výsledky, ale i žáci, kterým bylo nadání na učení upřeno. Každý žák je v něčem dobrý, ať už je to schopnost krásně zpívat, kreslit, výborně sportovat či umět matematiku. Na učiteli ve škole je, aby žákovy schopnosti objevil a tím mu dal možnost zažít úspěch i přesto, že jeho inteligenční předpoklady mu zamezují mít skvělé známky. Nováčková (2010) říká, že známky nejsou všechno. Známkování je nástroj, kterým mají učitelé moc nad žáky a u některých žáků vzbuzují pouze nechuť a demotivaci k učení. Podle autorky nevypovídají známky o reálném uplatnění žáka v budoucím životě. Důležitější je tak podporovat a rozvíjet žáka v aktivitách, ve kterých je úspěšný, které mu dělají radost a které mu mohou zaručit budoucí pracovní uplatnění.

Společné vzdělávání je také podle Foista a Svozila (2016) nástrojem pro rodiče, aby se sami mohli rozhodnout o způsobu vzdělávání jejich dětí. Je na každém, jakou cestu vzdělání si pro své dítě zvolí. V každé škole by se všechny děti měly cítit v bezpečí a přijímané ostatními. Společné vzdělávání nabízí možnosti, jak vytvořit bezpečné a přátelské klima na základě vzájemného pochopení a porozumění. Inkluzivní škola žáky učí, jak se obohatit odlišnostmi ostatních. Je to mnohem lepší, než odlišnosti vnímat pouze negativně, nebo dělat, že neexistují. Díky tomuto principu se každé dítě může cítit jako plnohodnotná součást společnosti, ve které žije. Může vyrůstat se svými vrstevníky v prostředí, které se nachází blízko jeho domova.

Podle Bartoňové a Vítkové (2019, online) jsou nejdůležitější pilíře společného vzdělávání dva a to individualizace a diferenciaci. Podle autorek nelze po všech žácích v heterogenní třídě požadovat, aby pracovali stejným tempem na stejném množství úkolů a ve stejně dlouhém časovém úseku. Každý žák je jiný a tak je logické, že i jeho tempo práce se bude odlišovat od tempa jeho spolužáků. Diferenciaci znamená organizování výuky tak, aby se ve stejném prostředí mohli vzdělávat žáci, kteří vyžadují rozdílné vzdělávací přístupy. Základem diferenciaci je individualizace, tedy přesvědčení, že každý žák je jiný a podle toho připravit výuku tak, aby respektovala právě jejich jinakosti. Diferenciaci ve výuce klade důraz na nadání jednotlivých žáků, jejich schopností a dovedností. Diferenciaci třídí Bartoňová a Vítková (2019, online) do dvou skupin – vnitřní a vnější. Vnitřní diferenciaci počítá s rozrůzněním ve třídě. Týká se vyučovacích metod, forem, typů úkolů, času, který potřebuje každý žák na zvládnutí určitého úkolu či personální organizace ve třídě. Diferenciaci vnější je vnímána ve společném vzdělávání spíše negativně. Jedná se o rozčlenění žáků podle jejich schopností do určitých skupin. V těchto skupinách (například nadaní x méně nadaní) žáci setrvávají po celou dobu povinného vzdělávání a ovlivňuje to jejich budoucí život.

Adamus (2015) vyděluje podobné pilíře, jako jiní autoři, nazývá je však principy. Jeho princip vzájemné úcty a respektu pomáhá předcházet sociálně patologickým jevům, jako například šikana. Pokud škola stojí na vzájemné úctě a respektu k druhým, i odlišným jedincům a tyto hodnoty učí i své žáky, patologické jevy se ve škole téměř nevyskytují. V tomto principu je taktéž zahrnuto, že každé dítě má právo na vzdělávání ve skupině stejně starých vrstevníků (Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2021, online). Díky vzdělávání všech žáků společně bez rozdílu vzrůstá podpora tolerance k odlišnosti a kooperace mezi všemi žáky. Toto je důležité pro bezvýhradní přijetí každého žáka do kolektivu.

V inkluzivní škole se podle Adamuse (2015) klade důraz též na spolupráci všech žáků. Žáci, kterým vzdělávání nečiní potíže, podporují žáky, kteří jsou ve výukovém procesu z všemožných důvodů ohroženi neúspěchem a selháním. Vzájemná spolupráce má probíhat také v rámci pedagogického sboru, který spolupracuje se školním poradenským pracovištěm, nebo školským poradenským zařízením a také s vedením školy. Pouze kvalitní

spolupráce mezi těmito subjekty zajistí úspěšnou realizaci společného vzdělávání na škole a zajistí rozvoj všech předpokladů každého žáka. Komunikace je podle Adamuse (2015) dalším předpokladem pro úspěch v zavádění inkluzivního vzdělávání. Pouze pokud spolu uvedené subjekty nejen spolupracují, ale především komunikují, lze zajistit, že se ve škole budou rozvíjet všichni žáci.

Tannenbergová (2016) uvádí ještě jiné pilíře a sice:

- humanismus a demokracie – společné vzdělávání by mělo vycházet z lidských práv a stavět na principech demokracie ve společnosti,
- regionalizace - tento princip nám říká, že každé dítě má právo na vzdělání v místě svého bydliště bez toho, aniž by muselo dojíždět do jiného města či muselo být ubytováno mimo své bydliště,
- heterogenita – různorodost je ve společném vzdělávání alfou a omegou, jelikož právě jinakost a odlišnost společnosti a její vzájemné setkávání a obohacování je prospěšné pro všechny aktéry společnosti,
- celistvost – tento princip spočívá v uceleném a kompletním vývoji dítěte po stránce sociální, emoční, tělesné atd.,
- otevřenost a efektivita – tento princip cílí na školu, která by měla být otevřena všemu novému a zajistit bezpečné prostředí pro všechny žáky.

2.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření představují systém pomoci pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky nadané. Jedná se o oporu a souhrn doporučení pro pedagogy, kteří díky nim vědí, jak upravit vzdělávání žáka tak, aby mohly být naplněny jeho potřeby a žák se mohl vzdělávat stejně kvalitně, jako jeho spolužáci. Poskytování podpůrných opatření je bezplatné, což je stanoveno ve školském zákoně a ve vyhlášce „č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021). Podpůrná opatření jsou legislativně vymezena taktéž ve výše uvedené vyhlášce, konkrétně lze jejich přesné znění najít v příloze č. 1. Jedná se o soubor postupů, které upravují prostředí vzdělávání, organizaci, formy, metody a hodnocení vzdělávacího procesu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále

stanovují pomůcky, upravují podmínky přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, upravují očekávané výstupy či stanovují podmínky speciálně pedagogické pomoci pro žáka. Druh podpůrného opatření by měl vycházet z věku a potřeb žáka, ale také ze stupně vzdělávání, ve kterém se aktuálně žák nachází. (Hájková Strnadová, 2010)

Speciální vzdělávací potřeby jsou nezbytné úpravy vzdělávacího procesu, ve kterém je žák vzděláván. Díky zavedení termínu **speciální vzdělávací potřeby** se upustilo od horizontální kategorizace žáka, který potřebuje ve vzdělávání pomoc. Dříve se žák posuzoval podle toho, zda byl zdravotně postižen či znevýhodněn, nebo zda byl znevýhodněn sociálně. Toto členění nepočítalo například s žáky trpící epilepsií, s onkologicky nemocnými či žáky s cystickou fibrózou, přestože v rámci resortu zdravotnictví či sociálních věcí spadají do kategorie zdravotního postižení. V rámci tohoto horizontálního členění tak bylo často těžké dítě zařadit do příslušné škatulky, takže pokud žák nešel nikam zařadit, neměl nárok na dotovanou podporu. V přístupu k žákům se tak zavedl vertikální model posuzování jejich vzdělávacích potřeb. Díky tomuto modelu se určí hloubka znevýhodnění žáka a na základě této hloubky se stanoví potřebná opatření, které mohou žákovi pomoci zvládnout vzdělávací proces. Podpůrná opatření lze stanovit jak při vzdělávání žáků v běžných školách, tak ve školách speciálních. (Katalog podpůrných opatření, 2015)

Systém podpůrných opatření je sestaven podle několika zásad. Tyto zásady a pravidla by se měly stát jakousi mantrou škol při zavádění podpůrných opatření ve výuce. Škola by měla dohlížet na plnění těchto zásad. Jedná se zejména o rovný a spravedlivý přístup, kdy má každý žák právo na stejné vzdělání bez ohledu na jeho zdravotní či sociální možnosti. Dále by ve školách měli působit odborníci, kteří zajistí hladký průběh naplňování podpůrných opatření ve výuce, tedy měli by ostatní pedagogy metodicky vést. S odborností souvisí i kvalita, se kterou jsou na jednotlivých školách podpůrná opatření realizována. Dále by se mělo dbát na jejich dostupnost pro všechny žáky. Dostupné se stávají díky dotované finanční pomoci, kterou dostává škola od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Katalog podpůrných opatření, 2021, online). S dostupností taktéž souvisí jednotný přístup, tedy že by se školy měly sjednotit v přístupu k poskytování podpůrných opatření. Školy by měly spolupracovat nejen v rámci své vnitřní diferenciaci, ale měly by také být součinní se

zařízeními mimo školu, například se školskými poradenskými zařízeními, nebo také s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami by měla prostupovat celým vzdělávacím systémem – začínat již v předškolním období, přecházet přes základní i střední vzdělávání a končit v rámci vyšší odborné či vysoké školy. (Katalog podpůrných opatření, 2015)

V současné době je pět stupňů podpůrných opatření. Jejich dělení podléhá finanční, pedagogické a organizační náročnosti. Zároveň je rozdělení jednotlivých stupňů závislé také na úrovni postižení či znevýhodnění, která má dopad do vzdělávacího procesu žáka. Tyto dopady jsou dalším kritériem pro rozdělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů. (Katalog podpůrných opatření, 2015)

2.4.1 První stupeň podpůrných opatření

První stupeň je podle legislativy plně v kompetenci školy. Nastavují jej pedagogové ve škole. Ti by měli jako první odhalit, že má žák ve vzdělávacím procesu nějaký problém a vhodně na něj reagovat. Cílem prvního stupně je poskytnout ranou podporu pro žáka, kterému se ve vzdělávání nedaří. Při správné indikaci běžně dostupných metod a forem jsou vhodným nástrojem prevence školního neúspěchu. Pokud se první stupeň nastaví včas, žák se může ve svých školních výkonech ustálit a nemusí poté přecházet do vyššího stupně podpory. Učitel by měl znát žakovu rodinnou situaci, jeho sociální zázemí, pozorovat, jak se ve škole chová, hodnotit jeho dlouhodobou výkonnost ve výuce a podle toho nastavit vyhovující podporu. Pokud učitel žáka opravdu zná, dokáže přijít na příčinu selhávání a tuto příčinu odstranit či zmírnit sám bez pomoci zvnějšku. V prvním stupni má učitel kompetence k přesazení žáka na vhodné místo, plánování času žáka ve škole a také mimo ni, může upravovat vyučovací jednotku na míru daného žáka (například častěji střídat činnosti, zařazovat relaxační pauzy, aktivnějšího žáka požádat o rozdání sešitů či smazání tabule atd.), nebo může nastavovat limity pro práci daného žáka, tedy upravovat mu množství či čas, za který žák práci dotáhne do konce. Úprava obsahu vzdělávání však nemá vliv na výsledné výstupy, které žák na konci daného úseku studia má zvládnout. Velmi důležité by mělo pro pedagoga být odhalení učebního stylu žáka, který ve výuce začne selhávat. Odhalení učebního stylu je efektivním způsobem, jak žáka namotivovat, že i když se mu nedaří,

nemusí tomu tak být napořád, stačí se naučit učit efektivně. (Katalog podpůrných opatření, 2015)

V poslední novele vyhlášky „č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (Sbírka zákonů, 2021) ve znění účinném od 1. 1. 2021 se objevila v prvním stupni podpůrných opatření pedagogická intervence, kterou dříve nastavovalo školské poradenské zařízení až od druhého stupně podpůrných opatření. Toto opatření je Metodickým pokynem k zajištění podpůrného opatření pedagogická intervence (MŠMT, 2020) vymezeno jako zásahnutí proti nežádoucímu jevu. Jejím smyslem je vyrovnávání příležitostí při vzdělávání a zamezení selhávání žáka v procesu učení. Jedná se o cílenou podporu učebního procesu, kterým žák prochází. Poskytuje ji pedagog ve škole, který pomáhá žákovi při osvojování učiva v rámci své odborné kvalifikace. Asistent pedagoga může taktéž vést hodiny pedagogické intervence. V jeho případě se jedná o pomoc při domácí přípravě na vyučování a podporuje žáka při osvojování učebních technik. Pedagogická intervence může být poskytována i ve vyšších stupních podpůrných opatření, ale už jej, jako tomu bylo doposud, nedoporučuje školské poradenské zařízení.

2.4.2 Druhý stupeň podpůrných opatření

Druhý stupeň podpůrných opatření již nastavuje školské poradenské zařízení. V tomto stupni je potřeba stanovit speciálně pedagogické metody i formy práce. Metody se v tomto stupni zaměřují na posilování oslabených schopností a dovedností a cílí taktéž na rozvoj pozornosti, paměti a myšlení. Druhý stupeň je pro žáky se středně těžkým postižením či znevýhodněním, které se promítá do vzdělávání. Školské poradenské zařízení ve svém doporučení pro školu vydá návrhy na úpravu organizace vzdělávání jako například častější přestávky, úpravu zasedacího pořádku či plánování a organizaci času, který žák stráví nad činností ve škole a doma. Tyto úpravy může nastavit pedagog už v prvním stupni podpůrných opatření, lze tedy nastavit efektivní metody i formy práce z prvního stupně. Rozdíl spočívá v tom, že žákovi vyvstává nárok na výuku předmětu speciálně pedagogické péče, ve druhém stupni má žák nárok na 1 hodinu týdně. Tyto hodiny vede speciální pedagog, který speciálně pedagogickými metodami žákovi pomáhá překonávat obtíže, které se promítají do vzdělávacího procesu. Podle Metodického portálu RVP (2020, online) je organizace tohoto předmětu plně v kompetenci ředitele školy. Předmět je možno zařadit do

výuky nad rámec celkové týdenní časové dotace, nesmí ovšem být překročena maximální týdenní hodinová dotace, kterou mají dané jednotlivé ročníky. Další možností, jak zařadit předmět speciálně pedagogické péče, je v rámci disponibilní časové dotace. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2021, s. 148) je disponibilní časová dotace vymezena jako „realizace takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení. V případě žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je možné využít disponibilní časovou dotaci ve školním vzdělávacím programu k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Ředitel školy použije disponibilní časovou dotaci také k realizaci předmětů speciálně pedagogické péče, jsou-li tato podpůrná opatření žákovi doporučena školským poradenským zařízením a zákonný zástupce žáka souhlasil s jejich poskytováním“. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče se počítá buď s individuální či skupinovou prací. Ve skupině by neměli být více než 4 žáci. Žákům s odlišným mateřským jazykem lze od tohoto stupně přiznat výuku českého jazyka a všem žákům lze rozložit první ročník do dvou let. Školské poradenské zařízení může v tomto stupni doporučit podporu speciálně pedagogických či didaktických pomůcek, které zajistí žákovi pomoc při učení. Nejsou finančně náročné, jedná se zejména o výukové materiály, pracovní listy například na nácvik oslabeného zrakového či sluchového vnímání, nástavce na psací potřeby či přehledy učiva.

2.4.3 Třetí stupeň podpůrných opatření

Ve třetím stupni podpůrných opatření lze již doporučit podporu asistenta pedagoga ve třídě pro žáka, který je ve vzdělávání ovlivněn množstvím zdravotních či sociálních znevýhodnění. Jedná se například o žáky se závažnými specifickými poruchami učení či chování, žáky s autismem, závažnějším smyslovým postižením, s lehkým mentálním postižením i o žáky vyrůstající v odlišném kulturním prostředí či mluvící odlišným mateřským jazykem. Doporučujícím orgánem je opět školské poradenské zařízení. V tomto stupni podpory je většinou žádoucí udělat větší zásahy do organizace a průběhu vzdělávání. Tyto zásahy povětšinou významně (na rozdíl od zásahů v druhém stupni podpory) zasáhnou do práce celé třídy. Žák s lehkým mentálním postižením může v běžné škole mít upravené výstupy vzdělávání. V tomto případě je nutné zpracovat individuální vzdělávací plán, který se od novely vyhlášky „č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami a žáků nadaných“ (Sbírka zákonů, 2021) z roku 2020 již žákům běžně nevypracovává. V tomto stupni se používají speciální pomůcky i učebnice, stejně tak jako kompenzační i rehabilitační pomůcky. Lze prodloužit o jeden rok střední a vyšší odborné vzdělávání. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020, online)

2.4.4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření čtvrtého stupně lze doporučit žákům s velmi závažnými poruchami chování, s těžkým smyslovým postižením, se závažnými vadami řeči, s těžkým mentálním nebo tělesným postižením nebo se závažnými poruchami autistického spektra. Úpravy ve vzdělávání představují již podstatný zásah do vzdělávacího procesu. Jsou potřebné dražší speciální učebnice, pomůcky a finančně náročné kompenzační a rehabilitační pomůcky. Pracovní místo musí být pro žáka ve většině případů upravené. V tomto stupni lze žákovi přiznat terapeutické metody. Žák s narušenou komunikační schopností může komunikovat pomocí alternativní a augmentativní komunikace, ostatní žáci mohou využívat speciální komunikátory, klávesnice, upravené počítače atd. Žák nevidomý využívá k nácvičce čtení i psaní Braillovo písmo, žák neslyšící komunikuje znakovým jazykem. Přítomnost dalšího pedagogického pracovníka, například asistenta pedagoga, je ve třídě nutná. Práce asistenta je dle míry postižení rozšířena o poskytování pomoci při sebeobsluze i pohybu. Asistent může být přítomen i u přijímacích či závěrečných zkoušek. Lze prodloužit střední a vyšší odborné vzdělávání o dva roky. (Katalog podpůrných opatření, 2015)

2.4.5 Pátý stupeň podpůrných opatření

Pátý stupeň podpůrných opatření se poskytuje žákům s nejtěžšími formami zdravotního postižení, zpravidla je toto zdravotní postižení kombinováno souběžně s dalšími vadami. Charakter obtíží žáka vyžaduje nejvyšší možné přizpůsobení organizace, obsahu, metod i forem práce. Obsah učiva je vždy modifikován. Další pedagogický pracovník je pro žáka k dispozici nejen po celou dobu výuky, ale i v družině, zájmových kroužcích atd. V případě potřeby a na doporučení lékaře se využívá individuální výuka v domácím prostředí, kterou zajišťují pedagogové školy. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020, online)

3 ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga je pracovníkem školy, který pracuje nejčastěji se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ovšem jeho stálá přítomnost u těchto dětí může být v mnohých případech až kontraproduktivní. Vede mnohdy k sociální izolaci, jelikož pokud je žák stále v přítomnosti dospělého člověka a spoléhá na něj, nemá potřebu hledat si kamarády mezi vrstevníky. Jedná se o druhého pedagogického pracovníka ve třídě, který je partnerem učitele. (Morávková Vejrochová a kol., 2015) Kvůli nízkému finančnímu ohodnocení či nedostatečně lukrativnímu postavení asistenta pedagoga mezi ostatními pedagogickými pracovníky, ale také kvůli značné potřebě psychické odolnosti, není profese asistenta pedagoga natolik žádaná, aby na jedno místo bylo hned několik uchazečů. I přesto všechno dokáže pozice asistenta pedagoga nabídnout značné benefity. Těmi nejdůležitějšími jsou bezesporu praxe pro studenty pedagogických oborů a práce s dětmi, která mnoho lidí naplňuje. Práce není ani časově náročná, většinou ředitelé nabízí zkrácený úvazek, proto je vhodná nejen pro studenty, ale i třeba maminky na rodičovské dovolené či lidi v důchodovém věku. (Kendíková, 2016)

3.1 Definice a legislativní vymezení profese asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který pracuje ve škole v přímém kontaktu se žáky podle pokynů jiného pedagogického pracovníka či v přímé spolupráci s tímto pracovníkem. Podle Průchy (2009) lze asistenta pedagoga chápat jako pomocníka učitele, který se podílí nejen na výchově a vzdělávání ve škole, ale také v oblasti mimoškolní výchovy. Asistent pedagoga může působit v běžné základní škole či škole zřízené podle §16 školského zákona. Je v současnosti chápán jako jedno z podpůrných opatření, které jsou poskytovány žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jedná o podpůrné opatření kategorie personálního zabezpečení. Žákovi je přiznaná podpora asistenta pedagoga od třetího stupně podpůrných opatření.

Asistent pedagoga nesmí být zaměňován s osobním asistentem. Ten je sociální službou, ne pedagogickým pracovníkem. Tato služba probíhá v prostředí, které je klientovi přirozené. Osobní asistent pomáhá člověku s osobní hygienou, sebeobsluhou či s obsluhou domácnosti. Rozdíl je i mezi asistentem pedagoga a školním asistentem. Školní asistent je

taktéž zaměstnancem školy, ovšem není pedagogickým pracovníkem. Neprovádí přímou pedagogickou činnost ve třídě se žáky. Pomáhá učitelům s organizačními záležitostmi vyučování a vypomáhá s administrativou. (Kendíková, 2017)

Podle Kendíkové (2016) se jedná o relativně novou profesi v pedagogickém odvětví. Pozice asistentů pedagoga se ale ve školách objevuje již přes dvacet let. Jednou z prvních škol, která začala zaměstnávat asistenty pedagoga, kteří pomáhali ve vzdělávacím procesu žákům na škole, byla Církevní škola Přemysla Pittra v Ostravě. V této škole začal pracovat první asistent pedagoga již v roce 1993. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014) V roce 1997 byla přijata vyhláška „č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách“. V této vyhlášce bylo definováno, že pro žáky s těžkým smyslovým postižením, s poruchou autistického spektra a pro žáky s více vadami mohli vyučovat ve speciální třídách dva pedagogičtí pracovníci. Stejně tak mohli dva pedagogičtí pracovníci být ve třídě pro hluchoslepé či v přípravných stupních. V případě vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se asistenti soustředili převážně na romské etnikum. V dalších letech se asistence ve školách zaměřovala právě z velké části na žáky z romských rodin. (Balabánová in Gorniaková a kolektiv, 2001)

Funkce asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření je definována v § 16 v zákoně „č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021). Zákon „č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021) definuje, jakou má mít asistent pedagoga odbornou kvalifikaci či jaký úvazek by ve škole měl dostat. V tomto zákoně, konkrétně v § 20, jsou taktéž zakotveny činnosti, které by měl asistent pedagoga ve škole zajišťovat. Činnosti, které asistent pedagoga vykonává, budou popsány dále.

Server Národní soustava povolání (2017, online) říká, že při práci asistenta pedagoga ohrožuje minimum zdravotních rizik. Jediné potenciálně zvýšené riziko skýtá duševní zátěž, jelikož práce asistenta pedagoga vyžaduje, stejně jako práce jiných pedagogických pracovníků, vyšší psychickou odolnost a odolnost vůči stresu. Tentýž informační portál také uvádí seznam onemocnění, které omezují výkon tohoto povolání a těmi jsou duševní poruchy, poruchy chování a závažná psychosomatická onemocnění.

Velmi důležitá pro asistenta pedagoga je vyhláška „č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (Sbírka zákonů, 2021). O asistentovi pedagoga pojednává § 5. Ve vyhlášce je dáno, že asistent pedagoga poskytuje oporu jinému pedagogovi při výchovně vzdělávací činnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška dále říká, že asistent pedagoga by ve třídě měl podporovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v samostatnosti práce a podporovat ho v zapojování se do všech činností, které jsou uskutečňovány ve škole. V této vyhlášce jsou definovány činnosti asistenta pedagoga, stejně jako ve školském zákoně. Jednomu žákovi lze přiznat pouze jedno podpůrné opatření spočívající v užití asistenta pedagoga.

3.2 Kvalifikační předpoklady pro výkon profese asistent pedagoga

Závazné předpoklady, které jsou potřeba k výkonu asistenta pedagoga lze nalézt v zákoně „č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících“ (Sbírka zákonů, 2021). Mezi ně patří plná způsobilost k právním úkonům, znalost českého jazyka i zdravotní způsobilost. Tyto požadavky jsou základními kameny pro zaměstnání člověka na pozici asistenta pedagoga a jiných pedagogických pracovníků a jsou definovány v § 3 výše zmíněného zákona („č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ve znění pozdějších předpisů; Sbírka zákonů, 2021). Kendíková (2016) k tomuto doplňuje, že člověk vykonávající profesi asistenta pedagoga nesmí být omezen ve svéprávnosti a zároveň musí být bezúhonný, tedy nesmí být pravomocně odsouzen za úmyslný trestný čin.

Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga vymezuje § 20 výše uvedeného zákona „č. 563/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ve znění pozdějších předpisů (školský zákon, Sbírka zákonů, 2021). Člověk, který vykonává přímou činnost ve třídě, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, získá odbornou kvalifikaci podle odstavce 1:

- a) „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

- *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo*
- *studiem pedagogiky, nebo*
- *absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),*
- c) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*
- d) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a*
 - *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo*
 - *studiem pedagogiky, nebo*
 - *studiem pro asistenty pedagoga,*
- e) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*
- f) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a*
 - *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo*
 - *studiem pedagogiky, nebo*
 - *studiem pro asistenty pedagoga.“ (zákon č. 563/2004 Sb. § 20, odstavec 1 v aktuálním znění k 12. 1. 2016)*

Z výše uvedeného plyne, že může jako asistent pedagoga, který ve škole vykonává přímou práci s dětmi, pracovat kdokoliv, kdo vystudoval vysokou, vyšší odbornou či střední školu zaměřenou na pedagogiku, nebo člověk s vysokoškolským, vyšším odborným či středním vzděláním, který si dodělal kurz pro asistenty, nebo začal v rámci celoživotního vzdělávání studovat pedagogické odvětví.

Pokud asistent pedagoga vykonává pouze pomocné práce, ačkoli se jedná také o přímou činnost, lze být podle § 20, odstavce 2 kvalifikován následovně:

- „vzděláním podle odstavce 1,
- středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a
 - studiem pedagogiky, nebo
 - studiem pro asistenty pedagoga, nebo
- základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.“ (zákon č. 563/2004 Sb. § 20, odstavec 2 v aktuálním znění k 12. 1. 2016)

Z tohoto poté plyne, že člověk, který pouze ve třídě vypomáhá, může mít nejnižší vzdělání základní a vystudované studium pro asistenty pedagoga.

Profesní příprava asistentů pedagoga započala již v roce 1996, ještě před účinností zákona „č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících“. Jednalo se o přípravu asistentů k romským dětem. Tyto kurzy organizovala Nová škola a jednalo se o 72 hodinový kurz pedagogického minima. Další kurzy brzo následovaly. (Teplá a Felcmanová, 2016)

Na další vzdělávání pedagogických pracovníků ředitel může vyhradit volno v rozsahu 12 pracovních dnů. Toto volno přísluší také asistentům pedagoga. Zkrátit se tento rozsah může pouze v případě, že má asistent pedagoga zkrácený úvazek. V tomto volnu si pedagogičtí pracovníci obnovují či doplňují kvalifikaci, ať už formou kurzů, seminářů či školení. Toto další vzdělávání se může uskutečnit na půdě vysoké školy, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, v jiných vzdělávacích institucích, které mají akreditaci udělenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy či samostudiem. Pokud asistent pedagoga navštíví některý z výše uvedených kurzů či seminářů, získá osvědčení vydané institucí, která další vzdělávání organizovala. Organizace dalšího vzdělávání může být i na řediteli školy, který na základě konzultace s odborovým orgánem, preferencí samotných pedagogů a rozpočtu školy uspořádá vzdělávací program. Dalším vzděláváním pedagogických pracovníků se zabývá vyhláška „č. 317/2008 Sb., o dalším vzdělávání

pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků“ ve znění pozdějších předpisů. (Morávková Vejrochová a kolektiv, 2015)

S kvalifikačními nároky úzce souvisí také osobnost asistenta pedagoga, neboť samotný fakt, že člověk dosáhne určitého vzdělání, jej ještě nepředurčuje k tomu, aby mohl profesi pedagogického pracovníka provádět. Němec (2014) považuje za klíčový předpoklad u asistenta, aby měl rád děti a naplňovalo ho s nimi pracovat. Pokud člověk nemá kladný vztah k dětem a ty ho obtěžují, nemá poté cenu pracovat jako asistent pedagoga. To pak nejen že člověku nečiní radost, ale není to prospěšné ani pro děti. Musí být též ochotný pomoci žákovi, u kterého asistuje a chtít z něj vychovat co nejlepšího člověka s důstojnými předpoklady pro kvalitní budoucí život. Dále Němec (2014) vymezuje osobnostní rysy asistenta pedagoga kterými jsou empatie, trpělivost, komunikativnost i zodpovědnost. Povaha člověka je stejně důležitá jako jeho vzdělání. Symbióza těchto dvou předpokladů u asistentů dopomáhá žákovi zvládnout vzdělávací proces a také dopomáhá úspěšnému začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do koloběhu života na běžné škole. Osobnostní předpoklady by tudíž vždy měly korespondovat s kvalifikačními předpoklady.

3.3 Náplň práce asistenta pedagoga v běžné základní škole

Pracovní povinnosti asistenta pedagoga vychází ze zákona o pedagogických pracovnících a ze školského zákona. Podrobněji jsou definovány ve vyhlášce „č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021). Konkrétně činnosti asistenta vymezuje § 5. Vyhláška však poskytuje pouze rámcové a velmi obecné vymezení činností asistenta. Podle této vyhlášky asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost pod vedením učitele. Učiteli je oporou při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jednak z výchovné stránky a jednak při organizaci práce. Pomáhá žákovi při přípravě na výuku i při dosahování cílů stanovených ve vzdělávání. Je nápomocný při osvojování základních sociálních dovedností a kompetencí žáka, hygienických i pracovních návyků. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá s adaptací na školní prostředí i s komunikací s ostatními žáky. Poskytuje pomocnou ruku při sebeobsluze žáků či jejich samostatném pohybu.

Morávková Vejrochová a kolektiv (2015) dodávají, že asistent pedagoga nemusí nutně pracovat jen se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále může asistent připravovat pomůcky, tvořit učební materiály, zapisovat do žákovských knížek či pomáhat učiteli s organizací výuky. Je vhodné, aby se asistent pedagoga připravoval na výuku společně s učitelem. To je základním předpokladem pro to, aby asistent vždy věděl, co se v hodině bude zrovna probírat. V tomto mají výhodu asistenti působící na prvním stupni, jelikož se setkávají ve výuce prakticky jen s jedním učitelem. Horší to mají asistenti na druhém stupni, kteří se musí zkoordinovat s jednotlivými učiteli všech předmětů, které se žák učí. Asistent pedagoga může pomáhat i s doučováním žáků, kteří mají ve výukovém procesu obtíže či někdy selhávají. Podporuje žáka v přípravě na vyučování. Nedílnou součástí se pro asistenta stává i komunikace s rodiči žáků. Asistent může zprostředkovat vztah mezi školním a rodinným prostředím žáka. Dále asistent konzultuje jednotlivé případy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jak v rámci školního poradenského pracoviště, tak školského poradenského zařízení.

Oficiálně kompetence asistenta pedagoga určuje vedení školy. Němec (2014) poukazuje na běžnou praxi ve školách, že často není úplně jednoduché stanovit náplň práce. Vymezení práce v rámci školy by mělo korespondovat s náplní práce ve vyhlášce. Kromě toho by vymezení pracovních kompetencí mělo podléhat také doporučení od školského poradenského zařízení. Lechta (2016) se shoduje s vyhláškou a říká, že úkolem asistenta je především pomáhat dítěti při všech činnostech, které se dějí v rámci třídy i celé školy. Pomáhá mu se začleněním do kolektivu, pomáhá mu při vzdělávacím procesu a vede ho k samostatnosti. Nikdy by však činnost neměl dělat za něj, to dítěti nepomáhá, ale spíše naopak. Nováková in Opatřilová (2013) dodává, že by měl asistent ve spolupráci s učitelem zvolit takovou míru podpory, která je pro žáka prospěšná. Nesmí mu nikdy škodit, i když je myšlena s dobrým úmyslem. To znamená, že by se měl vyvarovat nadbytečné pomoci. Asistent není k dítěti přidělen aby za něj plnil zadané úkoly, ale aby jej vedl při cestě za jejich splněním. Asistent může žáka vést k větší iniciativě a odhodlání v plnění úkolů. Musí samozřejmě dbát na žákovy skutečné možnosti a nechtít po něm něco, o čem ví, že žák nezvládne. Podpora pracovních návyků je jedním z klíčových úkolů asistenta při výuce. S tím jde ruku v ruce podpora žákovy soustředění, předcházení únavě, volení častějších relaxačních přestávek a vracení žáka zpět do činnosti.

3.4 Osobnost asistenta pedagoga

Profese asistenta pedagoga vyžaduje kromě odpovídajícího vzdělání také další znalosti, schopnosti a dovednosti. Ne každý má předpoklady pro to, aby se stal asistentem. Samozřejmě je také nutné brát v potaz, u kterého žáka by měl daný člověk asistovat. Je třeba si o jeho obtížích něco zjistit a podle zjištěných informací se k němu i pak chovat. K žákovi s poruchou chování bude zapotřebí pevnější ruka a rázná povaha asistenta, k dítěti s úzkostnou poruchou, poruchou attachmentu či k dítěti s Downovým syndromem bude zase potřeba citlivého člověka. (asistentpedagoga.cz, 2021, online) Podle Kendíkové (2017) by měl asistent pedagoga mít právo na prostudování dokumentace žáka, u kterého bude asistovat. V tomto případě bude podpora co nejefektivnější, jelikož se asistent bude držet doporučení školského poradenského zařízení. Ideální je promluvit si i s učiteli žáka či jeho zákonnými zástupci a doladit formy podpory ještě s nimi, aby byla co nejlepší. Pracovníci školy a hlavně zákonní zástupci o žákovi vědí přeci jen nejvíce a asistent tak od nich sbírá informace, jak s dítětem pracovat. Užitečné je vést si písemné záznamy, například formou deníků, o práci se žákem. Tyto záznamy pak mohou být užitečným zdrojem informací o vývoji žáka. Slouží jako zápis pokroků žáka a jako reflexe jeho působení na žáka. (zapojmevsechny.cz, 2020, online)

Webová stránka asistentpedagoga.cz (2021, online) uvádí nejdůležitější osobnostní předpoklady, kterými by měl každý asistent pedagoga disponovat. Mezi nejdůležitější kritérium patří bezesporu kladný vztah k dětem, na což poukazuje i Němec (2014). Člověk, který si vybere práci s dětmi, by měl mít rád děti a chtít jim pomoc k lepším výsledkům ve vzdělávacím procesu. Zároveň by měl počítat s tím, že bude pracovat s dětmi, které jsou svým způsobem odlišné. S tím souvisí i trpělivost a empatie vůči těmto žákům, kterými by měl asistent disponovat. Asistent by se měl aspoň z části umět vcítit do duše dítěte a mít porozumění pro jeho zájmy. Proti těmto dětem by neměl mít předsudky. Zároveň by se na svou práci měl připravovat, cítit zodpovědnost za vzdělávání žáků, které leží i na něm, nejen na učiteli. Potřebné jsou samozřejmě také znalosti, které by žákům měl umět předat. Musí umět spolupracovat s učitelem, pracovat pod jeho vedením a umět se poučit z chyb, které v procesu vzdělávání udělá, jelikož nikdo není neomylný. Lze taktéž naslouchat rady zkušenějších pedagogických pracovníků, nejen učitelů, ale i asistentů. Důležité je pro něj

znát prostředí, ze kterého daný žák pochází a umět komunikovat a navazovat dobré vztahy nejen se žákem samotným, ale i s jeho rodinou. Co se osobnostních předpokladů týče, měl by být nejen trpělivý a empatický, ale také dostatečně důsledný a razantní. Měl by si umět stát za svým rozhodnutím a nebýt nejistý.

Podle § 3 zákona „č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021) by, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, měl být asistent pedagoga způsobilý k právním úkonům, odborně kvalifikovaný, znalý českého jazyka, zdravý a bezúhonný. Morávková Vejrochová a kolektiv (2015) doplňují, že kromě občanské bezúhonnosti je potřeba být aktivní v přístupu ke své práci a být jí zaujatý, mít sociální citění a být ochoten pomáhat žákům. V osobnostní charakteristice je důležité klást požadavky na nenásilné a přirozené chování, tedy být schopný navozovat bezpečnou atmosféru a být asertivní v řešení problémů, dále samozřejmě být schopen týmové spolupráce, ale zároveň být i samostatný a tvůrčí a mít organizační dovednosti.

Kromě výše zmíněné radosti z práce s dětmi a kladnému vztahu k nim, by měl asistent být spravedlivý i ochotný naslouchat. Měl by být pozitivní a vyrovnaný, komunikativní, tvořivý, schopný pracovat v týmu, trpělivý a laskavý, vždy pozitivně naladěný, vtipný a schopný řešit problémy a neutíkat před nimi. Měl by pečovat o svůj zevnějšek a tím jít dětem příkladem. (Teplá a Felcmanová, 2016)

Asistent pedagoga se ve své profesi setkává s větším množstvím stresových faktorů. Se stresem je v pedagogickém odvětví třeba počítat a pracovat s ním. (Řehulka a Řehulková, 2004) Proto je u pedagogických pracovníků důležitá psychohygienu. Psychohygienu, nebo také duševní zdraví či duševní hygiena, je Míčkem (1984, s. 9) definována jako „*system vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy. Tento system se v naší době pozvolna konstituuje v duševní hygienu jakožto novou vědní disciplínu.*“ Akhtar (2015) zmiňuje, že důležité je v rámci své psychohygieny umět se radovat i z drobností a maličkostí, jako jsou květiny, hezké počasí či jídlo. Neodmyslitelně k psychohygieně patří i setkávání se s blízkými lidmi. Poukazuje také na léčivou sílu smíchu. Člověk by měl umět být vděčný za své povolání. Autorka dále uvádí jako důležité pro své duševní zdraví znát své silné, ale i slabé stránky.

Pro Řehulku a Řehulkovou (2004) je v pedagogických profesích důležitá odborná kvalifikace. Pokud je pedagog, a tím i asistent pedagoga, dostatečně vzdělán, nic mu nebrání nejen v profesním, ale i v osobnostním růstu. Podle autorů je zároveň potřeba, aby si každý pedagogický pracovník chránil své vnitřní já před vyhořením, což je jeden z nejčastějších syndromů pedagogických profesí.

3.5 Rizika povolání asistenta pedagoga

Práce asistentů pedagoga je velmi náročná po stránce psychické i po stránce fyzické. Morávková, Vejrochová a kolektiv (2015) vidí jako jedno z hlavních rizik povolání asistenta pedagoga odmítání jeho pomoci ve třídě pedagogem, který by jej měl metodicky vést a spolupracovat s ním. Vztah mezi pedagogem a asistentem by měl být založen na rovnoprávnosti. Třeníce mezi učitelem a asistentem a nerovnoprávnost mezi nimi vedou k velmi negativním vztahům v rámci školy. Dysfunkční komunikace na pracovišti je dalším problémem, který asistent pedagoga ve škole řeší. Kendíková (2016) uvádí jako nejčastější rizika profese asistenta pedagoga nejistý a nepříznivý systém financování. Asistenta pedagoga často trápí i nízké finanční ohodnocení jeho práce. Asistent se může obávat ztráty zaměstnání, jelikož se může stát že dítě, u kterého asistent pomáhá, vyjde základní školu a jiné dítě, které by asistenci potřebovalo, do školy nenastoupí. Ředitel tak nemá jinou možnost, než asistenta propustit. S tímto souvisí i nevýhoda smlouvy na dobu určitou, která většinou končí poslední den školního roku či na konci srpna. Dalším problémem jsou nejasnosti ve vymezení pracovních kompetencí a náplně práce a neznalost možností svého profesního rozvoje. To je problém jak vedení školy, tak samotného asistenta pedagoga.

Podle Metodického doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga (MŠMT, 2015, online) nevýznamnější riziko vyplývá z časového rozsahu i organizace práce. Asistent pedagoga má úvazek 20 až 40 hodin týdně a to z toho důvodu, že řediteli umožňuje rozložit přímou a nepřímou činnost asistenta, podle specifík daného žáka, u kterého asistent působí. Asistent tak nevykonává činnost u žáka tam, kde to není zapotřebí, například ve výchovných předmětech. Tím se ale snižuje jeho úvazek a tím i finanční ohodnocení. Jako další riziko se jeví podle Metodiky nepochopení role asistenta ve vzdělávacím procesu. Ředitel školy by měl zajistit, aby byl asistent přijímaný pedagogickým sborem učitelů. Asistent by se tedy

měl účastnit porad, měl mít své místo ve sborovně či kabinetu i ve třídě a měl mít možnost s učiteli konzultovat jednotlivé žáky. Metodika taktéž poukazuje na skutečnost, že ne vždy má na škole asistent pedagoga jasně vymezené kompetence.

Kucharská a Mrázková (2014) dodávají, že asistenti pedagoga dost často nemají jistotu, že jim zaměstnavatel prodlouží smlouvu, což souvisí i s nízkým finančním ohodnocením. Dále uvádějí, že kromě třenic mezi učitelem a asistentem může docházet i k neshodám mezi asistentem a samotným žákem. Žák může být verbálně či fyzicky agresivní. Naopak se ale může stát, že se žák na asistenta příliš upne. To může pramenit z nedostatečně podnětného domácího prostředí, které o žáka nejeví dostatečný zájem. Podle Metodického doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga (MŠMT, 2015, online) asistent pedagoga často poskytuje vyšší míru podpory, než jakou žák zrovna potřebuje. Důsledkem je pak snížení samostatnosti žáka, který příliš na asistenta spoléhá a pokud asistent chybí, je zvýšeně nervózní a nejistý, jelikož si myslí, že výuku bez něj nezvládne. Tímto se žák také často izoluje od svých vrstevníků a chce být ve společnosti toho, kdo mu nejvíce pomáhá.

Dále Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga (MŠMT, 2015, online) uvádí, že asistent pedagoga nemá v některých případech znalosti nutné pro práci s afektivním či problémovým chováním žáka. Nezná vhodné metody a přístupy, či užívá nevhodnou komunikaci. Rizika přináší i nesympatie vůči žákovi, u kterého má asistovat. Velmi specifickým problémem se jeví situace, pokud je asistentkou žáka jeho matka. To může vést k obtížnému odlišování jednotlivých sociálních rolí a přílišná snaha své dítě bránit před ostatními žáky i učiteli. Riziko syndromu vyhoření je dalším důsledkem náročné profese pedagogického pracovníka. Syndrom vyhoření může nastat v práci se žáky s těžkým postižením, kteří vyžadují zvýšenou péči. Metodika proto doporučuje zvážit i vystřídání asistentů u jednotlivých žáků, pokud to samozřejmě organizační možnosti školy dovolují.

4 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S DALŠÍMI SUBJEKTY VE ŠKOLE I MIMO NI

Asistent pedagoga se při své práci setkává nejen s ostatními pedagogy či vedením školy, musí především smysluplně spolupracovat a komunikovat se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož vzdělávání má adekvátně podporovat, ale i se zbytkem třídy. Stává se dost často, že i žák, který je bez speciálních vzdělávacích potřeb, potřebuje ve vzdělávání pomocnou ruku, kterou mu může nabídnout třeba právě asistent pedagoga v jejich třídě. Zároveň by měl být ve spojení s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož rodič jako zákonný zástupce žáka má vědět o všem, co se s jeho dítětem ve škole děje, tedy i jak s ním pracuje asistent pedagoga. V neposlední řadě je důležité vhodně komunikovat i se školním poradenským pracovištěm, potažmo se školským poradenským zařízením, jelikož tyto školské instituce mohou asistenta pedagoga adekvátně a vhodně metodicky vést při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a vedením školy

4.1.1 Učitel

Profesi učitele není třeba sáhodlouze představovat. V literatuře je poměrně složité najít přesnou definici, jelikož je veřejnosti tak známá, že není nutné ji blíže definovat. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2009) říká, že je učitel pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou výchovně vzdělávací činnost se žáky. Pro výkon povolání učitele je zapotřebí pedagogické způsobilosti, což znamená mimo jiné mít příslušné pedagogické vzdělání. Je jedním z nejdůležitějších činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Učitel vykonává pedagogické činnosti nejčastěji na půdě školy, či ve výchovně vzdělávacích programech, které jsou uskutečňovány nad rámec vyučování ve škole či školských zařízeních. Učitel může pedagogickou činnost vykonávat i v zařízeních sociální péče, například v dětských domovech se školou či v diagnostických ústavech pro děti i mládež.

Kárníková (1969) již v šedesátých letech přišla s tvrzením, že dobrým učitelem jen ten člověk, který dokáže nejen vhodně a dostatečně poskytnout svým žákům znalosti, které má, ale také je dokáže připravit na život mimo zdi školy. Zároveň je dobrým učitelem ten,

kdo stále hledá nové metody a cesty, jak předat co nejvíce ze sebe svým žákům a tím z nich vychovat laskavé a vzdělané jedince.

Podle zákona „č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících“ (Sbírka zákonů, 2021) ve znění pozdějších předpisů se učitel rozděluje na učitele mateřské školy, prvního stupně základní školy, druhého stupně základní školy, přípravné třídy základní školy, přípravného stupně základní školy speciální, učitele střední školy, učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední škole a konzervatoři, učitele vyšší odborné školy, učitele jazykové školy, učitele pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, učitele náboženství a učitele odborného výcviku. Každý z těchto pedagogů je trochu jinak definován. Kvalifikační předpoklady jsou ale pro všechny typy pedagogů stejné. Všichni musí mít požadované vysokoškolské vzdělání zaměřené na oblast pedagogiky, ve které daný člověk vyučuje.

Kvalitní, přátelská a otevřená spolupráce asistenta pedagoga s učitelem, která opravdu funguje, je nejdůležitějším předpokladem úspěšného výchovně vzdělávacího procesu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud učitel přijme asistenta pedagoga jako rovnocenného partnera, efektivně ho dokáže zapojit do všech činností ve třídě, potažmo i v celé škole. (asistentpedagoga.cz, 2021, online) Článek na webovém portálu zapojmevsechny.cz (2020, online) tvrdí, že vhodně nastavená spolupráce učitele a asistenta zefektivní práci s jednotlivci či s celou třídou a je velkou výhodou pro budování příznivého klimatu ve třídě. Mrázková a Kucharská (2014) však poukazují na skutečnost, že mnohdy vládne mezi učitelem a asistentem pedagoga rivalita. Soupeření má poté leckdy za následek neodborně vedenou práci při vzdělávání žáka. Žák je tedy ten, kdo soupeřením pedagogických pracovníků trpí nejvíce. Učitel by měl být tím, kdo metodicky vede asistenta pedagoga. Neznamená to ale, že asistent musí bezvýhradně učitele poslechnout a nemít svůj vlastní názor. Pokud je však asistent příliš dominantní, získává pedagog pocit, že asistent snižuje jeho autoritu u žáků. Dochází tak k nepříjemným diskuzím a střetům, kterých jsou často svědci žáci ve třídě. Nastavení pravidel a kompetencí jednotlivých pedagogických pracovníků je proto již od začátku spolupráce žádoucí. Pedagog a asistent musí zároveň již od začátku otevřeně komunikovat a řešit nejen přínosy jejich práce, ale zejména problémy, které v průběhu jejich společného vzdělávání žáků vyvstávají.

Velmi pomáhá, pokud se mezi učitelem a asistentem vytvoří profesionální a partnerský vztah. K tomu je zapotřebí vzájemná sympatie obou aktérů. Důležité je vytvořit si prostředí, ve kterém se oba cítí bezpečně a ve kterém si důvěřují. (zapojmevsechny.cz, 2020, online) Mrázková a Kucharská (2014) v rámci svého projektu „*Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*“ vyzorovaly, že asistent pedagoga převážně zpracovává podněty od učitele a předává je žákovi. Během hodiny spolu má učitel a asistent častý kontakt, ať už neverbálního charakteru či krátkého šeptaného rozhovoru.

V ideálním případě se učitel připravuje na výuku společně s asistentem pedagoga, poté spolu hodnotí naplnění cílů dané vyučovací jednotky a společně také konzultují potřeby všech žáků ve výuce. Asistent by tedy měl přicházet do hodiny s tím, že ví, jaká látka se bude v daném časovém úseku probírat a na čem se bude pracovat. Učitel pracuje se všemi žáky, asistent se věnuje individuální práci s jednotlivcem či skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel dohlíží na plnění úkolů. Asistent pedagoga nepřebírá zodpovědnost za vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Přítomnost asistenta pedagoga automaticky neznamená, že se učitel těmto žákům nebude věnovat. Asistent pedagoga má zintenzivnit péči o ně a dává učiteli více prostoru pro práci s ostatními žáky. Pokud se potřebuje učitel věnovat individuálně jednotlivci či skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dohlíží asistent na práci zbytku třídy. Tato výměna rolí a předávání vedení ve třídě asistentovi je důležitá a potřebná pro zdravý vztah mezi asistentem a učitelem. Dává asistentovi na vědomí, že je ve třídě potřebný a učitel ho nebere pouze jako svého pomocníka pro drobné činnosti, které nechce dělat sám, ale jako rovnocenného partnera v edukačním procesu. Drobné činnosti, které asistent v hodině vykonává, jako je rozdávání sešitů a jejich vybírání, kontrola zápisů do sešitu či žakovských knížek a kontrola domácích úkolů, jsou přesto potřebné, protože plněním těchto pomocných činností asistent zajistí učiteli čas potřebný pro práci s jednotlivými žáky, nejen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (asistentpedagoga.cz, 2021, online)

4.1.2 Vedení školy

Management školy je podle Horváthové in Pisoňová (2014) orientován na řízení a správu dané školy. Zajišťuje škole materiální, personální a finanční potřeby. Do

managementu školy spadá podle Trojana, Trojanové a Puškinové (2015) ředitel školy a dále jeho zástupce. Funkce zástupce ředitele může být rozdělena mezi dva pracovníky. Vznikne tak pozice zástupce pro první stupeň a pozice zástupce pro druhý stupeň. Kvalita školského managementu ovlivňuje výsledky vzdělávání na dané škole.

Podle školského zákona ředitel školy rozhoduje o všech záležitostech ve škole a zodpovídá za všechny činnosti, které se ve škole dějí. Ředitelská pozice s sebou tedy nese vedle pravomocí i vysoké nároky na odpovědnost. Oproti tomu zástupce ředitele je doposud legislativně neukotven (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015). Není jmenován ani schvalován zřizovatelem. Jeho jmenování je plně v kompetenci ředitele. Ředitel si vybírá vhodného zástupce, který poté vykonává jeho práci a zastává všechny jeho role v případě, že toho ředitel není z nějakých důvodů schopen.

Spolupráce ředitele školy a asistenta pedagoga je žádoucí. Ředitel školy zodpovídá za zřízení pozice asistenta pedagoga. Kendíková (2017) uvádí, že funkci asistenta pedagoga ředitel zřizuje na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce daného žáka. Školské poradenské zařízení stanovuje rozsah práce asistenta v rozmezí od 10 do 40 hodin týdně a od této časové dotace se pak odvíjí i platové ohodnocení asistenta pedagoga. Ředitel musí kromě doporučení školského poradenského zařízení mít ke zřízení pozice asistenta pedagoga i souhlas zřizovatele, povětšinou krajského úřadu.

Ředitel školy stanovuje pro asistenta pedagoga pracovní náplň. Dále jej zařazuje do platové třídy a stupně, což není věc vůbec jednoduchá. Ředitel se při tomto zařazování musí řídit mnoha doporučeními či nařízeními vlády. Při zařazování do platové třídy a stupně se řídí nařízením vlády „č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě“ (díl 2.16 výchova a vzdělávání, Sbírka zákonů, 2021), které uvádí možnosti zařazení asistentů pedagoga do platových tříd podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti jejich profese. V systému podpůrných opatření je financování platů dotované státem. V roce 2020 se podle nařízení vlády „č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021) plat asistentů pohyboval od 15 230 Kč (čtvrtá platová třída, stupeň jedna, což odpovídá pedagogické praxi méně jak dva roky) do 35 420 Kč (devátá platová třída, stupeň sedm, což odpovídá praxi

nad 32 let). Toto jsou však extrémy, platy asistentů se ve skutečnosti pohybují v rozmezí těchto dvou čísel. Tyto platové tabulky odpovídají plnému úvazku, který většina asistentů ve školách nemá (asistentpedagoga.cz, 2021, online). Ředitel je při platovém zařazování limitován doporučením školského poradenského zařízení, jelikož to určuje výši dotace, ze které bude asistent pedagoga financován. Doporučení určuje povětšinou osmou platovou třídu, pátý platový stupeň, pro vyšší úroveň či pátou platovou třídu a pátý platový stupeň pro nižší úroveň asistenta pedagoga.

Další možností, jak ve škole zřídit funkci asistenta pedagoga, je podle Teplé a Felcmanové (2016) rozšíření úvazku již stávajícímu pracovníkovi školy a udělat z něj tak asistenta pedagoga. Jeho plat je poté financován z běžného rozpočtu školy. V tomto případě není nutné doporučení školského poradenského zařízení.

4.2 Spolupráce asistenta pedagoga se žákem a jeho zákonným zástupcem

4.2.1 Žák

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) uvádí, že se jedná o člověka v roli subjektu vyučování a to bez ohledu na věk. Na základní škole se jedná o dítě či adolescenta. Druhou definicí, kterou nabízí Pedagogický slovník, je, že žák je dítě, které navštěvuje základní školu. Žák je sociální role, ve které je člověk vystaven určitým nárokům i úkolům. Podle Vališové, Kasíkové a kolektivu (2007) není při vyučování žáka možné zaměřovat se jen na znalosti, které má znát, ale musíme se soustředit na celkový vývoj osobnosti dítěte. Osobnost žáka se skládá z temperamentu, schopností, charakteru, vůle, role, motivace a jeho potřeb, kognitivních schopností, chování a tělesné konstituce. Pokud není jedna ze složek rozvíjena, dochází k nerovnoměrnému rozvoji dítěte a to se projeví v jeho dalším životě nejen ve škole, ale i mimo její zdi.

Kendíková (2016) říká, že je pro fungování asistenta pedagoga a žáka ve třídě nutné utvořit si pozitivní a přátelský vztah. To je důležité kvůli navázání důvěry mezi žákem a asistentem. Žák musí získat pocit, že o něj má asistent zájem a že mu naslouchá. Při práci se žáky s speciálními vzdělávacími potřebami je u asistenta žádoucí notná dávka empatie a schopnost individuálního přístupu. Práce asistenta pedagoga se žáky by měla probíhat podle instrukcí a metodického vedení zkušeného a kvalifikovaného pedagoga. Ve většině případů

totiž není asistent pedagoga plně kvalifikován na to, aby připravoval výuku pro žáky sám. Asistent pedagoga má často za úkol zkontrolovat žáky, zda plní zadané úkoly, dovysvětlit jim probíranou problematiku, opakovat a procvičovat již probranou látku, pomoc najít jim požadovanou stránku v učebnici, pokud jsou žáci ztraceni či opakovat instrukce, které zadal učitel. Nový výklad by měl vždy realizovat učitel. Pouze ve výjimečných situacích, jakými je například zdravotní indispozice pedagoga, může pod metodickým vedením učitele novou látku začít probírat asistent pedagoga.

Asistent pedagoga pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami individuálně či skupinově. Vždy by měl s těmito žáky pracovat v rámci běžného vyučování ve třídě, pouze ve výjimečných případech (například odlišný vzdělávací plán žáka, či jeho zhoršený zdravotní či psychický stav) lze žáka, či skupinu žáků vzít v rámci vyučování do jiné učebny a tam pracovat na odlišných úkolech. Práce asistenta pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by v duchu inkluzivního vzdělávání měla probírat přednostně ve škole a jejich kmenové třídě, kde jsou vzděláváni ostatní spolužáci. Pokud se jedná o žáky, kteří potřebují dovysvětlení látky probírané na hodině, lze je po vyučování vzít do jiného prostoru mimo jejich třídu a tam jim s látkou dopomoci. Může jim poskytovat doučování i mimo prostory školy, například v knihovně či doma. Asistent pedagoga nemusí pracovat pouze se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, naopak, je žádoucí, aby pracoval i s ostatními žáky ve třídě. Účelem toho je, aby učitel získal více prostoru a mohl se také věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (asistentpedagoga.cz, 2021, online)

4.2.2 Zákonný zástupce

Podle článku z roku 2001 na webovém portálu ePrávo vzniká narozením způsobilost k právům a povinnostem, které zanikají smrtí jednice. Dokud však není jedinec plnoletý, musí mít zákonného zástupce. U nezletilého dítěte je zákonným zástupcem rodič, pokud neurčí soud jinak. Zákonní zástupci jsou oba rodiče, soud je může rodičovských práv zbavit. Zastupování dítěte rodičem je součástí rodičovské povinnosti. Rodiče jsou povinni chránit zájmy a práva dítěte, konat nad ním dohled a mohou využít přiměřené výchovné prostředky k tomu, aby nebyla dotčena jeho důstojnost.

Kendíková (2016) udává, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterému je doporučen asistent pedagoga, má často obtíže v zachycení a uchování podstatných informací. Je tedy třeba navázat efektivní spolupráci s rodinným příslušníkem a předávat mu podstatné informace ohledně průběhu a výsledcích vzdělávání daného žáka. Dále je třeba, aby asistent a potažmo také pedagog zvolili pokud možno stejnou výchovnou strategii, jako volí žákovi rodiče a aby byla nastavena stejná pravidla ve škole i doma. Uvádí, že pravidelná a pravdivá komunikace mezi rodinou a školou vede ke zkvalitnění vzdělávacího procesu dítěte a je velmi důležitým momentem. Morávková, Vejrochová a kolektiv (2015) uvádějí, že si je většina zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vědoma, že asistent pedagoga jejich dítěti pomáhá. Podle toho se k němu také chovají a navazují s ním rozumnou a dostatečnou spolupráci. Najdou se ale samozřejmě i tací, kteří pomoc asistenta pedagoga pro jejich dítě odmítají. K odmítání pak povětšinou dochází již v rámci školského poradenského zařízení. Vztah mezi zákonným zástupcem a asistentem pedagoga není v legislativě vymezen. Je tedy na každém jednotlivci, jak ke vzájemné spolupráci přistoupí.

Spolupráce asistenta a rodiny žáka, kterému poskytuje asistent podporu, je velmi důležitá. Ještě větší důležitosti, než u ostatních žáků, nabývá kooperace asistenta a rodiny žáka s odlišnými kulturními a životními podmínkami. V těchto případech je pro školu často složité navázat s rodiči adekvátní kontakt. Tito rodiče o spolupráci někdy nestojí a někdy se obávají kritiky ze strany školy. V mnohých případech stojí za zdánlivým nezájmem i komunikační bariéra. V této situaci musí kontakt s rodiči škola záměrně vyhledávat a iniciovat. Pokud se jedná o dítě, kde je ve výuce přítomen asistent pedagoga, lze kontakt navázat právě prostřednictvím něj. Asistent má totiž v těchto případech z pedagogického sboru k dítěti nejbližší a je obeznámen s rodinnou situací. Tyto rodiny dost často řeší problémy, které jsou mnohem závažnější, než školní neúspěšnost jejich dětí, například nejisté bydlení, nedostatek financí, dluhy atd. Toto nejisté sociální zázemí se poté samozřejmě ve školních výsledcích dítěte promítá. Pokud se jedná o žáky z etnických či národnostních menšin, je vhodné, aby asistent znal aspoň základní kulturní specifika a byl schopen v jednání s nimi tato specifika zohledňovat. V případě žáků se zdravotními obtížemi funguje spolupráce asistenta pedagoga s rodiči formou téměř každodenní výměny informací týkající se zdravotního stavu dítěte a také probraného učiva. Pokud je žák v dlouhodobé

zdravotní rekonvalescenci, poskytuje asistent podporu v podobě nošení zadání látky a část učiva s ním také může procvičovat v domácím prostředí. (asistentpedagoga.cz, 2021, online)

Kontakt rodičů a asistenta pedagoga může mít více podob. Mohou se pouze rychle sejit před vyučováním či po něm. V tomto případě spolu komunikují nejčastěji za účelem předání si informací, učiva či ohledně organizačních záležitostí. Poté se spolu mohou scházet na delší konzultace, ve kterých řeší konkrétní a dlouhodobější obtíže žáka ve výuce. Obtíže jsou nejčastěji výukového či výchovného rázu. Setkání může probíhat jak na půdě školy, tak v domácím prostředí žáka, tak v neutrálním prostředí, například v kavárně. (asistentpedagoga.cz, 2021, online)

4.3 Spolupráce asistenta pedagoga se školním poradenským pracovištěm

Školní poradenské pracoviště je instituce, která poskytuje podle vyhlášky „č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021) poradenské služby ve škole. Skládá se z pracovníků, kteří řeší v součinnosti s rodiči a třídními učiteli výchovné a výukové obtíže žáků na škole. Mezi pracovníky školního poradenského pracoviště patří nejčastěji výchovný poradce a metodik prevence, kteří podstupují vzdělávací programy akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V tomto případě, kdy je ve školním poradenském pracovišti jen metodik prevence a výchovný poradce, se jedná o základní formu. V rozšířené verzi ve školním poradenském pracovišti fungují ještě školní psycholog a speciální pedagog. Školní poradenské pracoviště se všemožně snaží vyhledat a eliminovat rizika, která negativně ovlivňují život žáků ve škole i mimo ni. Jednotliví pracovníci školního poradenského pracoviště pracují jak se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými, tak se žáky, kteří speciální potřeby nevyžadují, ale vyskytl se u nich nějaký problém, který je potřeba vyřešit. Velká pozornost se soustředí i na preventivní programy, které mají za úkol předcházet sociálně patologickým jevům jako je například šikana, užívání návykových látek či záškoláctví. (Zapletalová in Miovský, 2010)

Výchovný poradce řeší ve škole zejména kariérové poradenství. Žákům i jejich zákonným zástupcům poskytuje informace ohledně možností dalšího vzdělávání či zaměstnání. Spolupomáhá se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a

žáků nadaných. Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními. Metodik prevence tvoří a kontroluje preventivní program školy. Realizuje ve spolupráci s orgány státní správy a samosprávy, neziskovými organizacemi a dalšími odbornými pracovišti programy zaměřené na prevenci užívání návykových látek, násilí, záškoláctví či šikany a dalšího rizikového chování. (Vyhláška „č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“) Školní psycholog pracuje s třídními kolektivy i jednotlivci. Poskytuje metodickou podporu s problémovými žáky a zajišťuje žákům krizovou intervenci v zátěžových životních situacích. Školní speciální pedagog na škole nejčastěji vede hodiny speciálně pedagogické péče, která je poskytována dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajišťuje reedukační, stimulační a kompenzační činnosti. Podílí se na proinkluzivním chování pedagogů na škole.

Podmínkou pro úspěšnou práci asistenta pedagoga se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je kromě vlivné spolupráce s pedagogem také spolupráce se školním poradenským pracovištěm. Pracovníci školního poradenského pracoviště poskytují asistentům rady a informace, jak pracovat s konkrétním žákem. Výchovný poradce řeší s asistentem výchovné obtíže žáků a poskytuje mu metodickou podporu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To stejné mu může poskytnout i speciální pedagog. Školní speciální pedagogové také ve školách často organizují hodiny speciálně pedagogické péče pro žáky se specifickými poruchami učení (nejčastěji je to dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie). Náslechem na hodinách speciálně pedagogické péče může asistent pedagoga načerpat cennou inspiraci pro práci s těmito žáky v běžných hodinách. Metodik prevence může asistentovi poradit hlavně s pozitivním vlivem na žáky, kteří jsou ohroženi sociálními patologiemi, nejčastěji užíváním návykových látek, záškoláctvím či hraním hazardních her. Asistent může svým působením na žáky předcházet vzniku tohoto sociálně patologického chování. Školní psycholog může asistentovi poradit s obtížným začleňováním žáků do kolektivu. Může mu také poradit, jak má zacházet se žáky, kteří jsou například obětí šikany či se dostávají do konfliktních situací. (asistentpedagoga.cz, 2021, online)

4.4 Spolupráce asistenta pedagoga se subjekty mimo školu

V prostředí české školy mohou asistenti nejčastěji komunikovat se školským poradenským zařízením či s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Dále poté se středisky výchovné péče, policií i s neziskovými organizacemi a krizovými centry. Jedná se většinou o zprostředkovanou spolupráci přes školní poradenské pracoviště či třídního učitele žáka. Se školským poradenským zařízením komunikuje asistent ohledně vzdělávacích potřeb a nastavení podpůrných opatření u konkrétního žáka. Se středisky výchovné péče škola spolupracuje v rámci řešení výchovných obtíží žáka. S orgánem sociálně-právní ochrany lidí vede diskuzi ohledně obtíží, které má žák v rodině a které dopadají na vzdělávací proces žáka v rámci školy. (Knotová, 2014; Jíšová in Spolupráce s asistentem pedagoga, 2012)

4.4.1 Školská poradenská zařízení

Do školských poradenských zařízení spadají podle §116 zákona „č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021) pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Podrobněji jsou školská poradenská zařízení definována ve vyhlášce „č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021). Poradenské služby jsou podle těchto legislativních dokumentů bezplatné a zařízení je poskytují na základě žádosti zákonného zástupce či státního orgánu. Školská poradenská zařízení mají za úkol určovat speciální vzdělávací potřeby žáka a dohlížet na jejich plnění ve vzdělávacím procesu, zároveň tvořit podmínky pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem či pro žáky s odlišnými životními podmínkami, zajišťovat prevenci rizikového chování, radit s budoucí kariérou žákům a metodicky podporovat pedagogické pracovníky ve škole. Pracovníci ve speciálně pedagogických centrech či pedagogicko-psychologických poradnách především pracují přímo se žákem. Provádí diagnostiku standardizovanými metodami i různé formy intervenčních programů. Práce s žákem by vždy měla vycházet z jeho individuálních potřeb. Obě tyto instituce vydávají zprávu a doporučení. Zpráva je určena pro potřeby zákonného zástupce či zletilého klienta a není jejich povinností poskytnout je škole. Jedná se o dokument popisující anamnestické údaje, popis psychologického či speciálně pedagogického vyšetření, sdělení ze školy a závěry vyšetření. Doporučení ke vzdělávání

žáka putuje do školy a je platné povětšinou dva roky. Jedná se o zkrácenou verzi závěrů vyšetření, popis metod a organizace vzdělávání žáka, popis hodnocení, seznam pomůcek, poskytování předmětu speciálně pedagogické péče, personální zajištění pomoci, například od asistenta pedagoga atd. (Kendíková, Vosmik, 2016)

Pedagogicko-psychologické poradny se starají o žáky od začátku předškolního vzdělávání až po ukončení středního či vyššího odborného vzdělávání. Klienti tohoto zařízení mají problém v psychickém či sociálním vývoji, mají diagnostikované specifické poruchy učení i chování, či pochází z odlišných životních podmínek. Kromě jiného provádí i diagnostiku školní zralosti. Služby jsou prováděny nejčastěji v ambulantní formě. (Kendíková a Vosmik, 2016) Podle Michalíka (2011) se speciálně pedagogické centra od pedagogicko-psychologických poraden odlišují tím, že jsou zaměřena přímo na žáky se zdravotním postižením, konkrétně na žáky s mentálním postižením, poruchami autistického spektra, tělesným postižením, smyslovým postižením, vadami řeči či kombinovaným postižením. Klienty center jsou žáci od tří do devatenácti let. Provádí diagnostiku, intervenci a terapii. Standardní činnosti jsou stejné, jako v pedagogicko-psychologických poradnách.

Asistent pedagoga může vyhledat metodickou podporu ve školských poradenských zařízeních. Kontakt mu může zprostředkovat některý z pracovníků školního poradenského pracoviště. Nejčastěji se jedná o výchovného poradce či školního speciálního pedagoga, který komunikuje se školským poradenským zařízením nejčastěji. Školská poradenská zařízení hrají ve fungování asistentů pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami význačnou roli, jelikož školské poradenské zařízení asistenta u jednotlivých žáků doporučuje. Pracovníci ze školských poradenských zařízení alespoň jednou ročně navštěvují školu a poskytují podporu učitelům a asistentům přímo ve škole. (asistentpedagoga.cz, 2021, online)

4.4.2 Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče se řídí zákonem „č. 109/2004 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních“ (NÚV, 2011, online). Poskytují podle Bartoňové a Vítkové (2007) poradenskou činnost stejně jako školská poradenská zařízení, proto patří do systému pedagogicko-psychologického poradenství. Do roku 1991 se jednalo o samostatné instituce, nyní jsou

součástí diagnostických ústavů. Na rozdíl od pedagogicko-psychologických poraden a speciálně poradenských center neřeší vzdělávací potřeby žáků a nastavování vhodných podpůrných opatření, ale řeší výchovné problémy dětí. Jejich cílem je pomoc i péče bezprostředně po zachycení sociálně patologického jevu. Pomáhají nejen dětem, ale i jejich zákonným zástupcům. Zamezují negativnímu chování dětí a dopad tohoto chování do jejich zdravého vývoje a běžného života. Kromě preventivních úkonů zamezujících negativnímu chování provádějí taktéž zmírňování či odstraňování již vzniklé poruchy chování, jejich příčiny, ale i následky. Poskytují ambulantní, poradenskou i internátní péči, přičemž internátní péče se koná na bázi dobrovolnosti a může být maximálně dvouměsíční. Se sociálně patologickými jevy u žáků, zejména pokud žák spáchá trestný čin, může pomoci i policie. Ta pomáhá školám i s preventivními programy proti kriminalitě mládeže. Tyto preventivní programy mohou organizovat také neziskové organizace (Svatoš, 2009).

Spolupráce střediska výchovné péče se školou a potažmo i asistentem pedagoga, který asistuje u dítěte, které má výchovné obtíže, se odehrává na základě požadavku příslušné školy či na základě žádosti zákonného zástupce, který do řešení problémů školu přizve. Na výchovném problému dítěte je často žádoucí, aby škola participovala. V těchto situacích jsou všechny subjekty chápány jako rovnocenní partneři. (NÚV, 2021, online) O provedené spolupráci by měl být veden záznam či zpráva. Středisko výchovné péče může na základě požadavku konkrétní školy pracovat s celým kolektivem a to při výskytu sociálně patologických jevů v konkrétní třídě. Nejčastěji to je užívání návykových látek, šikana atd. (zdcpraha.cz, 2021, online)

4.4.3 Orgán sociálně-právní ochrany dětí

Sociálně-právní ochrana dětí souvisí především s postavením dítěte v rodině i v celé společnosti. Zabývá se zabezpečením práva dítěte na příznivý vývoj, výchovou, ochranou jejich zájmů a obnovou narušených funkcí rodiny. (Matoušek a Pazlarová, 2016) Sociálně-právní ochrana dětí je definována v mnoha úmluvách či legislativních dokumentech. Důležitým legislativním dokumentem je zákon „č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí“ ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021). Podle tohoto zákona se o zájmy dětí stará Orgán-sociálně právní ochrany dětí, což je státní orgán spadající pod Ministerstvo práce a sociálních věcí. Tyto Orgány se nachází na příslušných obecních úřadech obcí

s rozšířenou působností či na krajských úřadech. Dítětem se podle *“Úmluvy o právech dítěte“* rozumí osoba nezletilá, tedy člověk, kterému ještě nebylo 18 let. Při poskytování sociálně-právní ochrany se podle Informačního portálu pro orgány sociálně-právní ochrany dětí (2021, online) jedná nejčastěji o situace, kdy rodiče dítěte zemřeli, či neplní rodičovské povinnosti, dohlíží na situace, kdy bylo dítě svěřeno do péče jiné osoby než je jeho rodič, dítě neplní školní docházku či je ohrožen jeho mravní vývoj sociálně patologickými jevy, je na dítěti páčáno násilí, jedná se o dítě žadatele o azyl či se jedná o děti, které jsou opakovaně umisťovány do zařízení s nepřetržitou péčí.

Spolupráce školy a orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) k práci pedagogických pracovníků patří. Vždy se na každé škole najde dítě, o jehož rodinné zázemí se OSPOD zajímá. A může se stát, že se jedná právě o dítě, u kterého je ve vyučování přítomen asistent pedagoga. Spolupráce škol a OSPOD je zakotvena ve výše zmíněném zákoně *„č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí“* ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, 2021). Tento zákon říká, že je přímo povinností školy OSPODu poskytovat součinnost. Škola má také oznamovací povinnost. Tedy má oznámit, pokud má podezření týkající se protiprávního chování vůči některému z jejích žáků. Neoznámení může být přestupkem i trestným činem. Pokud protiprávní jednání vůči žákovi zaznamená asistent pedagoga, který se žákem pracuje, má oznamovací povinnost samozřejmě také. V praxi jsou školy ochotné s OSPOD spolupracovat, jelikož tato spolupráce pomáhá dětem dostat se ze složitých životních situací. Jejich spolupráce má pozitivní vliv na řešení problémů žáků. Škola zároveň identifikuje rizikové chování a výskyt sociálně patologických jevů u žáků. Škola a pedagogičtí pracovníci, tedy i asistenti pedagoga, mají kromě rodiny k žákům často nejbližší a dokáží zaznamenat varovné signály, které naznačují, že se s dítětem děje něco špatného.

EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce řeší názory ředitelů běžných základních škol na práci a činnosti asistentů pedagoga na jejich škole. Cílem výzkumné části bude zjistit, jaké činnosti asistentů pedagoga považují ředitelé za klíčové, jaké osobnostní předpoklady by měl asistent nabídnout, nebo jaké komplikace ve vzdělávání s asistenty pedagoga ředitelé řeší. Empirická část se bude skládat ze dvou částí. První část bude sestávat z dotazníkového šetření, který prostřednictvím emailu osloví ředitele základních škol ve Středočeském kraji a v Praze. Druhá část bude doplněním té první. Bude se jednat o polostrukturovaný rozhovor se ředitelem jedné ze základních škol v Nymburce. Tento rozhovor poskytne pohled na sledovanou problematiku a bude se věnovat otázkám, které budou položeny ředitelům po emailu, více dopodrobna. Na úplném začátku realizace diplomové práce proběhla rešerše odborné literatury i článků zabývajících se tématem asistentů pedagoga. Relevantní zdroje byly užity v teoretické části práce a informace z nich budou nadále sloužit jak opora pro praktickou část.

5 METODOLOGIE

V této diplomové práci byla zvolena strategie smíšeného výzkumu. Hendl (2016, s. 56) definuje smíšený výzkum jako „*metodu, kdy se v rámci jedné studie míchají kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat*“. Kvantitativní sběr dat byl užit v dotazníkovém šetření a kvalitativní výzkum v diplomové práci představuje polostrukturovaný rozhovor. Vlčková (2011) smíšený výzkum přiřazuje zejména do metodologie sociálních věd. Svou povahou se smíšený výzkum hodí do pedagogických disciplín. Od konce 20. století lze sledovat zvýšený nárůst aplikace smíšeného výzkumu v závěrečných pracích. Složilová (2011) uvádí, že smíšený výzkum má filosofické ukotvení v pragmatismu. Vlčková (2011) hovoří o výhodách smíšeného výzkumu. Uvádí, že ve smíšeném výzkumu lze jasně rozlišit jednotlivé roviny. První rovina je teoretická, druhá pak řeší metody a techniky sběru dat a konečná rovina se zabývá analýzou dat. Dalším přínosem je podle autorky bezesporu víceúrovňová analýza dat, která se ve smíšeném výzkumu uplatňuje. V pedagogických disciplínách se pracuje například na úrovni žáka, rodiče, učitele, třídy, ročníku, školy či různých typů škol atd. Dalším kladem smíšeného výzkumu je stírání rozdílů mezi

kvalitativním a kvantitativním modelem sběru dat a jejich vzájemné kombinování. To nabízí v pedagogických disciplínách poměrné rozšíření možností, jak provádět výzkum.

Hendl a Blahuš (2012) uvádí charakteristiky propojení kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Smíšený výzkum je realizován deduktivní i induktivní vědeckou metodou. Smíšený výzkum může zkoumat určité chování ve více kontextech a z více perspektiv. Forma dat nemusí být ani strukturovaná, ale ani nemusí být výlučně postavena na subjektivním sběru dat, který provádí přímo výzkumník (například rozhovor či pozorování). Forma je tedy velmi variabilní a kombinuje jak validizovaná a standardizovaná data, tak i data čistě subjektivně sebraná. Povaha dat může být proměnná.

V této diplomové práci byly využity techniky sběru dat:

- analýza prostudované literatury,
- nestandardizovaný dotazník pro ředitele základních škol,
- polostrukturovaný rozhovor s ředitelem jedné ze základních škol na Nymbursku.

5.1 Účel a paradigma výzkumu

Diplomová práce a její výzkumná část je zpracována za účelem nahlédnout do problematiky zaměstnávání asistentů pedagoga na základních školách ve Středočeském kraji a v Praze. Osloveni jsou ředitelé základních škol, kteří se stali respondenty tohoto výzkumu. Práce si na základě zjištěných dat z výzkumu klade za cíl hlouběji proniknout do práce asistentů pedagoga na základních školách a nalézt vhodný model spolupráce asistentů s ostatními subjekty na škole, zejména s pedagogickým sborem, žáky a jejich rodiči i s pracovníky poradenského sektoru. Práce asistenta pedagoga není pro každého. Dalším účelem práce je proto předložit ideální osobnostní předpoklady, kterými by měl asistent pedagoga disponovat. Osobnostní předpoklady musí jít také dohromady s kvalifikačními požadavky, které jsou na práci asistenta pedagoga kladeny.

Realizace výzkumu a celá diplomová práce vzniká v oboru speciální pedagogiky. Orientuje se na práci asistenta pedagoga, který představuje v systému podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jedno z podpůrných opatření poskytovaných od 3. stupně. Asistent pedagoga má u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťovat

personální podporu při obtížích, které mu ve vzdělávacím procesu vyvstanou. Jak již bylo specifikováno v teoretické části práce, jedná se zejména o žáky s těžšími formami zdravotního postižení, či s těžkými formami poruch učení a chování. Tato práce se pohybuje v tématu společného vzdělávání, neboli inkluzivních myšlenek. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami samozřejmě potřebuje podporu asistenta pedagoga i na základní škole speciální, tato diplomová práce je však orientována na žáky v procesu inkluze na běžné základní škole. Významnou roli v inkluzi hraje myšlenka rovného přístupu ve společnosti ke každému. Právo na stejné vzdělání mají jak žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, tak ti, kteří speciální potřeby ve vzdělávání nemají. Inkluze razí heslo, že každý má nějaké potřeby, které ve vzdělávání uplatňuje a je jedno, zda jsou nějakým způsobem speciální, či ne. (Vislie, 2003)

5.2 Výzkumné otázky

Hlavním cílem tohoto výzkumu je analyzovat postoje ředitelů běžných základních škol na fungování asistentů pedagoga na jejich škole a jejich vnímání prospěšnosti asistentů na škole. Před stanovením výzkumných otázek je třeba pojmenovat výzkumný problém, který diplomová práce řeší. Tím je role asistenta pedagoga na základní škole. S tím je ve výzkumném šetření spojeno i zjišťování, jaký počet asistentů pedagoga na oslovených školách působí, zjišťování systému finančního ohodnocení a s tím související spokojenost respondentů s finančním hodnocením asistentů či jak funguje získávání uchazečů o zaměstnání na pozici asistenta pedagoga.

1. VO: Které činnosti a kompetence asistenta pedagoga jsou považovány při práci v kolektivu žáků za klíčové?

První výzkumná otázka od respondentů zjišťuje jejich preference v oblasti pracovní náplně asistenta pedagoga. Je všeobecně znám seznam činností, které asistenti vykonávají, v souladu s platnou vyhláškou. Ovšem konečná pracovní náplň je právě na ředitelích školy. Zároveň otázka zjišťuje, jestli oslovení respondenti vnímají pozici asistenta pedagoga na škole jako potřebnou a zda činnosti, které mají vykonávat, jsou ve škole nezastupitelné. Názory na klíčové kompetence asistentů se různí napříč vedením základních škol v České

republiky. Každý ředitel a určitě i každý učitel a koneckonců i asistent pedagoga má svůj vlastní názor, které činnosti jsou nejdůležitější při výkonu této profese.

2. VO: Jaké osobnostní předpoklady by měl kvalitní asistent pedagoga mít a jakými dovednostmi by měl disponovat?

Asistent pedagoga musí podle platné legislativy splňovat jisté kvalifikační požadavky, aby mohl jako asistent na škole působit. Musí mít vystudovanou vysokou školu či vyšší odbornou školu se zaměřením na pedagogiku či následně doplněnou o studium pedagogických věd, nebo střední školu s maturitou se zaměřením na pedagogické disciplíny či taktéž doplněnou o kvalifikační kurz pro asistenty, který má akreditaci od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Při práci asistenta pedagoga lze mít ukončené pouze základní vzdělání a mít kurz asistenta pedagoga, ovšem v těchto případech nevykonává přímou práci se žákem. Kvalifikační požadavky, které člověk splní, však ještě nezaručují, že bude daný člověk vhodným kandidátem na pozici asistenta pedagoga. Musí k tomu splňovat i osobnostní charakteristiky, které jsou důležité pro práci s dětmi a především s dětmi, které jsou svým způsobem odlišné od ostatních v kolektivu.

3. VO: Jaká jsou úskalí spojená s působením asistenta pedagoga na škole?

Tak jako v každé práci, i zde existují problémy, které řeší jak vedení školy, tak samotní asistenti. Třetí výzkumná otázka zjišťuje, s jakými problémy se ředitelé základních škol setkávají při zaměstnávání asistentů pedagoga a jak vnímají možné nedostatky, které z jejich pozice vyplývají. Výchozími informacemi budou v tomto případě informace dostupné z prostudované literatury, která nabízí značné množství rizik spojených s fungováním asistenta pedagoga na škole. Součástí této otázky je také zjišťování, zda se respondenti potýkají s despektem vůči asistentům z řad pedagogického sboru. Tímto problémem se zabývá řada autorů, a přestože pozice asistenta pedagoga funguje na školách již řadu let, stále se najdou pedagogové, kteří s asistenty nechtějí spolupracovat, či je berou jen jako své pomocníky a nikoliv jako rovnocenné partnery ve vzdělávacím procesu.

5.3 Metoda sběru dat

Jak již bylo zmíněno na předchozích stranách, pro účely této diplomové práce a její výzkumné části práce byly zvoleny dvě metody sběru dat a sice nestandardizovaný dotazník a polostrukturovaný rozhovor.

5.3.1 Dotazníkové šetření

Dotazník je relativně hojně používaná metoda získání dat. Jedná se o metodu kvantitativního výzkumu. Za krátký časový úsek lze získat informace od většího počtu respondentů. Je to způsob písemného kladení předem připravených a promyšleně seřazených otázek (Chráska, 2007). Polonský (2000) uvádí, že dotazníkové šetření je nenáročné na organizační a časové záležitosti. Data mohou být méně věrohodná, protože dotazník poskytuje určitou anonymitu a informátor nemůže ověřit věrohodnost sdělení. Dále nemůže výzkumník vysvětlit, jak otázku směřovanou na respondenty myslel. Otázky v dotazníku Skalková a kolektiv (1983) rozdělují na uzavřené, ve kterých respondent vybírá mezi dvěma či více možnostmi, dále na otevřené, které nemají obsah ani formu odpovědi a respondenti si sami zvolí, jak na ni odpoví a na škálové otázky, které mají pevně danou strukturu a respondent vybírá určitý bod na škále. Chráska (2007) uvádí, že otázky v dotazníku by měly být vždy srozumitelné a jednoznačné a definice otázek by měla být pokud možno co nejstručnější. Otázky by měly být neutrální, nesmějí být návodné. Dotazník by neměl být příliš obsáhlý a jeho vyplňování by nemělo zabrat mnoho času. V úvodu dotazníku je vhodné uvést smysl a cíl, který chceme dotazníkem dosáhnout.

Pro účely této diplomové práce byl sestaven nestandardizovaný dotazník o 20 povinných otázkách a 1 volitelné, doplňující otázce. Nestandardizovaný dotazník Juřeníková (2019, online) charakterizuje jako dotazník vlastní, autorské konstrukce. Dotazníkové šetření bylo prováděno od ledna do března 2021. Strukturu dotazníku je možno nalézt na konci diplomové práce jako příloha číslo 1. Dotazník byl vytvořen v Google formulářích a rozeslán ředitelům základních škol elektronicky prostřednictvím emailu. První otázka byla zaměřena na demografická data respondentů a ptala se, v jakém okresu Středočeského kraje se škola nachází. Další tři otázky byly otevřené a zjišťovaly počet asistentů pedagoga na škole celkově, dále pak na prvním a druhém stupni. Respondenti byli v těchto třech otázkách

vyzváni, aby uvedli počet asistentů číslicí. Sedm otázek bylo uzavřených, s možnostmi odpovědi ano/ne. Další tři otázky byly uzavřené s vícero možnostmi. Čtyři otázky byly polouzavřené s možností výběru více odpovědí. V těchto otázkách se objevila také možnost „jiné“. Tato možnost sloužila ke slovnímu vyjádření své odpovědi či uvedení jiného sdělení, pokud by respondenti nebyli schopni vybrat z výše uvedených. Zbylé tři otázky byly otevřené s možností stručné slovní odpovědi.

5.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Reichel (2009) polostrukturovaný rozhovor charakterizuje jako sběr dat připraveným souborem otázek, které během dotazování mohou měnit pořadí. Lze v průběhu dotazování klást i doplňující otázky. Jedná se o rozhovor řízený, otázky jsou otevřené. Rozhovor je charakterizováno jako jedna z obtížnějších metod sběru dat, jak z hlediska časové náročnosti, tak sestavení a samotného průběhu kladení otázek. Zároveň je však nejvýhodnější, protože to je metoda moderovaná, a také vyžaduje přímý kontakt informátora a respondentů. U rozhovoru lze sledovat přímé projevy respondentů při kladení otázek. Z jejich neverbálních signálů lze mnohé vyčíst a podle toho případně směřovat průběh a pořadí otázek jinak, než bylo původně zamýšleno. Miovský (2006) udává, že polostrukturovaný rozhovor je nejčastější formou interview. Má jádro, což je minimální okruh otázek a témat, které chce tazatel s dotazovaným probrat. Na tyto otázky lze pak podle potřeby nabalovat doplňující otázky či chtít vysvětlit určité myšlenky, které během rozhovoru padnou. Hendl (2005) dodává, že je při rozhovoru nezbytné být citlivý a koncentrovaný, jedině tak lze dosáhnout uspokojivých výsledků a získat relevantní data. Nevýhodou polostrukturovaného rozhovoru může být zisk menšího počtu respondentů, jelikož je rozhovor poměrně časově náročný.

Otázky do polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem jedné běžné základní školy v Nymburce byly sestaveny v březnu 2021 a v tomto období taktéž proběhl samotný rozhovor. Byl realizován až po ukončení dotazníkového šetření. Otázky v nich byly podobného charakteru jako otázky v dotazníkovém šetření. Záměrem rozhovoru bylo doplnit či dovysvětlit některá data získaná právě dotazníky. Rozhovor se zaměřil více do hloubky na systém financování asistentů pedagoga či na osobnostní a charakterové předpoklady. Tím, že nebyla předložena nabídka volby odpovědí, vznikl prostor pro jiný

úhel pohledu či jiné návrhy, jaký by podle osloveného ředitele měl ideální asistent být a jaké vlastnosti by měl mít. Připraveno bylo celkem 20 otázek. Rozhovor byl dlouhý přibližně půl hodiny a proběhl přímo v budově základní školy. První otázky byly zaměřeny na demografické údaje školy a počty asistentů na prvním a druhém stupni. Dále se rozhovor stočil na finanční ohodnocení asistentů, jejich dovednosti, osobnostní a kvalifikační předpoklady, nebo klíčovou náplň práce. Scénář rozhovoru je uveden v příloze č. 2.

5.4 Metoda výběru respondentů

První skupina respondentů, která se zúčastnila dotazníkového šetření, byla vybrána podle pravidel nepravděpodobnostního, konkrétněji účelového výběru. Výběr vzorku dle kritérií byl zajištěn tak, že byli osloveni ředitelé běžných základních škol, kteří zaměstnávají asistenty pedagoga. Dotazníky byly ředitelům základních škol rozeslány metodou cíleného výběru, protože bylo důležité pro účely diplomové práce dodržet níže uvedená kritéria. Podle Touška (2012) lze v účelovém výběru respondentů oslovit kohokoliv, kdo splňuje požadavky stanovené informátorem. Kritéria výběru byla pro účely této diplomové práce stanovena následovně:

- Jedná se o ředitele základních škol ve Středočeském kraji a v Praze.
- Jedná se o ředitele základních škol, kteří na své škole zaměstnávají asistenty pedagoga. Tyto informace jsou veřejně dostupné na webových stránkách škol.

Respondenti byli osloveni prostřednictvím emailových kontaktů, které má každá škola uvedena na svých webových stránkách. Seznam škol v každém okresu Středočeského kraje a v Praze byl nalezen na webovém portálu seznamškol.eu. Bylo osloveno celkem 195 ředitelů a ředitelek základních škol. Zodpovězeno bylo celkem 96 dotazníků, což činí návratnost cca. 49 %.

Pro polostrukturovaný rozhovor empirické části diplomové práce byl vybrán jeden z ředitelů základní školy v Nymburce, kde pracuje větší počet asistentů pedagoga. Výběr byl cílený. Velkou roli zde hrála ochota podílet se na výzkumném šetření, jelikož se jedná o přímého nadřízeného informátorky. Toušek (2012) uvádí, že se jedná o postup, kdy jsou do výzkumu zahrnuti ti jedinci, kteří jsou ochotni na výzkumu participovat a jsou výzkumníkov

k dispozici. Otázky cílily na získání atribučních dat, které podle Touška (2012) informují o individuálních charakteristikách respondentů.

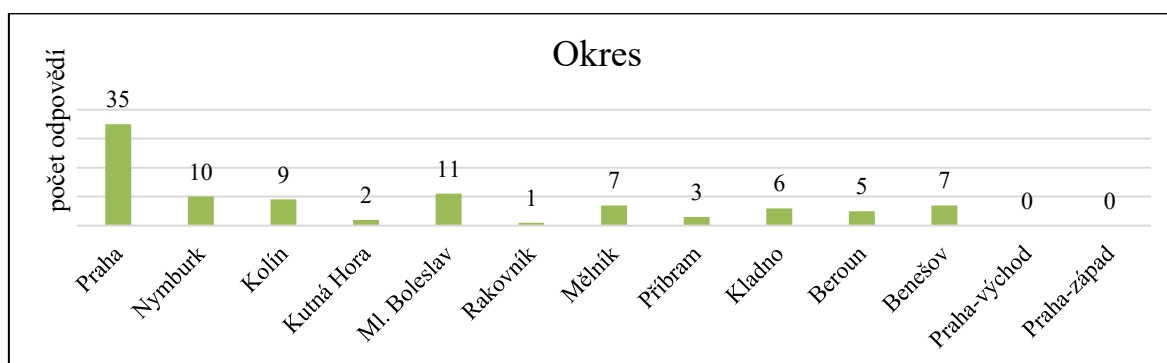
6 ANALÝZA DAT

Jak již bylo uvedeno v předchozích podkapitolách, empirická část je složena z dotazníkového šetření, které doplňuje polostrukturovaný rozhovor. Respondenty se stali ředitelé a ředitelky běžných základních škol ve Středočeském kraji a v Praze. Výsledky dotazníkového šetření jsou zaznamenány v grafech či tabulkách s příslušnými komentáři k výsledkům jednotlivých otázek. Polostrukturovaný rozhovor interpretuje odpovědi na otázky, které byly položeny konkrétnímu řediteli základní školy. Cílem obou výzkumných nástrojů bylo zjistit, jaké postavení zaujímá asistent pedagoga na běžných základních školách, jaké činnosti zastává a jakými osobnostními rysy by měl disponovat.

6.1.1 Dotazníkové šetření

Otázka č. 1: Okres

První otázka byla ryze demografická a ptala se, v jakém okrese se škola respondenta nachází. Na výběr byly okresy ve Středočeském kraji plus Praha. Praha již nebyla dále členěna na jednotlivé části. Z níže uvedeného grafu vychází, že se nejvíce respondentů podařilo získat v Praze. Konkrétně z Prahy odpovědělo 35 ředitelů škol (36,5 %). Na druhém místě s 11 respondenty je Mladá Boleslav (11,5 %) a na třetím místě s 10 respondenty pak Nymburk (10,4 %). Nejvyšší počet respondentů z Prahy je logický, jelikož do Prahy bylo odesláno celkem 69 dotazníků, nejvíce ze všech regionů. návratnost z Prahy činí cca. 50,7 %. Z Kolínska odpovědělo 9 ředitelů (9,4 %), z Mělníka a Benešova se podařilo získat po 7 odpovědích (7,3 %), z Berouna pak 5 respondentů (5,2 %), z Příbrami 3 ředitele (3,1 %), 2 z Kutné Hory (2,1 %) a pouze jednoho ředitele z Rakovníka (1,0 %). Z okresů Praha-východ a Praha-západ se nepodařilo získat ani jednu odpověď.



Graf 1: Okres

Otázka č. 2: Celkový počet asistentů na škole

Z tabulky č. 1 je patrné, že nejvyšší počet asistentů pedagoga na škole je 29 pracovníků na této pozici. Tuto odpověď zvolil jeden ředitel základní školy. Druhý nejvyšší počet je 25 asistentů na jedné škole. Tuto odpověď napsal taktéž jeden ředitel. Naopak nejmenší počet asistentů na škole je 0. Tuto odpověď zvolili dva ředitelé. 1 asistenta na škole mají tři ředitelé. Tyto diametrální rozdíly plynou s největší pravděpodobností z rozdílných velikostí škol, a tudíž z rozdílných počtů žáků, kteří asistenta ve výuce potřebují. Nejvíce krát byla volena možnost 2 asistentů pedagoga na škole a sice počtem 10 odpovědí. V níže zveřejněné tabulce jsou kromě počtů asistentů a k nim odpovídající množství, kolikrát byla tato možnost zvolena, uvedeno ještě procentuální zobrazení odpovědí vůči celkovému počtu odpovědí, kterých bylo 96.

Počet asistentů na škole	Množství odpovědí	Procentuální zobrazení množství odpovědí
29	1	1,0%
25	1	1,0%
22	1	1,0%
21	3	3,1%
19	2	2,1%
18	2	2,1%
17	1	1,0%
16	1	1,0%
15	2	2,1%
14	4	4,2%
13	3	3,1%
12	3	3,1%
11	5	5,2%
10	4	4,2%
9	8	8,3%
8	8	8,3%
6	6	6,3%
5	6	6,3%
4	7	7,3%
3	7	7,3%
2	10	10,4%
1	3	3,1%
0	2	2,1%

Tabulka 1: Počet asistentů pedagoga na škole

Otázka č. 3: Počet asistentů pedagoga na prvním stupni

Tato otázka byla zaměřena na počty asistentů na prvním stupni. Nejvíce asistentů pedagoga na prvním stupni působí v jednom případě a to v počtu 16 asistentů. Druhý nejvyšší počet asistentů působících na prvním stupni je 15, poté 14. Odpověď 15 zvolil jeden ředitel a odpověď 14 pak dva ředitelé. Na dvou oslovených školách nepůsobí na prvním stupni ani jeden asistent pedagoga. Největší četnost odpovědí měl počet 2 asistentů na prvním stupni a to s množstvím odpovědí 14. V tabulce č. 2 je možné prohlédnout si celkové výsledky u otázky č. 3 včetně procentuálního zobrazení množství odpovědí vůči celkovému počtu respondentů, kterých bylo 96.

Počet asistentů na 1. stupni	Množství odpovědí	Procentuální zobrazení množství odpovědí
16	1	1,0%
15	1	1,0%
14	2	2,1%
13	1	1,0%
12	9	9,4%
11	2	2,1%
10	5	5,2%
9	3	3,1%
8	10	10,4%
7	5	5,2%
6	8	8,3%
5	9	9,4%
4	12	12,5%
3	12	12,5%
2	14	14,6%
1	5	5,2%
0	2	2,1%

Tabulka 2: Počet asistentů na prvním stupni

Otázka č. 4: Počet asistentů pedagoga na druhém stupni

Otázka se opět týkala počtu asistentů, tentokrát na druhém stupni. Nevýhodou této otázky bylo, že byly osloveny i školy bez druhého stupně. Zde tedy tito ředitelé automaticky uváděli počet 0. Chyběla možnost „nemáme druhý stupeň“, což se ukázalo v průběhu šetření jako nedostatek. Nejvíce odpovědí tedy bylo, že na druhém stupni nepůsobí ani jeden asistent. Tuto možnost napsalo celkem 26 ředitelů. Naopak jednou se v odpovědích objevilo,

že na druhém stupni působí 19 asistentů. Tento počet asistentů na druhém stupni byl nejvyšší. V tabulce č. 3 je opět možné si prohlédnout také procentuální zobrazení množství odpovědí.

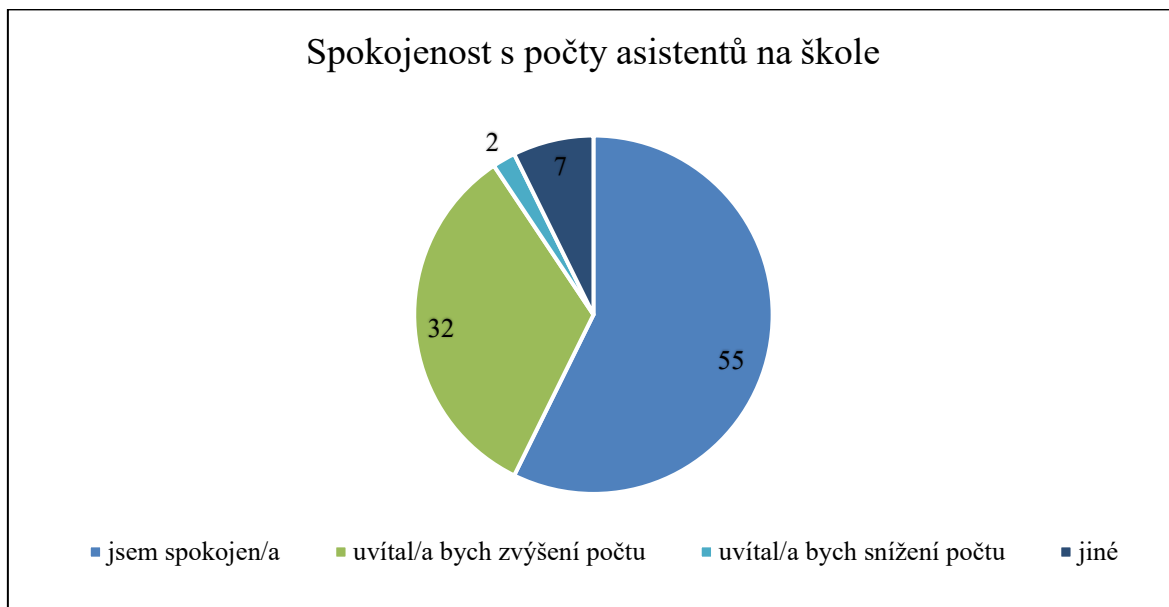
Počet asistentů na 2. stupni	Množství odpovědí	Procentuální zobrazení množství odpovědí
19	1	1,0%
13	1	1,0%
11	1	1,0%
10	2	2,1%
9	1	1,0%
8	1	1,0%
7	3	3,1%
6	5	5,2%
5	3	3,1%
4	14	14,6%
3	9	9,4%
2	14	14,6%
1	13	13,5%
1	1	1,0%
0	26	27,1%

Tabulka 3: Počet asistentů na 2. stupni

Otázka č. 5: Spokojenost s počty asistentů

Tato otázka cílila u respondentů na informaci, kterak jsou spokojeni s počtem asistentů pedagoga na jejich škole, zda se jim počet zdá adekvátní, nebo by uvítali zvýšení počtu, anebo naopak jejich snížení. V této otázce nejvíce krát ředitelé volili možnost „jsem spokojen/a“. Spokojenost panuje u 55 ředitelů (57,3 %). 32 by uvítalo zvýšení počtu (33,3 %). Naopak 2 ředitelé by byli radši, kdyby na jejich škole působilo méně asistentů (2,1 %). Potřeba zvýšit počet asistentů na běžných školách pramení pravděpodobně ze stále se zvyšujícího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují dané školy a kteří při svém vzdělávání potřebují pomoc asistenta pedagoga. 7 oslovených ředitelů zvolilo možnost „jiné“ (7,3 %), kde se měli slovně vyjádřit. V těchto odpovědích se objevovaly myšlenky jako například, že by daný ředitel chtěl jednoho asistenta v každé třídě, či že počet asistentů na škole odpovídá potřebám dětí. V jednom případě oslovený ředitel

napsal, že snížení by se netýkalo počtu asistentů celkově, ale spíše snížení počtu hodin asistence u konkrétních případů. Ostatní odpovědi se týkaly potřeby rozšířit své myšlenky a názory na to, zda jsou spokojeni s počtem či ne.

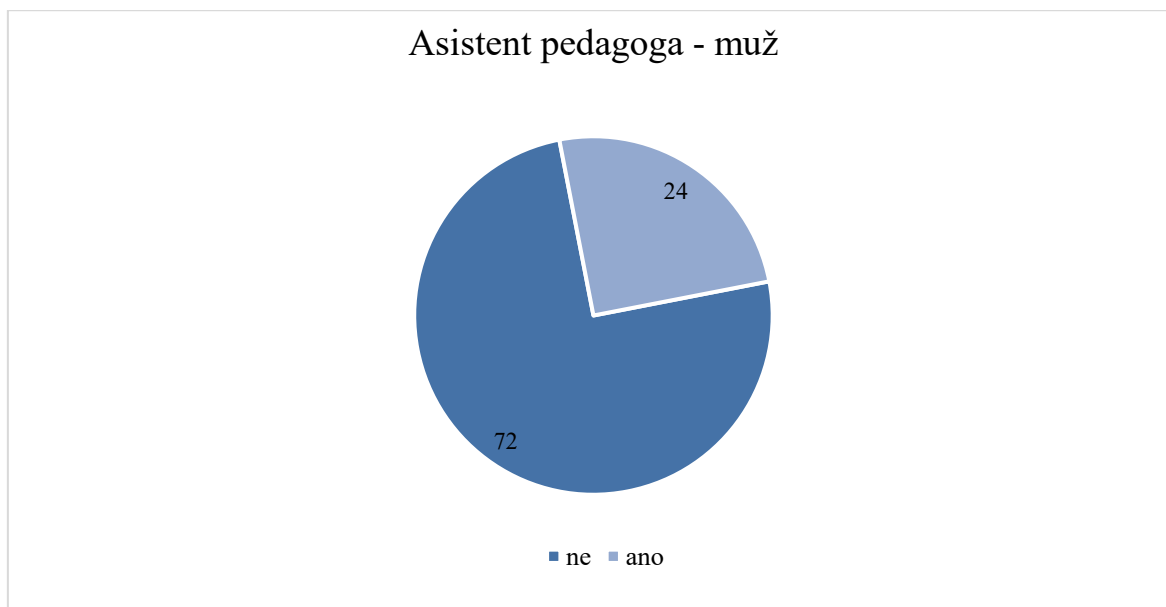


Graf 2: Spokojenost s počtem asistentů

Otázka č. 6: Mužský asistent pedagoga

Šestá otázka byla pro respondenty sestavena jako uzavřená s možností výběru ano/ne. Ptala se, zda na škole oslovených respondentů působí na pozici asistenta pedagoga muž, či zda je na jejich škole povolání asistenta pedagoga ryze ženskou záležitostí. Graf č. 3 ukazuje, že 72 ředitelů (75 %) zvolilo odpověď „ne“, tedy že na jejich škole asistenta pedagoga-muže nemají. Zbýlých 24 ředitelů (25 %) ve svém pedagogickém sboru asistenta-muže má. Průcha a kol. (2009) tento fakt osvětluje argumentem, že pedagogické profese zastávají především ženy, jelikož finanční ohodnocení je poměrně nízké a pro muže je mnohem méně motivující. Muži často přemýšlejí zejména o finančním zabezpečení rodiny a v pedagogické profesi je to mnohem těžší, než například v technických profesích. Renzetti a Curran (2003) vnímají ženy jako více citlivé a empatické bytosti. Mají sklony starat se o rodinu či slabší jedince. Z těchto důvodů se hodí na pozici asistenta pedagoga k dítěti, které je svým způsobem odlišné od ostatních, lépe než muži. Na druhou stranu, jak bylo řečeno v kapitole 3.4 „Osobnost asistenta pedagoga“, k dítěti s poruchou chování či s agresivními

sklony je potřeba spíše ráznější povahu, což může nabídnout spíše muž než žena. (asistentpedagoga.cz, 2021, online)



Graf 3: Asistent pedagoga – muž

Otázka č. 7: Klíčová náplň práce asistenta pedagoga

Sedmá otázka byla koncipována jako tzv. „multiple choice“. Willis (2004) chápe tuto formu dotazování jako systém uzavřených otázek, kde má respondent na výběr z více možností. Lze označit více odpovědí, se kterými respondent souhlasí. 92 krát ředitelé základních škol vybrali možnost „spolupráce s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti“. Tato odpověď se netýkala pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků ostatních. Z toho plyne, že si ředitelé nejvíce váží přímé práce asistenta se žáky a jejich podpory učitelů právě v přímé práci. 76 ředitelů zvolilo možnost „podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zapojením do výuky“. Asistenti pedagoga by tedy měli podle oslovených respondentů pomáhat žákům, u kterých asistují, v celém vzdělávacím procesu, ze kterého by tito žáci neměli být vyloučeni. 49 ředitelů se domnívá, že je asistent potřebný i v individuální či skupinové podpoře žáků v přípravě na výuku, třeba ve formě pedagogické intervence, což je také jedno z podpůrných opatření. Aktuálně spadá do prvního stupně podpůrných opatření a je tedy plně v kompetenci školy. Není na to potřeba doporučení školského poradenského zařízení. 48 respondentů zvolilo jako klíčovou činnost pomocné práce, například přípravu materiálů a pomůcek na vyučování. Pomoc

v komunikaci učitel-žák zvolilo 41 ředitelů, podporu komunikace učitel-rodíč pak 25 ředitelů. Tato čísla jsou příznivá, jelikož značí, že se tito ředitelé domnívají, že vhodně zvolená komunikace mezi všemi subjekty, tedy mezi učitelem, žákem, zákonným zástupcem i asistentem, je důležitá pro úspěchy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Důležitost v pomoci žákům při přípravě na výuku zvolilo 40 ředitelů. 35 z nich si myslí, že asistent by měl spolupracovat se školním poradenským pracovištěm. Doprovod žáků na akce mimo školu zvolilo 32 ředitelů. 31 ředitelů uvedlo, že si myslí, že jsou asistenti důležití také pro každodenní dozor nad žáky ve vyučování, ale samozřejmě také během přestávek. 29 oslovených ředitelů vybralo, že by asistenti měli vykonávat každodenní činnosti ve třídách dle týdenního rozvrhu. 22 oslovených uvedlo, že by asistenti měli pomáhat žákovi v sebeobsluze. Jednat by se však mělo o žáky, kteří nejsou dostatečně soběstační v pohybu a sebeobsluze. U žáků, kteří sebeobsluhu zvládají, může být takováto pomoc kontraproduktivní. Pouze 5 ředitelů si myslí, že by asistent pedagoga mohl vést zájmové a mimoškolní aktivity. 3 ředitelé zvolili možnost „jiné“, kde například psali, že by uvítali, aby asistenti teď aktuálně pomáhali žákům s distanční výukou, nebo že činnosti velmi záleží na dítěti, u kterého mají asistovat.

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že se oslovení respondenti domnívají, že klíčové činnosti asistentů pedagoga jsou především přímá práce se žáky, podpora komunikace, podpora učitelů při výuce a s tím související pomocné činnosti jako příprava materiálů do výuky. Data jsou zpracována do přehledné tabulky č. 4, včetně procentuálního zastoupení četnosti jednotlivých odpovědí.

Odpověď	Kolikrát byla tato odpověď zvolena	Procentuální zastoupení z 96 respondentů
spolupráce s učitelem (přímá práce)	92	95,8%
podpora žáků s SVP se zapojením do výuky	76	42,7%
vedení pedagogické intervence	49	22,9%
příprava pomůcek a materiálů	48	41,7%
pomoc v komunikaci učitel-žák	41	32,3%
pomoc žákovi v přípravě na výuku	40	50,0%
spolupráce se ŠPP	35	36,5%
doprovod žáků na akce mimo školu	32	26,0%
zajištění dozoru nad žáky	31	51,0%
každodenní činnosti ve třídách	29	79,2%
pomoc v komunikaci učitel-rodíč	25	30,2%
pomoc žákovi v sebeobsluze	22	33,3%
vedení a organizace zájmových aktivit	5	5,2%
jiné	3	3,1%

Tabulka 4: Klíčové činnosti asistenta pedagoga

Otázka č. 8: Snadný zisk pracovníků na pozici asistenta pedagoga

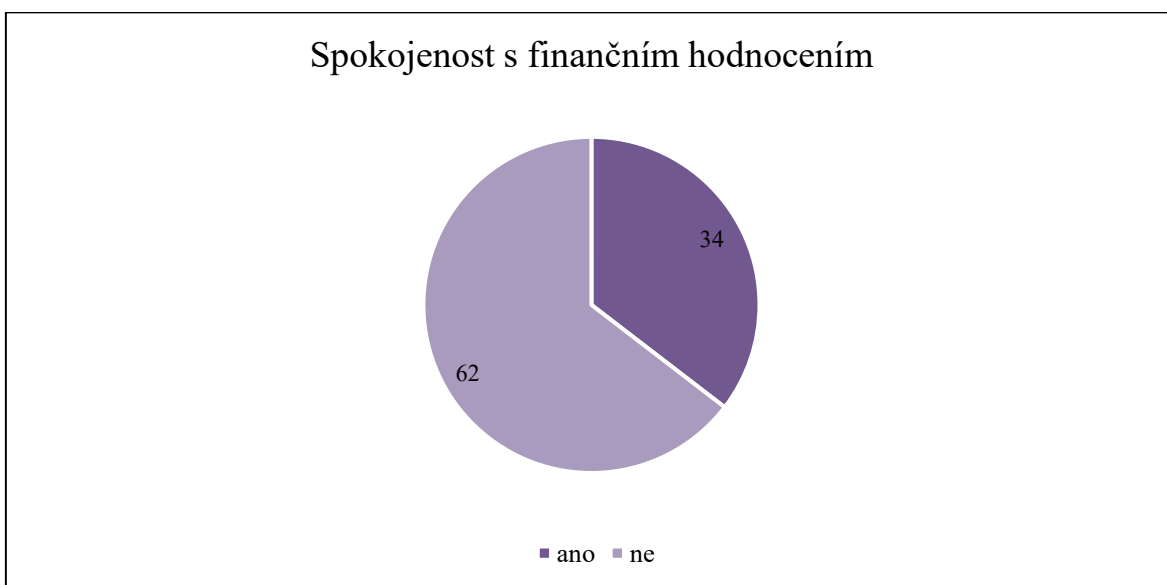
Tato otázka byla opět koncipována jako výběr odpovědi ano/ne. Z grafu č. 4 vyplývá, že většina ředitelů (58; 60,4 %) uvádí, že na pozici asistenta pedagoga získává pracovníky snadno. Druhá část ředitelů, konkrétně 38 (39,6 %), nezískává pracovníky pro tuto pracovní pozici lehce. V tomto případě záleží s největší pravděpodobností na lokalitě, kde se daná škola nachází, na nabídce úvazku a výši platu.



Graf 4: Snadný zisk pracovníků

Otázka č. 9: Adekvátní finanční ohodnocení

Devátá otázka byla opět uzavřená pouze s možností výběru z ano/ne. Otázka se ptala, zda jsou ředitelé přesvědčeni, že je finanční, tabulkové ohodnocení práce asistentů pedagoga adekvátní. V této otázce převažoval výběr odpovědi „ne“ a to s počtem 62 (64,6 %). Tito ředitelé si myslí, že je financování asistentů podhodnoceno a oni by měli dostávat více peněz. Naopak 34 ředitelů (35,4 %) je se systémem financování spokojeno.



Graf 5: Spokojenost s finančním hodnocením

Otázka č. 10: Kompetence v zajišťování asistentů pedagoga

Další otázka byla opět uzavřená s možností odpovědi ano/ne. Zaměřila se na spokojenost s kompetencemi, které mají ředitelé v zajišťování asistentů na jejich škole. Tato otázka byla zvolena zejména z toho důvodu, že doporučujícím orgánem pro asistenta je školské poradenské zařízení. Ředitelé tedy dostanou doporučení ke zřízení této funkce, z čehož vyplývá, že to nevychází z jejich rozhodnutí. Oni jsou pak pouze povinni najít vhodného kandidáta. 73 ředitelů (76 %) je se svými pravomocemi spokojeno a naopak 23 spokojeno není (24 %).



Graf 6: Spokojenost se svými kompetencemi v zajišťování asistentů

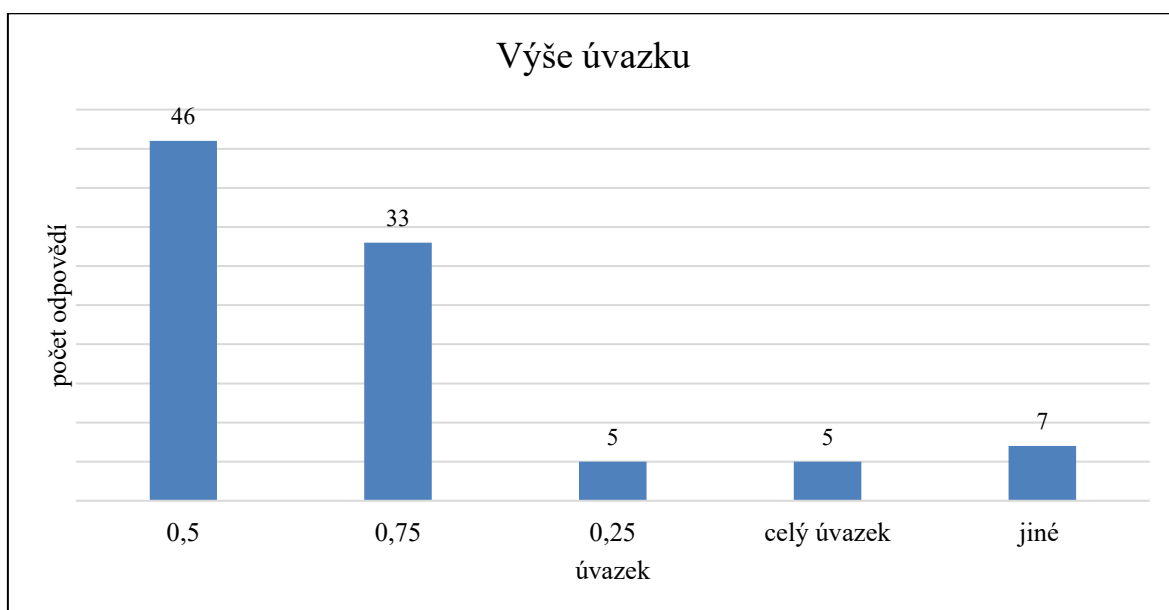
Otázka č. 11: Výše úvazku asistenta pedagoga

Jedenáctá otázka cílila na zjištění nejčastější výše úvazku asistentů na oslovených školách. Z šetření vyplynulo, že mají asistenti nejčastěji poloviční úvazek (46 odpovědí, 47,9 %). Druhá nejčastější odpověď byla úvazek 0,75 (33 odpovědí, 34,4 %). Pouze 5 ředitelů (5,2 %) zvolilo, že mají asistenti na jejich školách nejčastěji úvazek 0,25.

Jen 5 ředitelů (5,2 %) vybralo jako nejčastější úvazek celý. Podle Metodického doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga (MŠMT, 2015, online) má asistent pedagoga úvazek 20 až 40 hodin týdně, což odpovídá půl až celému úvazku. Řediteli toto umožňuje rozložit přímou a nepřímou činnost asistenta, podle specifik daného žáka, u

kterého asistent působí. Asistent tak nevykonává činnost u žáka tam, kde to není zapotřebí, například ve výchovných předmětech. Podle metodiky Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti (2019, online) připadá do 31.8.2021 v běžné třídě na asistenta pedagoga při plném úvazku 20-40 hodin přímé pedagogické činnosti týdně. Od 1.9.2021 to bude už 32-40 hodin přímé pedagogické činnosti týdně.

7 ředitelů zvolilo možnost „jiné“. Zde vypisovali nejrůznější výše úvazku, například 0,6 či že je to velmi různé a ani jeden úvazek se nedá označit jako nejčastější.



Graf 7: Výše úvazku

Otázka č. 12: Osobnost asistenta pedagoga

Tato otázka cílila na vyjádření ředitelů, jaká osobnost by podle nich měl asistent pedagoga být. Otázka byla opět uzavřená s výběrem vícero možností, tzv. multiple choice. Drtivá většina, 90 ředitelů, si myslí, že důležitá vlastnost u asistenta by měla být trpělivost. 87 z nich vybralo jako důležité i pozitivní a vyrovnanou osobnost. Na třetí pozici v četnosti výběru byla komunikativnost. Tu vybralo celkem 84 ředitelů. Naopak nejméně ředitelů volili možnost „autoritativní“ a „vůdčí osobnost“. Tyto odpovědi zvolilo po 4 ředitelích (4,2 %). Možnost „jiné“ zvolili také 4 ředitelé (4,2 %). V těchto odpovědích se objevovaly možnosti jako lídr a průvodce, empatický, či „záleží na důvodu zřízení asistenta“, nebo „respektující svou roli asistenta“. Kompletní přehled klíčových osobnostních rysů, včetně procentuálního zastoupení, lze nalézt v tabulce č. 5.

Odpověď	Kolikrát byla tato odpověď zvolena	Procentuální zastoupení z 96 respondentů
trpělivý	90	93,8%
pozitivní a vyrovnaný	87	90,6%
komunikativní	84	87,5%
důsledný a zodpovědný	76	79,2%
laskavý	60	62,5%
optimistický	54	56,3%
tvořivý	43	44,8%
uvědomělý a realistický	29	30,2%
sebevědomý	21	21,9%
autoritativní	4	4,2%
vůdčí osobnost	4	4,2%
jiné	4	4,2%

Tabulka 5: Osobnost asistenta pedagoga

Otázka č. 13: Dovednosti asistenta pedagoga

Třináctá otázka úzce souvisela s předchozí otázkou. Od respondentů zjišťovala, jakými dovednostmi by měl asistent pedagoga podle jejich názoru disponovat. 91 ředitelů z 96 vybralo schopnost spolupráce jako klíčovou dovednost. 64 z nich si myslí, že je důležité mít pochopení pro jinakost, jelikož asistenti pracují s dětmi, které jsou svým způsobem jiné. Stejný počet, tedy 64 ředitelů, vybralo možnost „zaujetí pro svou práci“. Schopnost řešit problémy zvolilo 61 ředitelů. 49 vybralo jako jednu z klíčových dovedností samostatnost a 35 vybralo možnost „měl by mít předchozí zkušenosti s dětmi“. Pouze dva oslovení vybrali možnost „jiné“. Tam psali „ideálně vše uvedené“ a „výhoda je zkušenost s vlastním dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami“.

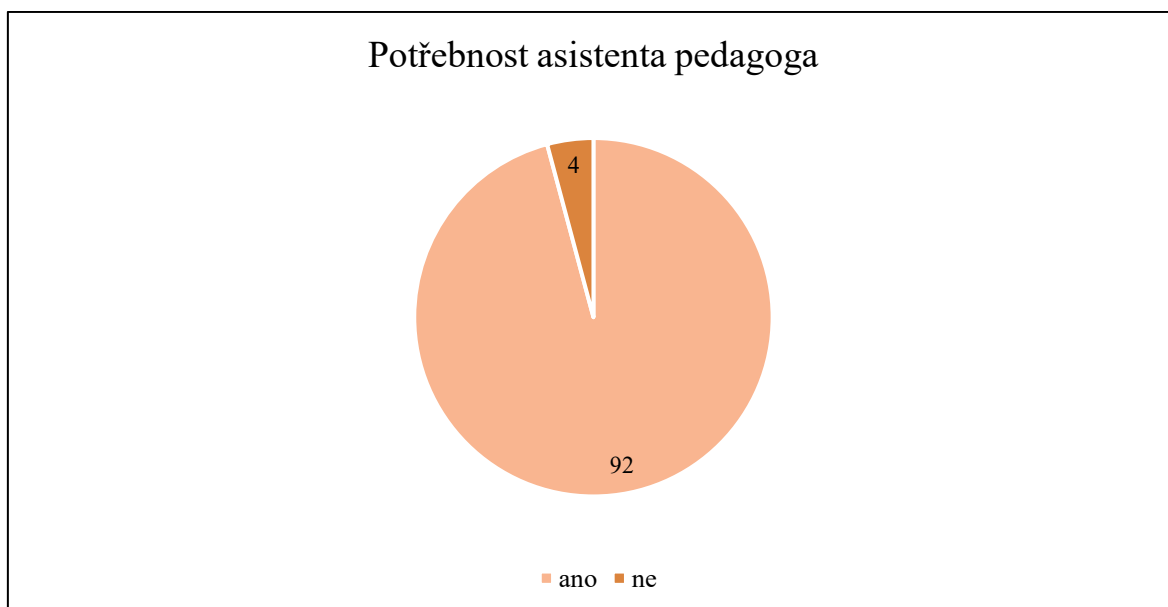
Z jejich odpovědí plyne, že schopnost spolupracovat a komunikovat s jinými lidmi je v práci asistenta pedagoga důležitá. Spoluprací s ostatními subjekty ve škole i mimo ni se zabývá kapitola č. 4.

Odpověď	Kolikrát byla tato odpověď zvolena	Procentuální zastoupení z 96 respondentů
schopnost spolupráce	91	94,8%
měl by mít pochopení pro jinakost	64	66,7%
zaujetí pro svou práci	64	66,7%
schopnost řešit problémy	61	63,5%
samostatnost	49	51,0%
měl by mít předchozí zkušenosti s dětmi	35	36,5%
Jiné	2	2,1%

Tabulka 6: Dovednosti asistenta pedagoga

Otázka č. 14: Potřebnost asistentů pedagoga na škole

V této otázce respondenti vybírali pouze z možností ano/ne. Drtivá většina, 92 ředitelů (95,8 %) vybrala možnost „ano“, tedy myslí si, že jsou asistenti pedagoga na školách potřební. Pouze 4 ředitelé (4,2 %) neshledávají asistenty ve školách potřebné pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf 8: Potřebnost asistenta pedagoga na škole

Otázka č. 15: Komentář k výběru předchozí odpovědi

Tato otázka dávala ředitelům běžných základních škol možnost okomentovat svůj výběr z předchozí otázky, tedy zda si myslí, že jsou asistenti pedagoga na školách potřební, či ne. Otázka byla koncipována jako otevřená s možností slovního vyjádření. Otázka byla povinná, proto ředitelé do této kolonky museli něco napsat. Celkem 20 ředitelů se odpovědí nechtělo zabývat, proto odpověděli buď že nedokáží, či nechtějí svůj výběr okomentovat, nebo naopak že ano, výběr okomentovat dokáží, ale více se nerozepsali.

Ostatních 76 ředitelů odpovědělo někdy stručně a někdy se více rozepsali. Z odpovědí vyplývá, že vzhledem k inkluzi a vzrůstajícímu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné škole roste uplatnění asistenta pedagoga nejen u těchto dětí, ale i u žáků intaktních. Některé děti by se bez pomoci asistenta pedagoga v běžné škole neobešly. Jeden z ředitelů uvádí: *„Naši školu navštěvuje několik žáků s poruchou autistického spektra. Bez pomoci asistentů pedagoga by se nám určitě nedařilo tak dobře tyto děti integrovat do běžných tříd.“* Další souhlasí a dodává: *„Činnost asistentů pokládám za potřebnou, ovšem v praxi jsou asistenti „přidělováni“ i zbytečně.“* Tento výrok lze vnímat negativně směrem ke školským poradenským zařízením, která k žákům asistenty doporučuje. Tento názor se v odpovědích ještě objevil (viz. níže). Další ředitel uvádí: *„Ve školách jsou děti, které zde být nemají. Potřebují pomoc, někdy dohled nad rámcem možností učitele.“*

Hodně ředitelů dále odpovídalo, že asistent pedagoga funguje jako podpora a ulehčení pro učitele, kteří tak mají možnost věnovat se všem dětem, nejen těm se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeden z ředitelů dokonce uvedl, že by chtěl asistenta pedagoga v každé třídě. Našel se i případ, kdy se ředitel vyjádřil v tom smyslu, že je asistent pedagoga ve škole potřebný, jelikož je dnešní běžná škola připodobněna k bývalé zvláštní škole. Další ředitel uvedl, že mají v jedné třídě tělesně postiženého žáka, který by se bez pomoci asistenta pedagoga neobešel, jelikož není samostatný v sebeobsluze a pohybu. Ve slovních odpovědích se neobjevil žádný názor, proč nejsou asistenti na školách potřební, přestože 4 ředitelé tuto možnost v předchozí otázce zvolili.

Níže jsou uvedeny nejzajímavější výroky, které se v odpovědích objevily:

- *„Činnost asistentů je potřebná především pro žáky, zrychluje se organizace výuky, která je pak hodnotnější. Pokud to funguje, je to neocenitelná pomoc učitelů a žákům.“*
- *„Každý žák má zažívat úspěch, má mít možnost se učit naplno a s radostí, být odpovědný za své učení A asistent mu při jeho jinakosti podporuje tak, aby i on uvedené zažíval.“*
- *„Na naší škole je asistent pedagoga součástí naší komunity a je vnímán učiteli, dětmi i rodiči jako důležitá osoba pro fungování školy, o AP se stará kromě vedení školy také naše školní poradenské pracoviště.“*
- *„První asistenty jsme měli v roce 1997 a peníze na ně jsme sháněli od sponzorů. Práce s některými dětmi s SVP by bez nich byla nemožná, ale ideální je, když jsou k dispozici pro každé dítě ve třídě, které je právě potřebuje. Rovněž učitelé jejich spolupráci vítají, pokud si to dokážou zorganizovat.“*
- *„Jsou-li to ti správní lidé - přirozeně inteligentní, s odpovídajícími dovednostmi a znalostmi, empaticí, se schopností vidět prostor k žádoucí pomoci a schopností odlišit od pomoci nežádoucí - tito zaměstnanci jsou skutečně platní a ku prospěchu učitelům. V opačném případě jen zvyšují zátěž pedagoga, pokud se o ně musí starat a „nějak“ je zaměstnat jen proto, že někomu poradna asistenta doporučila.“*

Otázka č. 16: Problémy

Šestnáctá otázka dotazníkového šetření se zabývala problémy, které ředitelé řeší ve fungování asistenta pedagoga na jejich škole. Příznivým lze označit, že 23 respondentů neřeší žádné problémy. Jeden respondent uvedl: *„Nyní už neřešíme, ale dříve to byly problémy v komunikaci AP s učiteli (zejména na 2. stupni, kde musí s jedním AP spolupracovat více vyučujících), nedostatečně vymezené kompetence AP i neprofesionalita a nezkušenost AP. Zkrátka to nemůže dělat kdokoli.“* 22 ředitelů zvolilo odpověď *„komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga“*. Taktéž 22 ředitelů uvedlo, že řeší nespolečnou práci dítěte a asistenta pedagoga. Odpověď *„nedostatečné vědomosti a kvalifikace“* zvolilo 18 ředitelů. 12 ředitelů řeší nedostatečnou informovanost pedagogického sboru o práci asistenta pedagoga. 11 odpovědí se objevilo u možností *„nespolupráce asistenta pedagoga s rodiči“* a využívání asistenta pedagoga k činnostem, které nemá v popisu práce.

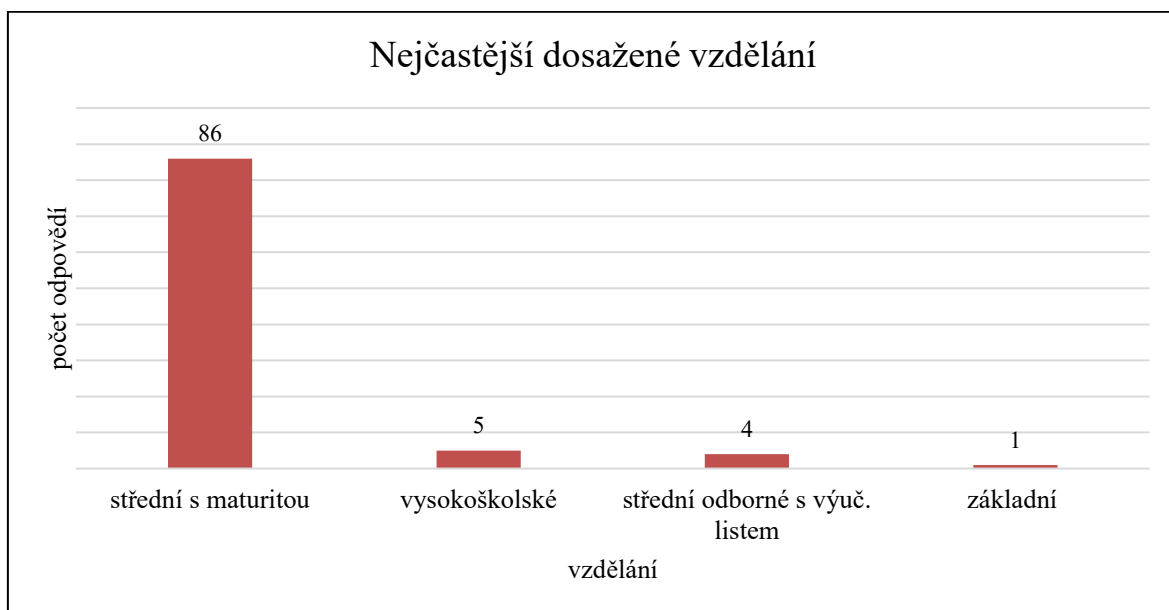
Pouze 9 respondentů zvolilo odpověď „absence metodické podpory u učitelů pro asistenta pedagoga“. V jiných odpovědích se objevilo například „přílišná aktivita tam, kde to není žádoucí“ či „nespolupráce AP s rodiči a především naopak“ nebo „zneužívání této pozice ze strany rodičů – osobní poskok“. Dále ředitelé uváděli, že „někteří asistenti se cítí nedocenění, chvíli trvá než asistent získá zkušenosti“ nebo jako problém vidí „finanční ohodnocení AP, které je nedostatečné“. Velmi zajímavá je odpověď: „Jde o nastavení kompetencí hned od začátku, proto jsme žádný problém neřešili.“

Odpověď	Kolikrát byla tato odpověď zvolena	Procentuální zastoupení z 96 respondentů
nezkušenost asistenta pedagoga	34	35,4%
komunikace mezi učitelem a AP	22	22,9%
nespolupráce dítěte a AP	22	22,9%
nedostatečné vědomosti a kvalifikace	18	18,8%
nedostatečná informovanost pedagogického sboru	12	12,5%
nespolupráce AP s rodiči	11	11,5%
využívání AP k činnostem, které nemá v popisu práce	11	11,5%
absence metodické podpory ze strany učitelů	9	9,4%
žádné (v jiných)	23	24,0%

Tabulka 7: Problémy

Otázka č. 17: Nejčastější dosažené vzdělání

Sedmnáctá otázka se ptala na nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání, které asistenti na oslovených školách mají. Z odpovědí vyplynulo, že mají asistenti nejčastěji střední vzdělání s maturitou (86 odpovědí, 89,6 %). Pouze 5 ředitelů (5,2 %) uvedlo nejčastější dosažené vzdělání jako vysokoškolské. 4 (4,2 %) pak uvedli nejvyšší vzdělání jako střední s výučním listem a jen 1 (1,0 %) ředitel uvedl jako nejčastější dosažené vzdělání základní.



Graf 9: Nejčastější dosažené vzdělání

Otázka č. 18: Nekvalifikovanost asistentů pedagoga

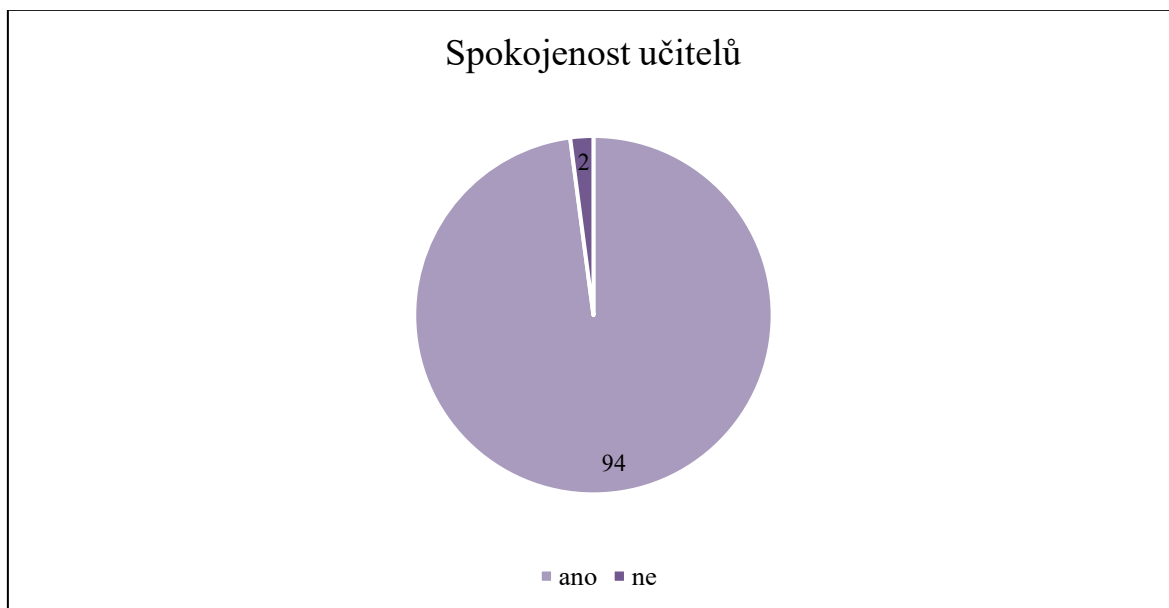
Tato otázka byla koncipována jako text stručné odpovědi. 53 ředitelů uvedlo, že mají všichni asistenti v současné době doplněnou kvalifikaci pro výkon tohoto povolání. Jeden ředitel naopak uvedl, že doplněnou kvalifikaci nemá v jeho pedagogickém sboru 20 asistentů. Jinak se jednalo převážně o jednotky asistentů bez odpovídajícího vzdělání či kvalifikace. Dva ředitelé odpověděli, že ti, kteří kvalifikaci nemají, si ji v současné době dodělávají.

Odpověď	Kolikrát byla tato odpověď zvolena	Procentuální zastoupení z 96 respondentů
Žádní	53	55,2%
1	16	16,7%
2	11	11,5%
4	2	2,1%
5	2	2,1%
12	2	2,1%
6	1	1,0%
8	1	1,0%
20	1	1,0%
1, dodělává si kvalifikaci	1	1,0%
dodělávají si kvalifikaci	1	1,0%

Tabulka 8: Nekvalifikovanost

Otázka č. 19: Spokojenost učitelů s asistenty pedagoga

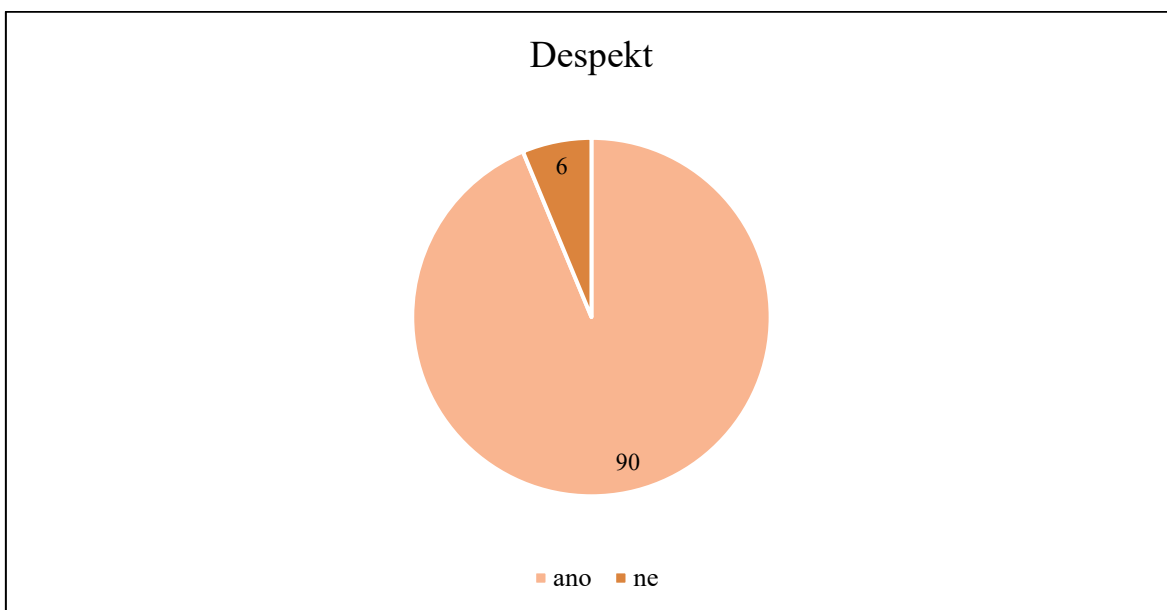
Devatenáctá otázka byla uzavřená s možností odpovědi ano/ne. Ptala se, zda jsou pedagogové v učitelském sboru spokojeni s prací asistentů pedagoga na dané škole. Pouze 2 respondenti (2,1 %) odpověděli, že pedagogický sbor spokojen není. Ostatní (94 odpovědí, 97,9 %) si myslí, že jsou učitelé pod jejich vedením s asistenty spokojeni.



Graf 10: Spokojenost učitelů s asistenty pedagoga

Otázka č. 20: Despekt u učitelů vůči asistentům pedagoga s minimálním vzděláním

Dvacátá otázka se ptala na to, zda se ředitelé základních škol setkávají s despektem vůči asistentům, kteří nemají odpovídající vzdělání, nebo kteří mají pouze kurz pro asistenty pedagoga. Zde 6 ředitelů (6,3 %) odpovědělo, že se s despektem setkávají. 90 z nich (93,8 %) se s projevy neúcty neseťkávají.



Graf 11: Despekt u učitelů vůči asistentům pedagoga s minimálním vzděláním

Otázka č. 21: Prostor pro doplňující komentáře či doplnění odpovědí

Tato otázka byla pro ředitelé poslední a nepovinná. V této se mohli, ale také nemuseli vyjádřit a doplnit tak svá předchozí tvrzení. Celkem toho využilo 18 ředitelů. Ohledně doplnění svých tvrzení se objevily komentáře jako například „*Práce asistentů je u nás velmi potřebná, smysluplná. Zásadní problém je v jejich ohodnocení a často mají úvazek nepokrývající celou potřebu asistence u daného dítěte.*“ nebo „*U nás byl problém s despektem řešen jen u 1 učitele*“. 5 ředitelů tento prostor využilo pro vyjádření, že toto téma je potřebné a je dobře, že se tím někdo zabývá. Zároveň informátorovi popřáli hodně štěstí při dokončení studia. 1 ředitel vyjádřil přání, zda by bylo možné mu zpřístupnit výsledky dotazníkového šetření. Ostatní se vyjadřovali především, než ke svým odpovědím, k celkovému názoru na fungování asistentů na škole. Objevovaly se odpovědi jako „*Vnímáme naše AP jako jednoznačný přínos a rovnocenné kolegy.*“ nebo „*S AP pracujeme u nás ve škole cca 10 let. Zpočátku jsme byli bezradní - nikdo moc nevěděl, co od toho očekávat. Postupně jsme AP vyměnili a nyní máme stabilní skupinku velmi schopných, inteligentních, ochotných a celkově užitečných asistentek pedagoga. Přesto by asi nebylo od věci, pokud by měly pedagogické vzdělání a mohli jsme je využívat i k vysoce odborným činnostem - to ukázala především nutnost distanční výuky.*“ či „*Pokud by mi personální a prostorové*

možnosti organizace výuky daly možnost snížit počty dětí ve třídách, případně dělit hodiny, pak bych vůbec práci asistentů pedagoga nepotřeboval.“

6.1.2 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor byl zvolen jako polostrukturovaný, protože na rozdíl od strukturovaného dává větší volnost při kladení otázek. Nemohl být na druhou ani volný. Vyžadoval předem připravené otázky na dané téma. Tím bylo fungování asistentů pedagoga na jedné ze základních škol v Nymburce. Rozhovor byl veden s tamějším ředitelem školy. Bylo připraveno 20 otázek. Nakonec bylo řediteli položeno celkem 26 otázek, jelikož v průběhu rozhovoru vyvstaly další otázky, či vznikl prostor pro doplnění již získaných informací. Přepis rozhovoru je možno nalézt v příloze č. 2. Scénář rozhovoru se zaměřil na pět základních kategorií:

- **Kategorie A:** Demografická data školy, počty asistentů pedagoga.
- **Kategorie B:** Fungování asistentů pedagoga na dané škole.
- **Kategorie C:** Finanční ohodnocení asistentů pedagoga, systém financování.
- **Kategorie D:** Obecné názory na osobnostní předpoklady asistenta pedagoga.
- **Kategorie E:** Klíčové činnosti asistenta.

Kategorie A: Demografická data školy, počty asistentů pedagoga.

V rámci rozhovoru bylo zjištěno, že danou základní školu v současné době navštěvuje cca. 650 žáků. Tato otázka byla na začátek zařazena na základě relevantní připomínky v dotazníkovém šetření, že aby mohli respondenti uvést počet asistentů, měl by být znám i počet žáků v celé škole, tedy informace, jak je škola přibližně velká. Tato škola zaměstnává celkem 13 asistentů, z toho 8 z nich působí na prvním stupni a 5 na druhém. Z toho vyplývá, že v současné chvíli škola nemá asistenta v každé třídě. Podle pana ředitele je toto ideální počet. *„Myslím si, že třeba v jednom, ve dvou případech ten asistent ani nemusí být. Zase na druhou stranu, vím o dětech, kterým se věnuje paní S., která není asistent pedagoga, ale která je tzv. školní asistent, který se věnuje dětem ze zhoršeného sociálního*

prostředí, nebo dětem, které sem přišly nově, aby se adaptovaly. Celkově tedy dětem, které nespádají do pedagogicko-psychologické poradny, ale které potřebují také pomoc. Já si myslím, že ta legislativní změna, která platí teď od ledna, že vlastně pomoc školy těm slabším dětem nebude vázána na rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny, je krok jednoznačně pozitivním směrem.“

Na této základní škole působí na pozici asistenta pedagoga také 1 muž. Tento asistent pracuje s chlapcem, který má diagnózu ADHD, jeho sociální adaptace je snížena, hůře si zvyká na nové věci. V určitých chvílích je agresivní. Potřebuje k sobě někoho, kdo ho dokáže usměrnit. *„Je to dítě, které si myslím, že to má v hlavě srovnané, ale ten asistent je tam potřeba, teď se omlouvám, že to tak řeknu, ale spíše jako bodyguard, než jako asistent pedagoga.“*

Kategorie B: Fungování asistentů pedagoga na dané škole.

Jedna z otázek se zaměřila na současnou situaci se získáváním pracovníků na pozici asistenta pedagoga. Z rozhovoru vyšlo najevo, že nyní se situace se získáváním pracovníků zlepšila, dříve to nebylo snadné. Podle osloveného ředitele stojí za tímto zlepšením rozšiřování školících center, která pořádají kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga. V současné chvíli se kandidáti sami hlásí o místo, což jim podle ředitele radí sama školící centra. Problém nastává v případě, kdy má škola již zaběhnutý školní rok, nastaveny počty asistentů tak, aby dostačovaly počtu žáků, kteří mají podporu asistenta přiznanou a stane se, že žák, který nikdy asistenta neměl, jde do pedagogicko-psychologické poradny, tam mu přiznají podporu asistenta a pak je na řediteli, aby narychlo sehnal kvalitního pracovníka, který by u žáka asistoval. Zisk takového pracovníka pak trvá zhruba měsíc.

Aktuálně si pan ředitel není vědom, že by na jeho škole panoval problém ve fungování asistenta pedagoga a učitelů. Dá se tedy říct, že učitelé jsou s prací asistentů spokojeni, a to především na prvním stupni. *„Na tom prvním stupni si myslím, že to je přirozenější. K těm malým dětem to patří a i ti asistenti pedagoga tu tradici mají delší. Já si myslím, a nemám avizován zásadní problém na druhém stupni. Přestože na druhém stupni se může někdy stát, když ti asistenti přecházeli z prvního na druhý stupeň, tak jak se tam učitelé střídají, někdo z pedagogů měl pocit, že tam sedí někdo cizí. Jako když vzadu sedí*

inspektor, takhle někdo mohl mít pocit, že tam sedí cizí dospělá osoba, která nějakým způsobem má kontrolu nad hodinou. Na druhou stranu, pokud to ten člověk cítí, tak v sobě. Není to tak, že by byl nějaký problém a někdo říkal „nechci tam asistenta“.“ V současné době si ředitel není vědom ani toho, že by některý z učitelů řešil stížnost na asistenta od rodičů dětí. V rámci spolupráce dítěte a asistenta pedagoga se někdy může stát, a to především na druhém stupni, že má žák tendence zanedbávat své povinnosti, neodevzdávat úkoly či se neučit. Pokud má však podporu asistenta, ten si na to, co má žák splnit, dohlédne a tzv. ho „donutí“, aby činnost zvládl. *„A myslí si, že asistent je něco jako dráb, který ho nutí dělat něco, co on nechce.“* Na prvním stupni se žáci s asistentem pedagoga sžívají mnohem přirozeněji, jelikož je s nimi asistent ve větším kontaktu. I vztahy mezi ním a učitelem jsou pevnější, jelikož jsou spolu prakticky pořád v jedné třídě se stejnými dětmi. Na této škole to funguje tak, že pokud učitel onemocní, asistent pak přebírá jeho funkci a na pár dní není asistentem, ale učitelem. Žáci ho berou jako druhou dospělou osobu, jako učitele.

V současné chvíli zaměstnává ředitel pouze jednoho asistenta pedagoga bez odborné kvalifikace. Tento člověk si však odpovídající kvalifikaci dodělává. Zároveň bylo řečeno, že pokud je asistent pedagoga schopný a vedení školy v něm vidí potenciál, je mu poté nabídnuto místo učitele. Má to však podmínku, a sice studium pedagogiky na vysoké škole. *„Tak nějak se v tom našli a rozhodli se studovat kantořinu. Je tady třeba paní M., která má manžela Ira, doma mluví anglicky. A tak učí angličtinu. A začínala tady jako asistent. A člověka s tímto potenciálem je škoda nechat ustrnout na pozici asistenta pedagoga. I takovýchle případy jsou.“*

Nejčastěji je přiznávána podpora asistenta žákům s oslabením intelektu, ADHD či se specifickými poruchami učení. Dost často je to kombinace více postižení či oslabení. Ke zdravotním obtížím se velmi často přidává i horší sociální zázemí. *„Myslím si, že ani u jednoho dítěte to není tak, že bychom řekli, pardon za to, že to řeknu, že by patřilo do zvláštní školy nebo tedy speciální. Jsou to děti, které potřebují pomoc, ale myslím si, že na tu základní školu patří. Jsou to děti, které vyjdou s horšími známkami, popřípadě se slovním hodnocením, ale není to nic tak zásadního, aby se nemohli v nějakém jednodušším učebním oboru vyučit.“* Aktuálně škola nevzdělává žádného žáka s upravenými výstupy.

Kategorie C: Finanční ohodnocení asistentů pedagoga, systém financování.

Další oblast otázek se týkala systému financování asistentů pedagoga. Podle osloveného ředitele je finanční ohodnocení dostačující, protože je to práce na zkrácený úvazek, tedy 4 až 5 hodin denně. Asistenti pedagoga nemusí vykonávat nepřímou pedagogickou činnost, jako je příprava testů či oprava sešitů. *„Samozřejmě zase to je individuální. Myslím si, že jsou asistenti, které jsou svými kvalitami téměř plnohodnotní učitelům, nebo vychovatelům školní družiny. Pak jsou zase asistenti, které jsou spíše pouze pomocná síla, prostředníkem mezi vyučujícím a dítětem.“* Ředitel má možnost toto odrazit v systému odměn. *„I teď v době, já tomu říkám covidové odstávky, tak vidíme, že jsou asistentky, které pomalu jezdí za dětmi domů, že zrovna se ten asistent nevěnuje pouze svému dítěti, ale individuálně pracuje i tady ve škole, což se týká prvního stupně. Zase na druhou stranu jsou asistentky, které v této době mají volno.“* Asistent pedagoga se v rámci platu pohybuje v osmé platové třídě.

Na dané škole nikdo aktuálně nemá celý úvazek jako asistent pedagoga. Úvazky se pohybují od 0,5 do 0,75. Tyto asistentky pak ještě vedou pedagogické intervence, za což jim náleží odměna ve formě měsíčních nenárokových složek. *„Řeknu příklad: Záleží na praxi asistenta. Třeba ten asistent, který má úvazek 0,75 a je tak středního věku, mezi 30 a 40 lety, se pohybuje na částce kolem 20 tisíc hrubého. S tím, že k tomu má intervence, to znamená, když bude mít 4 hodiny intervencí týdně, tak to je 3 500 Kč měsíčně navíc.“*

Kategorie D: Obecné názory na osobnostní předpoklady asistenta pedagoga.

Podle osloveného ředitele by měl asistent pedagoga mít kladný vztah k dětem a činit mu radost s nimi pracovat. *„Ono to zní vágně, ale na druhou stranu, teď nemyslím konkrétně nikoho ze školy, ale vím o učitelích, kteří se netají tím, že nemají rádi děti.“* Dále by měl být asistent připraven na to, že bude pracovat se žáky, kteří jsou svým způsobem odlišní od ostatních. Dále si ředitel myslí, že by měl být asistent trpělivý. *„Měl by být připravený na to, že ta jeho práce nepřinese okamžitý efekt, protože pokud to dítě pomalu bere, tak máte pocit, že se mu 45 minut věnujete a po 45 minutách máte pocit, že házíte hrách na zeď. Není tam ten okamžitý efekt.“* Dále by měl být asistent pedagoga připraven na to, že se škola v mnohých případech o žáka zajímá více než jeho vlastní rodina. Tudíž tato práce vyžaduje

větší psychickou odolnost. V neposlední řadě musí být schopen spolupráce a být připraven na to, že je někým veden. Tím někým je učitel, který řídí jeho činnosti. *„Je to komplex různých pohledů na tu práci. Měl by to být člověk, který se umí radovat i z maličkostí.“*

Kategorie E: Klíčové činnosti asistenta.

Oslovený ředitel se domnívá, že je klíčové, aby uměl asistent pracovat se žákem tak, aby žák věděl, co se po něm ve výuce chce. *„Nějak mu naznačit, co má dělat, protože u těchto dětí hodně často s těmi mezerami v intelektu bývá spojeno ADHD. To znamená, že ve chvíli, kdy to bude chlapeček ve 2. či 3. třídě a začne venku padat sníh, nebo si na větev na stromě za oknem sedne nějaký vrabčák a to dítě na to bude 10 minut koukat, tak ono přinutit ho v dobrém smyslu slova, že by mělo něco dělat je jeden z hlavních cílů práce asistenta pedagoga.“* Důležité je vracet žáka do činnosti a umět ho motivovat, aby u činnosti vydržel. Dále je podle něj klíčové umět si nastavit svou práci tak, aby žákovi pomáhal, ale zároveň ho vedl k samostatnosti. *„V tom vidím jedno z největších rizik toho asistenta pedagoga, protože to dítě si nesmí zvyknout na to, že mu celý život bude někdo radit a vodit ho za ručičku, a když to nebude vědět, tak to pomalu udělá za něj. A to je trochu riziko tohohle. Když ten asistent pedagoga v dobré víře bude chtít tomu dítěti pomoc, ale bude to přes míru, tak to je kontraproduktivní.“*

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Tato diplomová práce se zabývala činností asistenta pedagoga na běžné základní škole. Názory na fungování asistentů na školách hodnotili oslovení ředitelé základních škol. V duchu inkluzivního vzdělávání se v posledních letech zvyšuje počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole. Spolu s tím roste potřeba zaměstnávat více asistentů pedagoga. Jedná se o jedno z nejefektivnějších vyrovnávacích opatření, které se ve školním prostředí osvědčilo. Pro žáky může asistent být prospěšný nejen z hlediska pomoci ve vzdělávacím procesu, ale i jako významný pozitivní vzor. Pro žáky hraje významnou roli v zajištění individuálního přístupu k jednotlivcům. To by bez asistenta pedagoga nešlo, jelikož učitel pomáhá buď se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo skupině žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Učitel také pomáhá s administrativními úkony a s celkovou organizací výuky. Bez této formy pomoci je individuální přístup učitele ke všem žákům třídy nerealizovatelný (Horáčková, 2015, online).

Němec (2014) uvádí, že mezi lety 2012 až 2013 byl realizovaný výzkum, který se zaměřil na práci asistentů pedagoga na běžných základních školách. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že k tomu, aby asistent pedagoga na škole působil na žáka pozitivním směrem a vedl ho k úspěšnému zakončení povinné školní docházky, je potřeba najít takového člověka, který by svými osobnostními rysy zvládl takto náročnou práci. Dále je nutné jasně vymezit kompetence a náplň jeho práce. A v neposlední řadě je velmi důležité nastavit vhodnou formu podpory každému žákovi na míru podle jeho vzdělávacích potřeb a možností. Výzkum této diplomové práce se zabýval právě osobnostními rysy a hlavní náplní práce asistentů pedagoga z pohledu ředitelů základních škol, kteří asistenty zaměstnávají.

7.1 Závěry výzkumného šetření

Závěry výzkumného šetření můžeme vztáhnout pouze na oslovené respondenty. Jednalo se o ředitele běžných základních škol ve Středočeském kraji, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a o ředitele jedné z nymburských základních škol, který poskytl pro potřeby této diplomové práce rozhovor. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat postoje ředitelů běžných základních škol na fungování asistentů pedagoga na jejich škole a jejich vnímání prospěšnosti asistentů na škole. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že drtivá

většina oslovených respondentů považuje asistenty pedagoga na školách za potřebné. Ředitelé si moc dobře uvědomují, že díky společnému vzdělávání a přibývajícím počtům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách běžného typu se učitelé při větším počtu žáků ve třídách bez pomoci asistenta často neobejdou. Asistent funguje ve třídě jako podpora učitele. Pracují spolu v tandemu. Učitel se může věnovat jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb. Asistent se vždy věnuje druhé skupině než učitel. Organizace i výuka se s asistentem zrychluje, výuka se stává efektivnější. Níže jsou uvedeny odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky.

1. VO: Které činnosti a kompetence asistenta pedagoga jsou považovány při práci v kolektivu žáků za klíčové?

Podle oslovených ředitelů škol by měl asistent pedagoga být schopen především spolupráce s učitelem a podílet se s ním na přímé pedagogické činnosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich. Dále by měl podporovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v zapojování se do výuky. Měl by je příznivě motivovat ve vyučovacím procesu a zároveň je vracet do činnosti při snížené koncentraci pozornosti. Měl by být nápomocen učiteli a připravovat výukové materiály či pomůcky. Zároveň by měl být schopen vést přípravu žáků na vyučování, například formou pedagogické intervence, která je od novely vyhlášky č. 27/2016 Sb. s účinností od 1.1.2021 plně v kompetenci školy. To znamená, že k tomu, aby byl žák zařazen do pedagogické intervence již není potřeba doporučení školského poradenského zařízení. Asistent by měl být plně nápomocen žákovi při výuce. Musí si ale spolupráci se žákem nastavit tak, aby se nestalo, že pracuje asistent za žáka. Měl by ho tedy vést k samostatnosti. Dalšími klíčovými činnostmi jsou podle oslovených respondentů spolupráce se školním poradenským pracovištěm, které povětšinou asistenta pedagoga metodicky vede, či pomoc v komunikaci žák-učitel-rodíč.

2. VO: Jaké osobnostní předpoklady by měl kvalitní asistent pedagoga mít a jakými dovednostmi by měl disponovat?

Druhá výzkumná otázka se zabývala osobnostními rysy asistenta pedagoga. Cílem této otázky bylo sestavit ideální osobnostní profil tohoto pedagogického pracovníka. Respondenti s největší četností uváděli, že by měl být trpělivý a připraven na to, že bude

pracovat s dětmi, které jsou svým způsobem jiné. S tím souvisí i pozitivní a vyrovnaná osobnost. Měl by být také komunikativní a ochotný spolupracovat s ostatními lidmi. Měl by být psychicky odolný a odolný vůči zátěži. Měl by se naučit, že ne všechny děti mají příznivé rodinné zázemí. Jejich osobní osudy jsou pro pedagogického pracovníka mnohdy velmi zátěžové. Měl by být důsledný, zodpovědný, ale také optimistický a tvořivý. V neposlední řadě by měl mít kladný vztah k dětem, protože pokud nebude mít rád děti, práce ho nebude naplňovat a jeho nevole se odrazí ve výukovém procesu u konkrétních žáků. Způsobí tak více škody než užitku.

3. VO: Jaká jsou úskalí spojená s působením asistenta pedagoga na škole?

Oslovení ředitelé se domnívají, že pokud se kompetence vyhraní hned na začátku a asistent dostatečně se všemi subjekty ve škole komunikuje a spolupracuje, problémy ani nastat nemusí. Úskalí mohou vyvstávat, pokud spolu asistent pedagoga a učitel nedokáží spolupracovat a komunikovat. Jak z dotazníkového šetření, tak z rozhovoru vyšlo najevo, že učitel občas bere asistenta pedagoga jako někoho, kdo mu výuku narušuje či jako někoho, kdo jeho práci kontroluje a negativně hodnotí. V rozhovoru bylo řečeno, že má občas učitel pocit, že je asistent pedagoga ve výuce něco jako inspektor. Naopak problém nastává i v případě, kdy se asistent nedokáže smířit s představou, že je někým veden a chtěl by brát činnosti a koncept výuky do svých rukou. Také nezkušenost a neprofesionalita na straně asistenta i učitele může mít negativní dopad na výuku. Nedostatek informací v pedagogickém sboru či na druhé straně nedostatečná kvalifikace asistenta pedagoga může být taktéž problematická.

Problémy mohou nastat i ve spolupráci asistenta pedagoga a dítěte, u kterého má fungovat jako podpora. Občas se stává, že si asistent a žák k sobě nenajdou cestu a jsou si vzájemně nesympatičtí. Na prvním stupni je situace lepší, jelikož zde jsou žáci více tvárnější než na druhém stupni. Na druhém stupni občas nastává problém, když žák nechce plnit své školní povinnosti, ale asistent pedagoga se jej k tomu snaží namotivovat. Ředitel školy může řešit i stížnosti na asistenta pedagoga od rodičů žáka, kterému se nelíbí, jak jej asistent vzdělává. Rodiče mohou mít mylný pocit, že asistent pedagoga je osobním asistentem jejich dítěte a musí mu pomáhat ve všech oblastech včetně sebeobsluhy, hygieny či zápisu do

sešitu. Což samozřejmě není asistentovou náplní práce. Jinak tomu je v případě, že se jedná o žáka, který je omezen v samostatném pohybu a sebeobsluze. V těchto případech je asistentovou povinností se o něj v tomto ohledu starat.

7.2 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Na základě rešerše odborné literatury, prozkoumání tuzemských i zahraničních výzkumů, dále vymezených cílů a výzkumných otázek v empirické části, analýzy výsledků a popsání závěrů diplomové práce byla stanovena následující doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi:

- Podporovat spolupráci asistenta pedagoga a ostatních pedagogických pracovníků. Vhodná komunikace a spolupráce všech pedagogických pracovníků je cestou k úspěšnému vzdělávání všech žáků na škole.
- Podporovat spolupráci asistenta pedagoga a žáka, u kterého má asistovat. Vztah žák-asistent pedagoga by měl být založen na vzájemné úctě. Žák a asistent by si měli být navzájem sympatičtí. Jedině tak lze docílit kýženého efektu a zapojit žáka bez větších problémů do výuky.
- Metodicky vést a podporovat asistenty pedagoga na školách.
- Jasně vymežit kompetence a náplň práce asistentů.
- Při výkonu pracovních povinností zároveň podporovat další profesní rozvoj asistenta pedagoga. Pokud je asistent pedagoga aktivní a zajímá se o problematiku speciální pedagogiky a jejích odvětví, mělo by mu být umožněno další studium a seberozvoj.
- Provádět pedagogickým pracovníkům, kteří nemají speciálně pedagogické vzdělání, osvětu ohledně inkluzivního vzdělávání a speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Je potřeba, aby pedagogové znali základní principy práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mohli volit adekvátní strategie v jejich výuce. I to je klíčem k úspěšnému začlenění asistenta pedagoga ve vyučování.

7.3 Další rozpracování výzkumu

V případě dalšího rozpracování výzkumu této diplomové práce by se dalo uvažovat o provedení dotazníkového šetření či rozhovoru v řadách asistentů pedagoga, tedy jak oni

vidí svou profesi, jak hodnotí platové poměry, či jak vnímají svůj přínos při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. To samé by se dalo provést v řadách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zákonných zástupců. Dále by bylo vhodné zaměřit výzkum na pracovníky školských poradenských zařízení, jelikož oni doporučují ve vzdělávání žáků služby asistenta pedagoga. Diplomantka, která napsala tuto diplomovou práci, pracuje jako speciální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně. Je proto nasnadě zaměřit tento výzkum právě směrem k pracovníkům školského poradenského zařízení. K tomu, aby žák mohl ve škole uplatňovat podporu asistenta pedagoga, je nutné, aby jeho zdravotní či sociální stav byl závažnějšího charakteru. Proto se v pedagogicko-psychologické poradně například požaduje, aby žák navštěvoval nějaké odborníky ve smyslu psychiatr, neurolog, logoped a další. Od těchto odborníků je vhodné získat zprávy o zdravotním stavu dítěte. Pracovníkům školských poradenských zařízení to umožňuje lepší orientaci v žákově zdravotním či sociálním stavu, a tudíž i snazší rozhodování, zda má žák na asistenta pedagoga nárok.

8 ZÁVĚR

Školní prostředí je velmi rozmanité, protože se tam vzdělávají žáci různí. Škola na tuto různorodost musí adekvátně reagovat na nastavovat takovou podporu, která bude žákům ve vzdělávacím procesu prospěšná. Jednou z možností podpory je asistent pedagoga, kterými se zabývala tato diplomová práce. Asistent pedagoga je doporučován školským poradenským zařízením. Zřízení této pozice na škole, jeho kompetence a náplň práce jsou však na řediteli příslušné školy. Právě na názory vedení škol ohledně pozice asistenta pedagoga na běžných základních školách se tato diplomová práce zaměřila. Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jaké postavení zaujímá asistent pedagoga na běžných základních školách, jaké činnosti zastává a jakými osobnostními rysy by měl disponovat. Kromě jiného se práce zabývala i možnými překážkami v zaměstnávání a fungování asistentů pedagoga na škole.

Diplomová práce byla rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická práce byla založena na rešerši odborné literatury a skládala se ze tří kapitol. První teoretická kapitola se zabývala především společným vzděláváním, které úzce souvisí s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a prací asistenta na škole, konkrétně představila historické kořeny společného vzdělávání, jeho pilíře a podpůrná opatření, která jsou nezastupitelnými pomocníky v nastavení vhodné pomoci žákům ve škole. Druhá kapitola teoretické práce se zabývala kvalifikačními a osobnostními předpoklady asistenta pedagoga, dále ukotvením této profese v legislativě a jeho náplní práce. Poslední teoretická kapitola řešila spolupráci asistenta pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky, s vedením školy, žáky a jejich zákonnými zástupci, školním poradenským pracovištěm, ale také s institucemi mimo školní prostředí.

Empirická část diplomové práce byla složena ze smíšeného sběru dat, které bylo založeno na dotazníkovém šetření a polostrukturovaném rozhovoru. Dotazníkové šetření představovalo kvantitativní metodu sběru dat, polostrukturovaný rozhovor pak kvalitativní výzkumnou metodu. Respondenty se stali ředitelé běžných základních škol ve Středočeském kraji a v Praze. Nejprve bylo provedeno dotazníkové šetření a na základě analýzy výsledků výzkumu byl proveden rozhovor, taktéž s ředitelem běžné základní školy. Tento rozhovor dokreslil celkovou pozici asistentů pedagoga v procesu společného vzdělávání a umožnil

pohled na zkoumanou problematiku více do hloubky. Zároveň se některými tématy zabýval více než dotazníkové šetření.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

AINSCOW, M. *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of educational change*. 2005, 6(2), 109–124.

AKHTAR, M. *Pozitivní psychologii proti depresi*. Praha: Grada, 2015. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4839-9.

BALABÁNOVÁ, H. *Pedagogičtí asistenti v systému českého školství*. In GORNIÁKOVÁ, A. a kol. autorů. *Vychovatel - asistent učitele aneb romský pedagogický asistent v české škole*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2001.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BOOTH T.; AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 2007, Praha: Rytmus

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1 vyd. Praha: Karolinum, 2005. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KÁRNÍKOVÁ, J. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: Supro, 1969.

KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání. ISBN 978-80-7496-349-0.

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

KENDÍKOVÁ, J.; VOSMIK, M. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vyd. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.

KNOTOVÁ, D.; a kolektiv. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.

LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

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

MATOUŠEK, O.; MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678258.

MATOUŠEK, O.; PAZLAROVÁ, H. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3336-7.

MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha: SPN. 1984

MICHALÍK, J. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; RŮŽIČKA, M. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. 3. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, J. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro

vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.

NĚMEC, Z. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

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

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 9788090187399.

NOVÁKOVÁ, Z. *Inkluze ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. in OPATŘILOVÁ, D. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-219-2.

PANČOCHA, K.; SLEPIČKOVÁ, L. *Akteři školní inkluze. Actors of School Inclusion*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.

PIJL, S. J.; HAMSTRA, D. *Assessing pupil development and education in an inclusive setting*. *International Journal of Inclusive Education*, 2005, roč. 14, 181-192. ISSN 1360-3116.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PISOŇOVÁ, M. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. ISBN 978-80-223-3621-5.

PODEŠVA L. a kol. *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy: sborník příspěvků projektu programu Phare Access 99*. Základní škola Integra Vsetín, 2003. ISBN 80-239-0339-X.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHOVÁ, P. *Integrace – inkluze, děti se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu (přehledová studie z předmětu Školní a poradenská psychologie)*. Praha: Univerzita Karlova, 2008.

Renzetti C. M.; Curran D. J.: *Ženy, muži a společnost*. Univerzita Karlova. Karolinum 2003, ISBN 80-246-0525-2,

ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. *Strategie zvládnutí stresu u učitelek základních škol*. In ŘEHULKA, E. *Učitelé a zdraví*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-093-X.

SKALKOVÁ J., BACÍK F., HELUS Z., SKALKA J. a KALOUS J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1983.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

SLOŽILOVÁ, E. *Dobrý sluha nebo špatný pán? Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu*. *Pedagogická orientace*, 2011, 21(1), 51–69.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-942-9.

SVATOŠ, R. *Základy kriminologie a prevence kriminality*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2009. 118 s. Vysokoškolská učebnice VŠERS. ISBN 978-80-86708-81-2.

SVOZIL, B.; FOIST, V. *Strategický management inkluzivní školy*. Liga lidských práv, 2016, 72 s. ISBN 978-80-87414-29-3.

TEPLÁ, M.; FELCMANOVÁ, L. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2016. ISBN 978-80-87963-33-3.

TOUŠEK, L. *Vybrané aspekty metodologie aplikované antropologie*. In. HIRT, T. a kol. *Vybrané kapitoly z aplikované sociální antropologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-261-0122-2.

TROJAN, V.; TROJANOVÁ I.; PUŠKINOVÁ, M. *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. *Řízení školy (Wolters Kluwer)*. ISBN 9788074788543.

VAĎUROVÁ, H. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In VÍTKOVÁ, M.; BARTOŇOVÁ, M.; *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. 1. vyd. Brno: MU, 2009. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-210-5032-7.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717340.

VISLIE, L. *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. *European Journal of Special Needs Education*. 2003, 18 (1), stránky 17-35.

WILLIS G.: *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. CA: Sage Publications, 2004. ISBN 0761928049.

ZAPLETALOVÁ, J. in BÁRTÍK, P.; MIOVSKÝ, M.; a kolektiv. *Primární prevence rizikového chování ve školství*: Praha: Sdružení SCAN. 2010. ISBN 9788087258477.

Elektronické zdroje

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní pedagogika* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019 [cit. 2020-03-26]. ISBN 978-80-7510-334-5. Dostupné z: <<https://www.slu.cz/file/cul/00ada09d-35de-4f78-9ca9-d4f82a1033cd>>.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <<https://cosiv.cz>>.

Dakar framework for action—Education for all: Meeting our collective commitments [online]. Dakar: UNESCO, 2000 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>>.

HENDL, J.; BLAHUŠ, P. *Metodologie výzkumné práce. Jak na to?* FTVS, 2012. Dostupné z: <<https://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/index1.htm>>

HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-04-05]. ISBN 978-80-244-

4656-1. Dostupné z: <<http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>>

Informační portál pro orgány sociálně-právní ochrany dětí [online]. Praha: Galileo Corporation, 2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <<http://www.ospod.cz/>>

JUŘENÍKOVÁ, P. Kvantitativní výzkum. *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/07-quantitativni.html>

Katalog podpůrných opatření [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <<http://katalogpo.upol.cz/>>.

KOLEKTIV AUTORŮ. METODIKA. *Spolupráce s asistentem pedagoga* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2021-04-03]. ISBN 978-80-87652-65-7. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_1.pdf>

MARQUES, K. Prohlášení ze Salamanky: Všichni žáci se mají učit společně, kdykoliv je to možné, běžné školy musí reagovat na rozmanitost individuálních potřeb žáků. *Česká škola* [online]. 2016, [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <<http://www.ceskaskola.cz/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-vsichni-zaci-se.html>>.

MILES, S. *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas*. Enabling Education Network [online]. 2000, [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_2.shtml>.

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz>>

Odborná kvalifikace a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga. *Asistent pedagoga – Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách* [online]. 2018, 3 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <<http://www.mediprofi.cz/download/seminare/Asistent%20pedagoga%20ukazka%20II.pdf>>

Plat asistenta pedagoga. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Praha: ČOSIV, Nová škola, 2021 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z:

<<https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasiky/plat-asistenta-pedagoga>>.

Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <<http://www.inkluzevpraxi.cz>>.

Podpůrná opatření - výčet, členění, příklady. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <<https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>>.

Předměty speciálně pedagogické péče. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11026>>.

Spolupráce se školami. *Zařízení pro děti - cizince* [online]. Praha: Diagnostický ústav, 2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <<http://zdcpraha.cz/stredisko-vychovne-pece/sluzby-svp/spoluprace-se-skolami/>>

Střediska výchovné péče. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>>

Tři kroky asistenta pedagoga k úspěšnému vzdělávání žáka se SVP. *Zapojme všechny* [online]. Praha: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2020 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <<https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/tri-kroky-asistenta-pedagoga-k-uspesnemu-vzdelavani-zaka-se-svp>>

VLČKOVÁ, K. *Smišený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma?* In JANÍK, T.; KNECHT, P.; ŠEBESTOVÁ, Š. *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita. 2011. Dostupné z: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>>

Zákonné zastoupení. *EPrávo* [online]. Praha: ePrávo, 2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <<https://www.epravo.cz/top/clanky/zakonne-zastoupeni-7109.html>>

Legislativní dokumenty

Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga (MŠMT, 2015)

Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence“ (MŠMT, 2020)

Metodika Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti (MŠMT, 2019)

Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění jeho pozdějších novelizací

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s účinností od 1.9.2017

Úmluva o právech dítěte (Organizace spojených národů)

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách (zrušena k 17. 2. 2005)

Vyhláška č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 109/2004 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí

Zákon č. 403/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (školský zákon)

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

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Nestandardizovaný dotazník	97
Příloha 2: Scénář polostrukturovaného rozhovoru	105

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počet asistentů pedagoga na škole	58
Tabulka 2: Počet asistentů na prvním stupni	59
Tabulka 3: Počet asistentů na 2. stupni	60
Tabulka 4: Klíčové činnosti asistenta pedagoga.....	64
Tabulka 5: Osobnost asistenta pedagoga.....	68
Tabulka 6: Dovednosti asistenta pedagoga	69
Tabulka 7: Problémy	72
Tabulka 8: Nekvalifikovanost	73

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Okres	57
Graf 2: Spokojenost s počtem asistentů.....	61
Graf 3: Asistent pedagoga – muž	62
Graf 4: Snadný zisk pracovníků	65
Graf 5: Spokojenost s finančním hodnocením	65
Graf 6: Spokojenost se svými kompetencemi v zajišťování asistentů	66
Graf 7: Výše úvazku	67
Graf 8: Potřebnost asistenta pedagoga na škole	69
Graf 9: Nejčastější dosažené vzdělání	73
Graf 10: Spokojenost učitelů s asistenty pedagoga	74
Graf 11: Despekt u učitelů vůči asistentům pedagoga s minimálním vzděláním.....	75

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Nestandardizovaný dotazník

Pohled ředitelů běžných základních škol na práci asistenta pedagoga

Vážený pane řediteli, vážená paní ředitelko,

Jsem studentkou druhého ročníku navazujícího magisterského studia speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Dovolte mi, abych Vás požádala o vyplnění dotazníku ohledně Vašeho názoru na práci asistentů pedagoga, který bude složit jako podklad pro výzkumnou část mé diplomové práce.

Cílem diplomové práce bude zmapovat názory ředitelů základních škol na práci asistenta pedagoga. Dotazník má 20 otázek a zabere Vám přibližně 8 minut.

Předem děkuji za spolupráci a těším se na Vaše odpovědi.

Mgr. Kateřina Hanslová

*Povinné pole

Ve kterém okrese se nachází základní škola, na které jste ředitelem/ředitelkou? *

Hlavní město Praha

Nymburk

Kolín

Mladá Boleslav

Kutná hora

Benešov

Beroun

Kladno

Mělník

Praha-východ

Příbram

Rakovník

Jiné: _____

Kolik asistentů pedagoga působí na Vaší škole? (napište prosím číslici) *

Vaše odpověď _____

Kolik z celkového počtu působí na 1. stupni? (napište prosím číslici) *

Vaše odpověď _____

A kolik na 2. stupni? (napište prosím číslici) *

Vaše odpověď _____

Uvítali byste snížení počtu AP na své škole, nebo naopak zvýšení či jste s počtem AP spokojeni? *

Jsem spokojen/a

Uvítal/a bych zvýšení počtu

Uvítal/a bych snížení počtu

Jiné: _____

Máte na pozici asistenta pedagoga i nějakého muže? *

Ano

Ne

Co z náplně práce asistenta pedagoga považujete za klíčové? *

- spolupráce s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti (nejen) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky
- pomoc při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků
- individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku (například pedagogická intervence)
- pomoc žákovi při sebeobsluze
- podpora žáka s SVP se zapojováním do výuky
- pomoc žákovi v přípravě na výuku
- každodenní činnosti ve třídách dle rozpisu týdenního rozvrhu
- zajišťování dozorů nad žáky během vyučování i v době přestávek a odchodů žáků ze školy
- doprovod žáků na akce mimo školu
- příprava pomůcek a materiálů k výuce dle pokynů učitelů
- vedení a organizace zájmových aktivit pro žáky
- spolupráce se školním poradenským pracovištěm
- Jiné: _____

Získáváte snadno pracovníky na pozici asistenta pedagoga? *

- Ano
- Ne

Považujete finanční ohodnocení práce asistentů pedagoga za dostatečné? *

Ano

Ne

Vnímáte své kompetence v zajišťování AP pro svou školu jako dostatečné? *

Ano

Ne

Jaký nejčastější úvazek mají AP na Vaší škole? *

0,25

0,5

0,75

celý úvazek

Jiné: _____

Jaká osobnost by podle Vás měl být asistent pedagoga? *

důsledný a zodpovědný

autoritativní

pozitivní a vyrovnaný

komunikativní

tvořivý

trpělivý

laskavý

optimistický

uvědomělý a realistický

vůdčí osobnost

sebevědomý

Jiné: _____

Jakými dovednostmi by měl podle Vás asistent disponovat? *

měl by mít předchozí zkušenosti s dětmi

samostatnost

schopnost řešit problémy

schopnost spolupráce

zaujetí pro svou práci

měl by mít pochopení pro jinakost

Jiné: _____

Pokládáte činnosti asistentů pedagoga na škole za potřebné? *

Ano

Ne

Dokážete svůj výběr z předchozí otázky okomentovat? *

Vaše odpověď

Jaké nejčastější problémy s fungováním AP na škole řešíte? *

- komunikace mezi učiteli a asistentem pedagoga
- nedostatečné vědomosti a kvalifikační předpoklady AP, které se promítají ve výuce
- nespolupráce dítěte a AP
- nespolupráce AP s rodiči
- nedostatečně vyhraněné kompetence AP
- "využívání" AP k činnostem, které nejsou jeho náplní práce
- nezkušenost AP
- absence metodické podpory ze strany pedagogického sboru
- nedostatečná informovanost pedagogického sboru o náplni práce AP
- Jiné: _____

Jaké nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání mají asistenti pedagoga na Vaší škole? *

- základní
- střední odborné vzdělání s výučním listem
- střední s maturitou
- vysokoškolské

Kolik asistentů z celkového počtu na Vaší škole nemá kvalifikační předpoklady pro výkon této profese? *

Vaše odpověď

Jsou učitelé na Vaší škole spokojeni se spoluprací s asistenty? *

- Ano
- Ne

Setkáváte se u kolegů učitelů s despektem vůči asistentům, kteří mají pouze kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga, nebo nemají vůbec doplněné potřebné vzdělání? *

- Ano
- Ne

Místo pro doplnění Vašich odpovědí.

Vaše odpověď

Příloha č. 2: Scénář polostrukturovaného rozhovoru

I = informátorka; Ř = ředitel základní školy, respondent

I: Kolik žáků máte ve škole?

Ř: Přibližně 650 žáků.

I: Kolik asistentů?

Ř: 13 asistentů.

I: Ale nejsou v každé třídě?

Ř: Samozřejmě že ne, máme celkem 28-29 tříd v jednom školním roce. V současné chvíli máme 8 asistentů na 1. stupni a 5 na druhém.

I: Je to podle vás dostačující počet vzhledem k počtu žáků a tříd, nebo byste uvítal spíše zvýšení?

Ř: Já se domnívám, že to je vcelku dostačující. Je to individuální, když se takhle podívám do těch papírů, myslím si, že třeba v jednom, ve dvou případech ten asistent ani nemusí být. Zase na druhou stranu, vím o dětech, kterým se věnuje paní S. (školní asistentka), která není asistent pedagoga, ale která je tzv. školní asistent, který se věnuje dětem ze zhoršeného sociálního prostředí, nebo dětem, které sem přišly nově, aby se adaptovaly. Celkově tedy dětem, které nespádají do pedagogicko-psychologické poradny, ale které potřebují také pomoc. Já si myslím, že ta legislativní změna, která platí teď od ledna, že vlastně pomoc školy těm slabším dětem nebude vázána na rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny, je krok jednoznačně pozitivním směrem. I my tady ve škole přes třídní učitele jsme schopni vytipovat děti, které tu pomoc potřebují a nemusí to projíždět takovým tím kolečkem, jestli to je 3. stupeň, 2. stupeň atd., ale škola v tomto může být operativnější. Takže tady si myslím, že to je krok správným směrem.

I: Děkuji, to znamená tedy, že školní asistentka rotuje po třídách kde to je zrovna potřeba?

Ř: Ano, přesně tak.

I: Máte na pozici asistenta pedagoga nějakého muže?

Ř: Máme, je to pan L. a ten je zrovna u chlapce, kde si myslím, že je to muž na místě.

I: A z jakého důvodu, jestli se můžu zeptat?

Ř: Je tam horší sociální adaptabilita, ADHD, určité projevy až, dalo by se říct, lehké agresivity. Není to rozhodně děcko, které by v uvozovkách bylo hrubé a potřebovalo pomoc, protože je pomalé intelektově. Ale je to dítě, které si myslím, že to má v hlavě srovnané, ale ten asistent je tam potřeba, teď se omlouvám, že to tak řeknu, ale spíše jako bodyguard, než jako asistent pedagoga.

I: Takže je prudší a má sklony k agresi?

Ř: Ano, přesně tak.

I: No a získáváte snadno lidi na pozici asistent pedagoga?

Ř: No, teď už je ta situace lepší. Já si myslím, že ten trh školících center, které se zabývají prací s lidmi v pedagogické oblasti v této chvíli chytil příležitost za pačesy a že takové ty kurzy asistentů pedagoga, nebo rekvalifikační kurzy zaměřené tímto směrem jsou poměrně dost rozšířené. Ono to bude nejspíš i dotováno z peněz Evropské Unie, že ty agentury na tom rozhodně netratí. Takže v letošním roce si myslím, že s těmito pozicemi není problém. Tam jde spíš o to, že třeba ještě loni a předloni a prakticky i letos přijde rodič z poradny a řekne „napsali mi asistenta“, ale jako ve chvíli kdy máte rozjetý školní rok, neseženete ze dne na den asistenta, ale řekl bych, že do měsíce ano. Ale já nemůžu jít na náměstí a ptát se lidí jestli nechtějí dělat asistenta, potřebuji zítra nástup do práce, to nejde. Ale myslím si, že je to otázka měsíce. Jako příklad můžu říct, že ke konci kalendářního roku odcházela jedna paní asistentka a dozvěděli jsme se to asi týden před koncem odchodu na vánoční prázdniny a v podstatě během týdne, 10 dnů byla náhrada, která byla ochotná zaskočit.

I: A kde tedy hledáte kandidáty?

Ř: Lidi mají sami zájem. Kontaktují nás, myslím si, že ty agentury jim to i doporučují, aby se zeptali, že školy je potřebují.

I: Dobře. A když se budeme bavit o finančním ohodnocení, pokládáte to za dostatečné v tuto chvíli? Víím, že jsou placené dle tabulek, podle vzdělání, tak jestli je to podle vás dostatečné?

Ř: Já zase vycházím z jedné věci. Většina těch asistentů má zkrácený úvazek, což je práce na 4, maximálně 5 hodin denně. S tím, že u těch asistentů odpadá práce navíc například

s přípravami, opravováním sešitů. Samozřejmě zase to je individuální. Myslím si, že jsou asistenti, které jsou svými kvalitami téměř plnohodnotní učitelům, nebo vychovatelům školní družiny. Pak jsou zase asistenti, které jsou spíše pouze pomocná síla, prostředníkem mezi vyučujícím a dítětem.

I: Takže předpokládám, že tohle se poté odráží v osobním ohodnocení?

Ř: Samozřejmě, tam ty nenárokové složky jsou nastavené jinak. Já se přiznávám, že i teď v době, já tomu říkám covidové odstávky, tak vidíme, že jsou školní asistentky, které pomalu jezdí za dětmi domů, že zrovna se ten asistent nevěnuje pouze svému dítěti, ale individuálně pracuje i tady ve škole, což se týká prvního stupně. Zase na druhou stranu jsou asistentky, které v této době, když to řeknu blbě, mají volno. Je to individuální.

I: Jinak tedy jak oni se pohybují v těch tabulkách?

Ř: Oni se pohybují v osmé platové třídě.

I: Narazili jsme tady na ty úvazky. Má někdo z asistentů aktuálně plný úvazek?

Ř: Ne, jsou tam úvazky 0,75. Ale nemá tam nikdo nižší úvazek než 0,5. Pohybuje se to mezi 0,5 a 0,75.

I: Ty pak mají ještě nějaké intervence?

Ř: Ano ty tam mají ještě pedagogické intervence a tam je to pak individuální počtem hodin, takže tam je to placené ve formě nenárokových složek. Oni na konci měsíce vykáží defacto počet hodin, jméno dítěte, datum, a tak dále, nasčítá se to. A to je placeno ve formě nenárokové složky, formou jednorázové odměny.

I: Takže mají pohyblivý plat?

Ř: Řeknu příklad: Záleží na praxi asistenta. Třeba ten asistent, který má úvazek 0,75 a je tak středního věku, mezi 30 a 40 lety, se pohybuje na částce kolem 20 tisíc hrubého. S tím, že k tomu má intervence, to znamená, když bude mít 4 hodiny intervencí týdně, tak to je 3 500 Kč měsíčně navíc.

I: Děkuji, teď bych přešla od financování a chtěla bych se zeptat, jaká osobnost by podle Vás měl asistent pedagoga být?

Ř: Asistent pedagoga by měl zaprvé mít pozitivní vztah k dětem. Ono to zní vágně, ale na druhou stranu, teď nemyslím konkrétně nikoho ze školy, ale vím o učitelích, kteří se netají tím, že nemají rádi děti. Další věc: měl by si být vědom toho, že to gró činnosti bude s dítětem, které je mírně řečeno nestandardní. Měl by být připravený na to, že ta jeho práce nepřinese okamžitý efekt, protože pokud to dítě pomalu bere, tak máte pocit, že se mu 45 minut věnujete a po 45 minutách máte pocit, že házíte hrách na zeď. Není tam ten okamžitý efekt. Další věc je ta, že někdy máte pocit, že škola se stará o ty děti víc, než vlastní rodina. Ty děti jsou ze specifického prostředí. Děti za to jaké jsou, nemůžou. I na to by ten člověk měl být připravený. Dál by měl být připravený i na to, že je někým veden. Ten učitel ho v uvozovkách řídí. Není sám sobě pánem v té své činnosti, kterou dělá. Je to komplex různých pohledů na tu práci. Měl by to být člověk, který se umí radovat i z maličkostí. Mnohem větší pedagogické umění je než u dítěte, které má z hůry dáno, dovést s vyznamenáním devátou třídou to dítě, které z hůry dáno nemá a tím to říkám slušně, aby dokončilo základní vzdělání a aby bylo použitelné dále do života. To si myslím, že je mnohem větší umění než ten první případ. A to je právě i práce asistentů.

I: Co z náplně práce považujete za klíčové u asistentů? Kdybyste měl vypíchnout třeba 3 věci, které jsou podle vás nejdůležitější?

Ř: Co se týče náplně práce, pracovat s dítětem tak, aby to dítě se mohlo soustředit a vědělo, co po něm chcete. Nějak mu naznačit, co má dělat, protože u těchto dětí hodně často s těmi mezerami v intelektu bývá spojeno ADHD. To znamená, že ve chvíli, kdy to bude chlapeček ve 2. či 3. třídě a začne venku padat sníh, nebo si na větev na stromě za oknem sedne nějaký vrabčák a to dítě na to bude 10 minut koukat, tak ono přinutit ho v dobrém smyslu slova, že by mělo něco dělat je jeden z hlavních cílů práce asistenta pedagoga. Aby to dítě motivoval k práci.

I: A vracel ho do činnosti.

Ř: Přesně tak. To si myslím, že je jedna z nejdůležitějších věcí. Pak je důležité, aby ten asistent pedagoga si tu svou práci nastavil tak, aby pořád ještě tu práci dělalo to dítě. Ono někdy by to svádělo tomu dítěti pomáhat, trochu ho vést za ručičku a usnadňovat mu tu práci. Ale v tom vidím jedno z největších rizik toho asistenta pedagoga, protože to dítě si nesmí zvyknout na to, že mu celý život bude někdo radit a vodit ho za ručičku a když to nebude

vědět, tak to pomalu udělá za něj. A to je trochu riziko tohohle. Když ten asistent pedagoga v dobré víře bude chtít tomu dítěti pomoc, ale bude to přes míru, tak to je kontraproduktivní. To dítě to musí zvládnout samo. Asistent pedagoga ho nasměruje, ale aby to zvládlo.

I: Vy jste tady zmínil tak rizika, čímž jste mi nahrál na další otázku a tou je, zda řešíte nějaké problémy ve fungování asistentů pedagoga?

Ř: Nejsem si vědom.

I: Funguje tedy spolupráce s učitelkami?

Ř: Spolupráce funguje.

I: I s rodiči?

Ř: Nemám žádné indicie, že by tam byl zásadní problém. Možná někdy se může objevit u dětí na 2. stupni, třeba nějaká 7., 8. třída, což souvisí s pubertou, že děti asistenta nechťejí. A myslí si, že asistent je něco jako dráb, který ho nutí dělat něco, co on nechce. Paní učitelce se přihlásí a řekne „já to nemám, já to neumím“, protože on má na to papír, a jak je tam ten asistent, tak už se nemůže vymlouvat, že něco nemá, protože ten asistent si na to dohlédne a je to přes to žákovo „nechci“. On nechce říct, že nechce a on se pak na toho asistenta dívá jako na někoho, kdo ho donutí to udělat. Na druhém stupni tohle je, na prvním ne. Na druhém stupni tohle ale taky není časté. Výhoda asistenta je na prvním stupni, že oni tam neodlišují paní asistentku/paní učitelka, jsou tam dva dospělí lidé. Oni tu asistentku berou jako paní učitelku. Jak je s nimi pořád, nerotuje se. Potom se tam stává taková věc, že když na dva tři dny vypadne paní učitelka, že má třeba nemocné dítě, tak ten asistent tam může normálně fungovat jako učitel. Samozřejmě hlídám mu hodiny a dám mu nějaké peníze navíc, protože on už není placen jako asistent, ale v danou chvíli jako učitel. Což je poměrně složité, protože on by musel rozvázat pracovní poměr jako asistent, já bych s ním sepsal na 3 dny smlouvu jako učitel a pak by se to zas celé vracelo. Takže to udělám jednodušeji, tak, že zjistím rozdíl v hodinové částce učitele a asistenta a kolik ten asistent tam odučí, tak mu násobkem dám peníze. Protože on už není asistent, ale dělá jinou činnost. A ty děti ho berou. Je to mnohem lepší než k nějakým prvňáčkům, druháčkům posílat na suplování na první hodinu paní družinářku, na druhou hodinu fyzikáře z druhého stupně, na třetí hodinu matikáře a na

čtvrtou třeba zase družinářku. Takhle tam je ten asistent, on ty děti zná a ony znají jeho a v podstatě funguje to stejně, jako když tam ta paní učitelka je.

I: Dá se tedy říct, že jsou učitelé na Vaší škole spokojeni s fungováním asistentů?

Ř: Na tom prvním stupni si myslím, že to je přirozenější. K těm malým dětem to patří a i ti asistenti pedagoga tu tradici mají delší. Já si myslím, a nemám avizován zásadní problém na druhém stupni. Přestože na druhém stupni se může někdy stát, když ti asistenti přecházeli z prvního na druhý stupeň, tak jak se tam učitelé střídají, někdo z pedagogů měl pocit, že tam sedí někdo cizí. Jako když vzadu sedí inspektor, takhle někdo mohl mít pocit, že tam sedí cizí dospělá osoba, která nějakým způsobem má kontrolu nad hodinou. Na druhou stranu, pokud to ten člověk cítí, tak v sobě. Není to tak, že by byl nějaký problém a někdo říkal „nechci tam asistenta“.

I: A máte zpětnou vazbu od rodičů s fungováním asistenta?

Ř: Svým způsobem to přechází přes třídní učitele. Na třídních schůzkách nebo přes Bakaláře. Není to nikde hodnoceno, že by byl zásadní problém.

I: Dále se zeptám, jestli zaměstnáváte v současné době někoho bez odborné kvalifikace. To znamená, kdo by neměl aspoň kurz?

Ř: Já si myslím, že dva z nich ještě dělají kurz. To jsou lidi, že tady byl někdo na praxi a protože byl šikovný, ptal se na práci tak ve chvíli, kdy ta práce se naskytla, tak mu bylo místo nabídnuto a ještě ten kurz neměl dodělaný. Ale já si v tuhle chvíli myslím, že to zrovna dodělávají dva. I když on už to je možná jen jeden. Ta jedna má vystudovanou pedagogiku, tuším vychovatelství, a tam ta kvalifikace je. A zase na druhou stranu tu máme několik lidí, kteří sem před třemi čtyřmi lety nastoupili na pozici asistenta pedagoga a zjistili jsme, že ti lidi jsou šikovní a v tuhle chvíli učí a studují na vysoké škole pedagogiku. Tak nějak se v tom našli a rozhodli se studovat kantořinu. Je tady třeba paní M., která má manžela Ira, doma mluví anglicky. A tak učí angličtinu. A začínala tady jako asistent pedagoga. A člověka s tímto potenciálem je škoda nechat ustrnout na pozici asistenta pedagoga. I takovéhle případy jsou.

I: Děkuji. My jsme to tu už nakousli, ale zeptám se, jakým žákům je nejčastěji přiznávána podpora asistenta pedagoga?

Ř: Jsou to žáci se specifickými poruchami učení. Teď se to jmenuje speciální vzdělávací potřeby. Takže většinou jsou to děti s dys poruchami. V tuhle chvíli tu není asistent u žádného autisty. Většinou se jedná o klasické vzdělávací problémy. Je tam ten jeden chlapec, který má horší sociální zázemí, poruchy chování v kombinaci. U holčiček, které potřebují asistenta, je to opravdu mentálně nižší úroveň. U chlapců to bývá ADHD. Je tady i jeden chlapec, který má oční vadu, ale není to, že by neviděl, ale je potřeba uzpůsobit výuku tomu, aby seděl vepředu, měl kompenzační pomůcky atd. Ale není to tak, že by se vyučovalo v Braillově písmu.

I: Takže se dá říct, že to jsou žáci s LMP, ADHD v kombinaci s SPU a nepodnětným prostředím?

Ř: Přesně tak. Myslím si, že ani u jednoho dítěte to není tak, že bychom řekli, pardon za to, že to řeknu, že by patřilo do zvláštní školy nebo tedy speciální. Jsou to děti, které potřebují pomoc, ale myslím si, že na tu základní školu patří. Jsou to děti, které vyjdou s horšími známkami, popřípadě se slovním hodnocením, ale není to nic tak zásadního, aby se nemohli v nějakém jednodušším učebním oboru vyučit.

I: A máte tady žáky i s upravenými výstupy?

Ř: Měli jsme, ale už teď nemáme. Nejsm si toho vědom.

I: Děkuji vám za informace, to je ode mne vše.