

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Kompetence asistenta pedagoga

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Zbyněk Němec

Katedra speciální pedagogiky
Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

V souladu s ustanovením článku č. 7 Rigorózního řádu Univerzity Karlovy v Praze (ze dne 28. dubna 2006) a s ustanovením článku č. 9 Rigorózního řádu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze je jako rigorózní práce překládána disertační práce. Jako disertační byla práce úspěšně obhájena dne 31. 10. 2014.

V Praze, dne 8. 1. 2016

Mgr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Kompetence asistenta pedagoga

Zbyněk Němec

Katedra speciální pedagogiky
Školitel: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

2014

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Kompetence asistenta pedagoga* vypracoval pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 26. 06. 2014

.....

podpis

Rád bych touto cestou poděkoval mé školitelce, doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D., za její cenné rady a odbornou pomoc při vedení mé práce. Rád bych také poděkoval Grantové agentuře Univerzity Karlovy, díky jejíž finanční podpoře jsem mohl realizovat výzkum, který se posléze stal podkladem i pro tuto disertační práci.

V Praze, 26. 06. 2014

.....

podpis

NÁZEV: Kompetence asistenta pedagoga

AUTOR: Zbyněk Němec

KATEDRA: Katedra speciální pedagogiky

ŠKOLITEL: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

ABSTRAKT:

Dizertační práce s názvem *Kompetence asistenta pedagoga* reaguje na vzrůstající počet pedagogických asistentů ve školství a současně reflektuje i dosud přetrvávající nejasnosti ohledně vymezení požadavků na asistenty a jejich činnost. Cílem práce je na základě empirických poznatků vymezit základní kompetence asistenta pedagoga s působností v běžné základní škole.

Teoretickými východisky práce jsou jak legislativně dané normy pro práci asistenta pedagoga, tak i relevantní výzkumy z ČR a ze zahraničí. Výzkumná část je založena na kvalitativně orientované metodologii a pracuje s daty z osmdesáti rozhovorů realizovaných s asistenty, učiteli, řediteli i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z dvaceti základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Data ve výzkumu byla zpracována prostřednictvím klasifikace, kódování a schematizace za využití metody rámcové analýzy. Na základě výsledků výzkumu je v závěru práce formulován návrh modelu kompetencí pro profesní standard asistenta pedagoga.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Asistent pedagoga; kompetence; kvalifikace; pedagogický pracovník.

TITLE: Teacher assistant competences

AUTHOR: Zbyněk Němec

DEPARTMENT: Department of special education

SUPERVISOR: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

ABSTRACT:

Thesis *Teacher assistant competences* responds to growing number of teacher assistants in educational system and reflects still remaining ambiguities in delineating requirements on assistants' services and activities. The objective of thesis is on the basis of empirical findings define the basic competences of teacher assistant working in a regular basic school.

In its theoretical part thesis works with legislative norms specifying the role of teacher assistant and with findings of relevant researches. The explorative part of thesis is based on qualitatively orientated methodology and processes data from eighty interviews realized with assistants, teachers, principals and pupils with special educational needs from twenty basic mainstream schools. Data in research were processed by classification, coding and schematization with using the form of framework analysis. From the research results author formulates the main outcome – suggested model of competences for teacher assistant professional standard.

KEYWORDS:

Teacher assistant; competences; qualification; educator.

OBSAH

Úvod	3
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	5
1. Kvalifikace a kompetence pedagogických pracovníků	5
1.1 Pedagogičtí pracovníci	5
1.2 Kvalifikace pedagogických pracovníků	5
1.3 Kompetence pedagogických pracovníků.....	6
1.4 Klíčové kompetence	8
2. Asistent pedagoga v ČR	11
2.1 Historie profese asistentů pedagoga	11
2.2 Kvalifikace pro práci asistenta pedagoga	12
2.3 Náplň práce asistenta pedagoga.....	15
2.4 Asistent pedagoga a osobní asistent	16
2.5 Asistenti v regionálním školství v současnosti.....	18
3. Profese asistenta pedagoga z pohledu českého a zahraničního výzkumu	23
3.1 Osobnostní předpoklady profese ve výzkumných šetřeních	24
3.2 Výzkumy zaměřené na rizika v práci asistenta s žáky	25
3.3 Výzkumy konkretizující specifické role asistenta v práci s žáky.....	28
3.4 Výzkumná šetření v oblasti spolupráce asistenta s učitelem.....	30
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	32
4. Metodologie výzkumu kompetencí asistentů pedagoga.....	32
4.1 Metody výzkumného šetření	32
4.2 Popis výzkumného vzorku	33
4.3 Metody zpracování a vyhodnocování dat.....	39
5. Kompetence asistenta pedagoga.....	44
5.1 Kompetence předmětová a didaktická.....	44
5.2 Kompetence pedagogická.....	49
5.3 Kompetence diagnostická a intervenční	54
5.4 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.....	64
5.5 Kompetence manažerská a normativní.....	76
5.6 Kompetence profesně a osobnostně kultivující.....	82

5.7 Ostatní předpoklady.....	89
6. Celkové shrnutí.....	92
6.1 Návrh modelu kompetencí pro profesní standard asistenta pedagoga	94
6.2 Model kompetencí a vzdělávací standardy pro asistenta pedagoga	97
Závěr.....	102
Literatura	105
Přílohy	110
Přílohy	110
Příloha 1 – Kompetence učitele 1. stupně ZŠ podle J. Vašutové	111
Příloha 2 – Kompetence vychovatele ŠD/ŠK podle J. Vašutové	116
Příloha 3 – Struktura otázek ve výzkumném projektu GAUK č. 663512	120
Příloha 4 – Vzorový přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga, včetně kódování	122
Příloha 5 – Vzorový přepis rozhovoru s učitelkou, včetně kódování.....	126
Příloha 6 – Vzorový přepis rozhovoru s ředitelkou školy, včetně kódování.....	128
Příloha 7 – Vzorový záznam rozhovoru s žáky, včetně kódování.....	132
Příloha 8 – Prohlášení o mlčenlivost výzkumníka	133
Příloha 9 – Standard studia pro asistenty pedagoga (DVPP)	134
Příloha 10 – Standard pro Bc. SPPG – příprava asistentů pedagoga	137

Úvod

Jedním ze základních úkolů speciální pedagogiky v jedenadvacátém století je rozšiřování hranic normality a podpora procesů vedoucích k přijetí jedinců s postižením nebo znevýhodněním jako přirozené součásti běžné, „normální“ společnosti. Na úrovni vzdělávání v českých školách je součástí těchto procesů posun od segregace k integraci a posléze k inkluzi: Žáci, kteří byli na základě své odlišnosti od normy až do devadesátých let minulého století segregováni ve speciálních školách, začali být před přibližně dvaceti lety ve větším počtu integrováni, tedy začleňováni do škol, které ovšem stále byly systémově připravovány pouze na žáky „běžné“. Jako vyšší stádium tohoto procesu změny se od počátku nového století rozvíjí koncept inkluzivního vzdělávání, které v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu přirozeně a automaticky počítá se vzděláváním nejen žáků „běžných“, ale i všech ostatních – za v mnoha ohledech „běžného“ žáka, který má přirozený nárok na vzdělávání v „běžné“ škole, se v tomto pojetí považují i mnozí žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, ale i žáci mimořádně nadaní.

Podstatou směřování vzdělávacího systému k modelu inkluzivního vzdělávání je rozšiřování cílové skupiny žáků škol hlavního vzdělávacího proudu, postupné otevírání se škol většímu počtu¹ různých žáků s různými potřebami. Tyto procesy přirozeně zvyšují nároky na školy a pedagogy, tudíž jsou také podmiňovány zvýšenou mírou podpory, které se školám a pedagogům dostává (respektive by se dostávat mělo). Jedním z důležitých nástrojů, kterými systém podporu vzdělávání žáků se speciálními potřebami zajišťuje, je profese asistenta pedagoga; profese, která ačkoli má v českých školách za sebou už více než dvacetiletou historii, je stále provázena mnoha různými nejasnostmi.

Jaké vzdělání by měl mít asistent pedagoga? Co přesně by měl umět, jaké osobnostní kvality by měl do prostředí škol přinášet? Co všechno by mělo nebo může být obsahem náplně práce asistenta pedagoga? K jakým chybám nebo nedostatkům může v praxi asistentů docházet? Tyto a mnohé další otázky spojené s profesí a činností asistentů pedagoga jsou dosud nezodpovězeny, případně jsou existující odpovědi na ně jen nejasné a diskutabilní.

Termín kompetence je jedním z moderních a v pedagogickém diskurzu velmi často používaných pojmů, jejichž popularita je dána mj. i skloubením jasného významu s určitou

¹ Primárně ve smyslu větší heterogenity, nikoli kvantity.

obsahovou mnohoznačností. Kompetence zde současně definují předpoklady pro výkon pedagogické profese a zároveň i implikují souhrn činností, které by měly být faktickou náplní práce v dané profesi.

Překládaná práce hledá odpovědi na některé z výše uvedených otázek prostřednictvím studia kompetencí asistenta pedagoga. Východisky pro toto studium jsou jak normy v oblasti legislativního ukotvení profese asistenta pedagoga, tak i výsledky některých dřívějších relevantních výzkumů, které byly zaměřeny na dílčí aspekty práce pedagogických asistentů a realizovány jak v České republice, tak i v zahraničí. Vlastní zkoumání kompetencí asistentů bylo realizováno kvalitativní metodou s využitím dat z osmdesáti rozhovorů s asistenty, učiteli, řediteli škol i s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; data byla zpracována formou selektivních protokolů a dále klasifikována, kódována a schematizována za využití metody rámcové analýzy. Základní kategorie pro práci s výzkumnými daty byly stanoveny na základě první zkušenosti s daty a podle struktury kompetenčních modelů pro učitele prvního stupně základní školy a pro vychovatele školní družiny; na základě průběžné i finální komparace výzkumných dat se stanovenými kategoriemi (a tezemi v dílčích kategoriích obsaženými) vznikl hlavní výstup výzkumu, kterým je návrh modelu kompetencí pro profesní standard asistenta pedagoga.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. Kvalifikace a kompetence pedagogických pracovníků

Pojmy jako kvalifikovaný a kompetentní se běžně vyskytují buď v pozicích téměř synonymních nebo alespoň jako atributy vzájemně úzce související; u jedince kvalifikovaného se předpokládá dosažení určitých kompetencí a naopak na to, aby byl jedinec dostatečně kompetentní, by měl projít adekvátním kvalifikačním studiem. Jak jsou tedy pojmy *kvalifikace* a *kompetence* charakterizovány v kontextu pedagogických profesí?

1.1 Pedagogičtí pracovníci

Mezi pedagogické pracovníky jsou řazeny zejména osoby činné ve výchovně-vzdělávací oblasti v rámci škol v regionálním školství, případně také v rámci edukace probíhající ve školských poradenských zařízeních.

Samotný pojem *pedagogický pracovník* je v českém prostředí vymežován zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů (Česko, 2004b), který v § 2, odstavci 1 uvádí, že „pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného“; dále pak zákon uvádí, že pedagogickým pracovníkem je zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v rámci instituce vykonávající činnost školy nebo v zařízení sociálních služeb. Podle odstavce 2 téhož paragrafu zákona jsou mezi pedagogické pracovníky řazeni učitelé, pedagogové v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatelé, speciální pedagogové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, vedoucí pedagogičtí pracovníci a metodici prevence v pedagogicko-psychologických poradnách, v kontextu zákona je pak možné jako pedagogické pracovníky vnímat i psychology s působností v oblasti školství.

1.2 Kvalifikace pedagogických pracovníků

Kvalifikace pedagogických pracovníků je v širším smyslu chápána jako soubor více či méně konkrétních předpokladů nutných pro výkon výchovné a vzdělávací činnosti.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 137) definují kvalifikaci jako „způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě“.

Titíž autoři dále upozorňují na určité rozdíly mezi pojmy *kvalifikace* a *kompetence*, kdy kvalifikace je pojímána jako relativně stálý znak pracovníka vymezený příslušnými právními předpisy a určující adekvátní profesní zařazení, kompetence jsou pak charakterizovány jako dílčí součásti celkové kvalifikace, které mohou být v čase proměnlivé. Dosažení kvalifikace je rovněž vnímáno jako výsledek procesu organizovaného vzdělávání, zejména v oblasti odborného školství.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů (Česko, 2004b) v § 3 rovněž uvádí základní kvalifikační požadavky na pedagogické pracovníky: třemi základními požadavky, společnými pro výkon profesí všech pedagogických pracovníků bez rozdílu, jsou požadavky na plnou způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost a zdravotní způsobilost. Dále pak zákon uvádí, že pedagogický pracovník musí mít dostatečnou odbornou kvalifikaci pro pedagogickou činnost, kterou vykonává – tato odborná kvalifikace se pak přirozeně dále diferencuje podle požadavků na jednotlivé pedagogické profese². Posledním obecným legislativně vymezeným předpokladem pro výkon činnosti pedagogického pracovníka je prokázání znalosti českého jazyka – tento předpoklad se ovšem automaticky považuje za splněný u osob, které získaly odbornou kvalifikaci ve studijním programu vyučovaném v českém jazyce (a nevyžaduje se u pedagogických pracovníků s působností ve školách s jiným než českým vyučovacím jazykem ani u vyučujících cizího jazyka nebo konverzace v cizím jazyce).

1.3 Kompetence pedagogických pracovníků

Pojem *kompetence* se v diskurzu humanitních oborů začal používat v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století. Počátky používání tohoto pojmu lze podle Průchy (2009, s. 242) nalézt v práci amerického lingvisty Noama Chomského, který „definoval kompetenci jakožto mentální schopnost rodilého mluvčího vytvářet na základě znalosti gramatických pravidel nekonečné množství vět příslušného jazyka, resp. na základě této znalosti věty přijímat od jiných mluvčích a interpretovat je“. V širším, přeneseném smyslu pak našel termín *kompetence* své místo v oblasti vzdělávání pedagogů, kde podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 129) představuje „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“. V tomto pojetí se kompetence učitele „vztahují k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství“ (tamtéž).

² Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga jsou blíže specifikovány kapitole 2.2 této práce.

Ucelený návrh profesních kompetencí pedagogických pracovníků byl v České republice vytvořen v rámci projektu *Podpora práce učitelů*, který v letech 2000 a 2001 s finanční podporou MŠMT realizovali pracovníci z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s kolegy z Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně. Jedním z výstupů toho projektu byl návrh prezentovaný Vašutovou (2001), zahrnující základní vymezení kompetencí učitelů mateřských škol, učitelů 1. stupně základních škol, učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základních škol a ve školách středních, učitelů odborných předmětů, mistrů odborné výchovy a vychovatelů školní družiny nebo školního klubu³. V některých dílčích kompetencích se uvedení pedagogičtí pracovníci liší, základní kompetence vázané na pedagogickou činnost ale zůstávají z většiny těchto profesí shodné – jak dokládá Vašutová (2001, s. 40): „Ukazuje se, že jádro profesního standardu, vyjádřené v klíčových kompetencích, je shodné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků. Odlišují se pouze ve specifikách a preferencích některých kompetencí, což je dáno jejich diferencovanými rolemi odpovídajícími dané úrovni vzdělávání a druhu instituce.“

Ilustrativním příkladem – zvoleným také pro svou obsahovou blízkost k profesi asistenta pedagoga – může být vymezení profesního standardu učitele prvního stupně základní školy, u něhož uvádí Vašutová (2001, s. 101 – 108) následující kompetence:

- *kompetence předmětová*, zahrnující znalosti vyučovacích předmětů prvního stupně, schopnost rozvíjení těchto znalostí prostřednictvím vyhledávání nových informací v daných oblastech i schopnost vytváření mezipředmětových vazeb;
- *kompetence didaktická a psychodidaktická*, založená na zvládnutí strategií vyučování a hodnocení žáků spojeném se schopností zohledňovat psychologicky a sociálně podmíněné individuální potřeby žáků;
- *kompetence obecně pedagogická*, spočívající v dobré orientaci v procesech výchovy a vzdělávání a jejich realizaci v rámci vzdělávací soustavy, obsahuje ale i znalost práv dítěte a schopnost jejich prosazování za současného maximálního rozvíjení individuálních schopností žáků;
- *kompetence diagnostická a intervenční*, obsahující jak schopnost využití pedagogické diagnostiky ve vztahu k individuálním potřebám žáků a ke kvalitě

³ Pro bližší ilustraci jsou v přílohách této práce doslovně citovány dva z těchto návrhů profesních kompetencí – ty, které se obsahově nejvíce blíží práci asistenta pedagoga v základní škole, tj. návrhy profesních kompetencí učitele prvního stupně základní školy a návrh profesních kompetencí vychovatele školní družiny

sociálních vztahů ve třídě, tak i schopnost řešení výchovných problémů a sociálně patologických jevů;

- *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*, zahrnující znalosti vlivu sociálního prostředí na rozvoj žáků, schopnosti aktivního utváření třídního klimatu a schopnosti správné komunikace s žáky, jejich rodiči i dalšími partnery školy;
- *kompetence manažerská a normativní*, založená na znalosti legislativních i dalších školních dokumentů, ovládnutí školní administrativy a evidence žáků, současně ale i předpokládající organizační schopnosti podstatné pro vedení skupiny žáků;
- *kompetence profesně a osobnostně kultivující*, vycházející ze všeobecného společenskovedního přehledu a schopnosti jeho projekce do utváření hodnotové orientace žáků, a dále obsahující znalost profesní etiky, schopnost týmové práce a sebereflexe vlastní pedagogické činnosti;
- *ostatní předpoklady*, jako jsou psychická odolnost a fyzická zdatnost, odpovídající zdravotní stav a mravní bezúhonnost.

Vedle samotného pojmu *kompetence* se v souvislosti s problematikou vzdělávání můžeme setkat s označením kompetencí *klíčových*, pro které je charakteristický důraz na jejich důležitost a nepostradatelnost.

1.4 Klíčové kompetence

S termínem *klíčové kompetence* se podle Průchy (2009, s. 242) můžeme, zejména v souvislosti s teoriemi odborného vzdělávání, v pedagogice setkávat už od sedmdesátých let dvacátého století (původně pod termínem „klíčové kvalifikace“), kdy tento termín použil německý pedagog Dieter Mertens jako označení nejdůležitějších předpokladů pro výkon povolání.

Přesné vymezení pojmu *klíčové kompetence* je tématem již dlouho probíhající a dosud neukončené diskuze – jak uvádí studie Výkonné agentury pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast při Evropské komisi: „Hlavní závěrem vyplývajícím z mnoha příspěvků v oblasti hledání definice termínu *klíčové kompetence* je, že žádná zcela univerzální definice tohoto termínu neexistuje. Navzdory rozdílům ve vnímání a interpretaci pojmu se většina expertů shoduje, že na to, aby kompetence mohla nést atributy jako *klíčová*, *jádrová* nebo *základní*, musí být potřebná a prospěšná jakémukoli jedinci i společnosti jako celku. Musí umožnit jedinci, aby se úspěšně integroval do různých sociálních prostředí a zároveň zůstal nezávislý a osobnostně stálý v podmínkách jemu

známých, stejně jako v podmínkách nepředvídatelných. S ohledem na to, že každé prostředí může být subjektem změny, musí klíčové kompetence umožnit jedinci, aby stále aktualizoval a rozvíjel své znalosti i dovednosti, a tak držel krok s nejnovějším pokrokem.“⁴ (Eurydice, 2002, s. 13)

Diskuze o *klíčových kompetencích* probíhá zpravidla v plurálu daného pojmu, předpokládá se větší či menší soubor předpokladů pro výkon specifikované činnosti. Alternativní pohled nabízí Helus (2001, s. 48), který – v singuláru daného termínu – mluví o „kompetenci, vyjadřující základní smysl a cíl učitelovy profese; smysl a cíl, vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku“; tato kompetence je realizována prostřednictvím odborně i eticky správného nastavení vztahu pedagoga k dítěti nebo dospívajícímu. Z této klíčové kompetence pak vyplývají některé druhotné, dílčí kompetence, mezi kterými je podle Heluse (tamtéž) důležité zejména:

- porozumění pedagoga pro odkázanost dítěte na procesech vzdělávání, které jsou zdrojem jeho osobnostního růstu;
- porozumění pedagoga pro vzdělávací potenciál dítěte;
- porozumění pedagoga pro životní podmínky dítěte a jejich vliv na vzdělávání dítěte;
- porozumění pedagoga pro bariéry, které omezují vzdělávací potenciál dítěte a které je potřeba cíleně odstraňovat.

Nejdůležitější kompetence pedagogických pracovníků – jak je patrné z výše uvedeného – jsou pro tyto pracovníky v mnoha ohledech společné, v jednotlivých pedagogických profesích ale nabývají větší či menší důležitost a jsou doplňovány dalšími, profesně specifickými kompetencemi. Nakolik jsou jednotlivé základní kompetence významné

⁴ „The main conclusion to be drawn from the large number of contributions to this search for a definition is that there is no universal definition of the notion of ‘key competence’. Despite their differing conceptualisation and interpretation of the term in question, the majority of experts seem to agree that for a competence to deserve attributes such as ‘key’, ‘core’, ‘essential’ or ‘basic’, it must be necessary and beneficial to any individual and to society as a whole. It must enable an individual to successfully integrate into a number of social networks while remaining independent and personally effective in familiar as well as new and unpredictable settings. Finally, since all settings are subject to change, a key competence must enable people to constantly update their knowledge and skills in order to keep abreast of fresh developments.” (Eurydice, 2002, s. 13)

v relativně nové profesi asistenta pedagoga, případně jaké specifické kompetence jsou pro tuto profesi příznačné, je hlavním tématem výzkumné části této práce.

2. Asistent pedagoga v ČR

Asistent pedagoga je – v pojetí Němce (2009, s. 424) – „pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka“.

Ve vzdělávacím systému je asistent pedagoga relativně novou profesí, jejímž základním účelem je podpořit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školách v České republice se profese asistentů rozvíjí už přibližně dvě desetiletí, během kterých doznala četných změn.

2.1 Historie profese asistentů pedagoga

S asistenty pedagoga se ve vzdělávacím systému v České republice můžeme setkávat od devadesátých let dvacátého století. Ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením byla pozice asistenta pedagoga významněji rozšířena po roce 1997, kdy byla vykonávána zejména ve speciálních školách mladými muži v rámci tzv. „civilní služby“ (alternativního plnění povinné vojenské služby). Rozšíření profese napomohlo přijetí vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách (Česko, 1997), podle které mohli zabezpečovat vzdělávací činnosti ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, třídách pro žáky hluchoslepé, přípravných stupních a třídách pro žáky s více vadami dva pedagogičtí pracovníci; oním druhým pedagogickým pracovníkem se zde stávali právě asistenti.

Paralelně, a dokonce o několik let dříve, se profese asistentů pedagoga začala rozvíjet ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním – první asistenti u těchto žáků, tehdy výhradně z řad pracovníků z romského etnika, byli v ČR zaměstnáni v roce 1993 v Ostravě, na církevní základní škole vzdělávající větší počet romských sociálně znevýhodněných žáků. O čtyři roky později, v letech 1997 – 1998 došlo k uzákonění asistentské profese, tehdy ještě jako formy podpory směřované výhradně do vzdělávání romských žáků; i samotná pozice byla oficiálně nazvána „romský asistent“ (MŠMT, 1998). Za pozornost jistě stojí strmý nárůst počtu asistentů, ke kterému došlo po uzákonění profese – z dvaceti asistentů v celé ČR v roce 1997 na dvě stě třicet asistentů v roce 2001 (Bartoňová, 2003); došlo tak k unikátnímu jevu, kdy v republice, ve které zaměstnanost Romů od počátku devadesátých let dlouhodobě klesala, vznikla nová odborná profese, v níž vzrostl počet romských pracovníků během čtyř let na více než desetinásobek.

Širší pojetí funkce asistenta pracujícího s žáky se sociálním znevýhodněním bylo oficiálně ustanoveno pokynem ministerstva školství v roce 2001, kdy byl název profese změněn na „vychovatel – asistent učitele“ a rovněž bylo upuštěno od přímého propojení práce asistenta a romské etnicity; v nové koncepci profese byla práce asistentů zaměřena na podporu všech žáků se sociálním znevýhodněním, vztah k romskému etniku byl zmíněn pouze ve formulaci, podle které měl být asistent vybírán „z osob dobře znajících prostředí, z něhož v převážné většině žáci pocházejí (např. asistent z prostředí romské komunity)“ (MŠMT, 2001, s. 20).

Současná koncepce práce pedagogických asistentů vychází z platné školské legislativy z let 2004 a 2005 a zcela opouští jak důraz na etnickou příslušnost, tak i dílčí kategorizaci speciálních vzdělávacích potřeb žáků; na legislativní úrovni tedy existuje pouze jedna profese s označením „asistent pedagoga“, bez dalšího rozlišování podle kategorie žáků, se kterými asistent pracuje. V praxi byla ovšem jednotná profese v minulých letech dále členěna prostřednictvím existence dvou dotačních programů, ze kterých byli asistenti pedagoga financováni – samostatně existujícího dotačního programu na financování asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a paralelně⁵ vyhlášeného dotačního programu na financování asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním.

2.2 Kvalifikace pro práci asistenta pedagoga

Oficiální kvalifikace pro práci asistenta pedagoga je v České republice dána legislativně, již zmiňovaným zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (Česko, 2004), který vedle předpokladů obecně platných pro všechny pedagogické pracovníky (viz kap. 1.2) pro profesi asistenta pedagoga dále specifikuje požadované vzdělání. Po novelizaci původního znění zákona zákonem č. 198/2012 Sb. (Česko, 2012) jsou v tomto ohledu u asistenta pedagoga rozlišovány dvě úrovně, z nichž požadavky na vyšší úroveň jsou definovány následovně:

„§ 20

Asistent pedagoga

⁵ Souběžnost je zde míněna spíše rámcově, v horizontu let; nijak se tedy nevztahuje k jinak nesourodé koncepci, kdy MŠMT v uplynulých letech diferencuje financování i časově a zatímco dotační program asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením vyhláší na jaře s platností na školní rok, dotační program na asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním vyhláší na podzim s platností na rok kalendářní

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

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

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

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

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,

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, nebo

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,

studiem pedagogiky, nebo

studiem pro asistenty pedagoga.“

Minimálním požadavkem je zde tedy ukončené středoškolské vzdělání s maturitou a základní pedagogické vzdělání získané buď v rámci studia na střední škole s pedagogickým zaměřením, nebo absolvováním kurzu pro asistenty pedagoga; maximální

možnou kvalifikaci zde asistent získává absolvováním vysokoškolského studia v pedagogickém oboru.

Nižší úroveň asistenta pedagoga a potřebnou kvalifikaci zákon definuje takto:

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

a) vzděláním podle odstavce 1,

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

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

studiem pedagogiky, nebo

studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.“

Pro nižší úroveň asistenta pedagoga je tedy v danou chvíli považováno za dostatečné i středoškolské vzdělání bez maturity nebo i jen vzdělání základní, podmínkou je ale absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.

Poněkud problematické pro praxi je ne zcela přesné vymezení nižší úrovně asistenta pedagoga – zákon uvádí, že by se mělo jednat o asistenta vykonávajícího „pomocné výchovné práce“ (Česko, 2012), ostatní školská legislativa ovšem tuto kategorii činností nijak a nikde nespécifikuje. Jedinou normou, ve které se termín *pomocné výchovné práce* také objevuje, je nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve kterém jsou v příloze číslo 2.16.05 specifikovány platové třídy pro zařazení asistenta pedagoga; u 4. platové třídy je uveden tento popis činnosti asistenta: „1. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů. 2. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních

pracovních, hygienických a jiných návyků.“ Vzhledem k tomu, že u popisu ostatních platových tříd se termín *pomocné výchovné práce* neobjevuje, lze usuzovat, že asistent nižší úrovně (tj. asistent bez maturity) by měl být zařazený právě do 4. platové třídy, to ovšem nijak nevyjasňuje obsah samotného zmiňovaného termínu – a protože není jasné, co to jsou *pomocné výchovné práce*, ani zda například podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách jde tímto termínem označovat, nelze také jednoznačně určit, zda je vůbec možné na základních školách asistenta bez maturity zaměstnávat – tyto legislativní nejasnosti bohužel vedly v praxi i k tomu, že někteří zkušení asistenti s dlouholetou praxí (zejména z řad bývalých romských asistentů), kteří neměli středoškolské vzdělání s maturitou, byli po uvedení novely zákona v platnost (v září 2012) propouštěni z pracovního poměru, a to z toho důvodu, že ředitelé příslušných škol neměli jistotu, zda je dotýčný pro danou pozici dostatečně kvalifikován.

2.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga je oficiálně vymežována vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných – tato vyhláška, ve znění pozdějších úprav daných vyhláškou č. 147/2011 Sb., v § 7 uvádí základní činnosti asistenta pedagoga následovně:

„(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

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

Zejména poslední bod – pomoc žáků se zdravotním postižením při sebeobsluze a při akcích pořádaných v rámci výuky mimo budovu školy – byl důležitou součástí legislativních změn z roku 2011; v období před těmito změnami nebyla tato povinnost v náplni práce asistentů pedagoga zakomponována a školy vzdělávající žáky s těžkým

zdravotním postižením tak musely řešit problematiku asistence těmto žákům při sebeobsluze různými alternativními, často neoficiálními cestami.

V souvislosti s koncepcí náplně práce se profese asistentů pedagoga setkává v současném vzdělávacím systému zejména s dvěma podstatnými problémy:

- a. samotné vymezení náplně práce asistenta pedagoga je ve vyhlášce popsáno jen velmi obecně a současně nejsou k dispozici žádné další normativní nebo metodické návody, které by pomohly ředitelům škol lépe se zorientovat v požadavcích na asistenty⁶;
- b. není jasné dáno rozdělení práce asistenta pedagoga na přímou a nepřímou činnost, nejsou dostupné jednoznačné odpovědi na otázky, zda by vůbec asistent pedagoga měl mít v úvazku prostor pro nepřímou pedagogickou činnost, případně v jakém rozsahu a k jakým úkonům by jí měl využívat.

Rámcově se ke druhému z uváděných problémů vztahuje nařízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (Česko, 2009) – podle tohoto nařízení činí přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga při plném úvazku 20 až 40 hodin týdně; určení konkrétního rozsahu přímé a nepřímé pedagogické činnosti asistenta je ponecháno v kompetenci ředitele školy. To ovšem znamená, že asistent s plným pracovním úvazkem může mít celých 40 hodin pracovního úvazku vyhrazených na přímou pedagogickou činnost, stejně tak ale může mít jen 20 hodin přímé pedagogické činnosti a k tomu 20 hodin pedagogické práce nepřímé – takovéto potenciální disproporce se nevyskytují u žádného jiného pedagogického pracovníka.

2.4 Asistent pedagoga a osobní asistent

Ve vzdělávacím systému České republiky se kromě asistentů pedagoga můžeme v menší míře setkat také s osobními asistenty – na první pohled podobající se profesi se ovšem v mnoha ohledech významně liší: Osobní asistent je pracovníkem v oblasti sociálních služeb, asistent pedagoga je zaměstnáván v oblasti školství; osobní asistent je kvalifikován podle zákona o sociálních službách, kvalifikace asistenta pedagoga je stanovována podle zákona o pracovnících pedagogických; osobní asistent pracuje výhradně s žákem se

⁶ Ambici alespoň částečně řešit tento problém má nově vydaná publikace *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*, jejímiž autory jsou Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014).

zdravotním postižením, asistent pedagoga pomáhá v první řadě učiteli a může být k dispozici k práci se všemi žáky ve třídě/škole. Zcela zásadní odlišnost vzniká v rovině pracovně-právní – zatímco osobní asistent je zpravidla zaměstnancem neziskové organizace a dostupnost jeho služeb se může lišit v závislosti na četnosti výskytu příslušných neziskových organizací v lokalitě, tedy jde o opatření značně nesystémové, asistent pedagoga je zaměstnancem školy a dostupnost jeho služeb by měla být stejná bez ohledu na regionální příslušnost školy, tedy jde o opatření systémové.

Tab. 1 Asistent pedagoga a osobní asistent

	Osobní asistent	Asistent pedagoga
<i>Požadovaná kvalifikace</i>	Podle zákona č. 108/2002 Sb., o sociálních službách (pro zaměstnance NNO ⁷)	Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012)
<i>Zaměstnavatel</i>	Obvykle nestátní nezisková organizace	Škola nebo školské zařízení
<i>Financování</i>	Z rozpočtu NNO, obvykle za současného příspěví rodičů žáka se zdravotním postižením	Z rozpočtu školy, která získá dotaci od MŠMT/kraje (z dotačních programů na AP ⁸)
<i>Náplň práce</i>	Definována smlouvou mezi zaměstnavatelem a zákonnými zástupci žáka	Definována ředitelem školy v pracovní smlouvě (podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.)
<i>Cílová skupina poskytované podpory</i>	Pracuje výhradně s žákem se zdravotním postižením/zdravotním znevýhodněním	Může pracovat se všemi žáky v dané třídě/škole – podle dohody s učitelem/ředitelem

Tabulka: autor práce.

⁷ NNO – nestátní nezisková organizace

⁸ AP – asistent pedagoga

Významný rozdíl je i ve způsobu financování těchto dvou profesí – zatímco profese asistenta pedagoga je plně hrazena ze státního rozpočtu (resp. v menším počtu případů z rozpočtu Evropského sociálního fondu) a tedy je pro zákonné zástupce žáků bezplatná, na služby osobního asistenta zpravidla musí rodina žáka se zdravotním postižením přispívat. Případy, popisované Uzlovou (2010), při kterých ředitel školy podmiňuje přijetí žáka se zdravotním postižením tím, že rodina žáka zajistí placeného osobního asistenta, jsou tak zcela proti základnímu právu na bezplatné vzdělávání.

Jako určitou alternativu práce pedagogických i osobních asistentů uvádí Uzlová (2010, s.77-78) metodu vzájemného učení žáků ve dvojicích, tzv. peer teaching. Tato metoda, jakkoli jinak velmi vhodná, nemůže být ale považována za plnohodnotnou alternativu podpory asistenta pedagoga, z většího množství důvodů zejména proto, že u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami omezuje právo na to být nezávislý na dobré vůli ostatních.

2.5 Asistenti v regionálním školství v současnosti

S rozvojem inkluzivního pojetí vzdělávání v českých školách a s rozvíjející se vzdělávací politikou státu, který stále více vnímá edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách jako přednostní variantu vzdělávání těchto žáků, významně roste počet asistentů pedagoga. Jak ukazují statistiky ministerstva školství, dochází u pozice asistenta v posledních letech k meziročnímu nárůstu počtu pracovníků o více než deset procent; na konci září roku 2010 působilo v českém vzdělávacím systému 5314 asistentů pedagoga, o rok později už to bylo 5951 asistentů pedagoga a k třicátému září 2012 už 6576 asistentů pedagoga.

Navzdory nárůstu počtu asistentů pedagoga je celkově počet těchto podpůrných pedagogických pracovníků stále nedostatečný jak ve vztahu k požadavkům škol, které každý rok žádají o daleko více asistentů, než ve výsledku dostanou, tak i v porovnání s některými státy západní Evropy⁹.

Z celkových údajů o počtu asistentů pedagoga v ČR stojí za pozornost určitý nepoměr mezi počtem asistentů, kteří působí ve třídách a školách s žáky se zdravotním postižením –

⁹ Např. Keating a O'Connor (2012) uvádějí, že v Irsku bylo pro školní rok 2012/2013 zřízeno více než 10 tisíc míst asistentů – tedy v zemi, která má ve srovnání s ČR méně než poloviční počet obyvatel, bylo zaměstnáno o 3500 asistentů více. Tarry a Cox (2013) s odkazem na oficiální statistiky konstatují, že ve Velké Británii bylo v roce 2011 evidováno více než 273 tisíc asistentů pedagoga – tedy v zemi, která má ve srovnání s ČR šestkrát více obyvatel bylo přibližně 45krát více asistentů pedagoga.

těch bylo ve školním roce 2012/2013 téměř šest tisíc – a asistentů pedagoga s působností ve třídách a školách s žáky se sociálním znevýhodněním, kterých v témže školním roce bylo mírně přes šest set. Jen málo na tomto nepoměru mění konstatování, že asistenti pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním častěji mají plný pracovní úvazek – průměrný pracovní úvazek u těchto asistentů ve školním roce 2012/2013 byl 0,79, zatímco asistenti pedagoga u žáků se zdravotním postižením byli v témže období zaměstnání v průměru jen na 0,64 úvazku.

Tab. 2 Asistenti pedagoga v regionálním školství

Asistenti pedagoga (AP)	Školní rok 2010/2011	Školní rok 2011/2012	Školní rok 2012/2013 ¹⁰
AP pro děti/žáky se zdravotním postižením (počet fyzických osob)	4771	5386	5966
AP pro děti/žáky se zdravotním postižením (přepočteno na plné úvazky)	3159,1	3483,1	3797,1
AP pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním (počet fyzických osob)	543	565	610
AP pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním (přepočteno na plné úvazky)	459,9	450,6	479,4
Počet asistentů pedagoga celkem (fyzických osob)	5314	5951	6576

Tabulka: autor práce.

Zdroj dat: statistické databáze MŠMT (2014).

Stejně jako u ostatních pedagogických profesí i u asistentů pedagoga je patrná výrazná feminizace profese. Procentuální zastoupení mužů z celkového počtu asistentů pedagoga se pohybuje pod hranicí deseti procent, navíc meziročně mírně klesá – z úrovně 6,7% v září 2010 na 6,4% v září 2011 a 6,3% v září 2012. V porovnání podle klasifikace vzdělávacích potřeb podporovaných žáků je patrné vyšší procentuální zastoupení mužů mezi asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, kde muži tvoří více než

¹⁰ Souhrnná data za rok 2013/2014 ještě nebyla v době dokončení této práce dostupná.

deset procent z celkového počtu asistentů tohoto typu – 14,2% v roce 2010, 12,9% v roce 2011, 13,3% v roce 2012.

Tab. 3 Asistenti pedagoga v ČR podle pohlaví

Asistenti pedagoga (počty fyzických osob)	Školní rok 2010/2011	Školní rok 2011/2012	Školní rok 2012/2013
AP pro děti/žáky se zdravotním postižením – muži	280	305	330
AP pro děti/žáky se zdravotním postižením – ženy	4491	5081	5636
AP pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním – muži	77	73	81
AP pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním – ženy	466	492	529
AP celkem – muži	357	378	411
AP celkem – ženy	4957	5573	6165

Tabulka: autor práce.

Zdroj dat: statistické databáze MŠMT (2014).

Zajímavé srovnání, které může do jisté míry i ilustrovat přístup regionálních samospráv k podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, může nabídnout komparace počtu asistentů podle jednotlivých krajů v České republice. V počtu asistentů působících ve třídách s žáky se zdravotním postižením se na nejvyšších příčkách, tedy s nejvyšším počtem asistentů tohoto typu, umisťují Středočeský kraj a Jihomoravský kraj. Opačné pozice vykazují – a tedy nejméně asistentů u žáků se zdravotním postižením evidují – kraje Karlovarský a Liberecký.

Současně je nutné upozornit na to, že uváděné údaje mohou být v určitém ohledu zavádějící, protože počítají s fyzickými osobami a nikoli s přepočtenými úvazky – i zde jsou totiž velmi významné rozdíly: Například ve Středočeském kraji vycházel ve školním roce 2012/2013 podle statistik MŠMT průměrný úvazek jednoho asistenta pouze na 0,44,

zatímco v Moravskoslezském kraji byl v témže období průměrný úvazek asistenta pedagoga 0,79.

Tab. 4 Počty asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením podle krajů

Asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením (kraje + počty fyzických osob)	
Školní rok 2011/2012	Školní rok 2012/2013
1. Jihomoravský kraj (716 asistentů)	1. Jihomoravský kraj (848 asistentů)
2. Středočeský kraj (590 asistentů)	2. Středočeský kraj (673 asistentů)
3. Hl. město Praha (586 asistentů)	3. Moravskoslezský kraj (655 asistentů)
...	...
12. Pardubický kraj (231 asistentů)	12. Pardubický kraj (231 asistentů)
13. Karlovarský kraj (159 asistentů)	13. Karlovarský kraj (186 asistentů)
14. Liberecký kraj (124 asistentů)	14. Liberecký kraj (136 asistentů)

Tabulka: autor práce.

Zdroj dat: statistické databáze MŠMT (2014).

Zajímavá zjištění nabízí i srovnání počtu asistentů pedagoga a počtu žáků se zdravotním postižením v jednotlivých krajích: Například ve školním roce 2012/2013 bylo v Libereckém kraji na úrovni základních škol evidováno 3075 žáků se zdravotním postižením, zatímco v Jihomoravském kraji bylo evidováno 5933 žáků se zdravotním postižením (MŠMT, 2014); ve srovnání s Libereckým krajem byl tedy na jižní Moravě počet žáků se zdravotním postižením přibližně dvojnásobný, počet asistentů pedagoga zde ale byl více než šestinásobný.

I počty asistentů působících ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním se významně liší – v porovnání Moravskoslezského kraje a Ústeckého kraje, které mají dlouhodobě největší počty asistentů tohoto typu, s krajem Vysočina, který má asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním nejméně, je celkový rozdíl téměř desetinásobný.

Srovnání počtu asistentů podle počtu žáků se sociálním znevýhodněním není možné, neboť neexistují žádné oficiální statistiky monitorující počty těchto žáků; mimo kontext samotného školství lze ale identifikovat např. shodu mezi počty asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním (MŠMT, 2014) a počty tzv. sociálně vyloučených romských

lokalit (Gabal, Víšek a kol., 2010) – v obou těchto kategoriích jsou na předních místech Ústecký a Moravskoslezský kraj.

Tab. 5 Počty asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním podle krajů

Asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (kraje + počty fyzických osob)	
Školní rok 2011/2012	Školní rok 2012/2013
1. Moravskoslezský kraj (110 asistentů)	1. Ústecký kraj (100 asistentů)
2. Ústecký kraj (95 asistentů)	2. Moravskoslezský kraj (93 asistentů)
3. Středočeský kraj (51 asistentů)	3. Středočeský kraj (72 asistentů)
...	...
12. Královeshradský kraj (24 asistentů)	12. Královeshradský kraj (25 asistentů)
13. Zlínský kraj (16 asistentů)	13. Zlínský kraj (19 asistentů)
14. Kraj Vysočina (14 asistentů)	14. Kraj Vysočina (11 asistentů)

Tabulka: autor práce.

Zdroj dat: statistické databáze MŠMT (2014).

Kromě vzrůstajícího počtu asistentů ve školách lze rostoucí význam profese doložit i výsledky některých oficiálních výzkumů – například podle zjištění Ústavu pro informace ve vzdělávání, jehož *Rychlého šetření 01/2010* se zúčastnilo téměř dva a půl tisíce mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol, považují ředitelé nedostatek asistentů pedagoga při realizaci inkluzivního vzdělávání za „významnou komplikaci“ (44,5% odpovědí) nebo dokonce „zásadní problém“ (36,1% odpovědí)¹¹. Více než polovina ředitelů v tomto šetření označila za „zcela nepostradatelnou“ podporu ministerstva školství při zřizování funkce asistenta pedagoga.

¹¹ Mezinárodní srovnání zde nabízí například studie Lindquista et al. (2011), podle které ve Švédsku považuje podporu asistenta pedagoga ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za velmi důležitou 64% třídních učitelů základních škol, 71% netřídních učitelů základních škol a 77% učitelů škol mateřských.

3. Profese asistenta pedagoga z pohledu českého a zahraničního výzkumu

Nejen ve vzdělávacím systému ČR je profese asistenta pedagoga profesí poměrně mladou, rozvíjející se až během posledních několika desetiletí v souvislosti s prosazováním trendů integrace a inkluze ve školství; v období své krátké historie asistenti pedagoga nebyli příliš často objektem výzkumů, případně se stávali předmětem zájmu šetření zaměřených na dílčí, specifické aspekty asistentské profese.

Rozsáhlejší obrázek asistentské práce přináší – a tedy výjimkou v tomto směru je – studie Giangreca a Doyle (2007), kteří analyzovali dvě desítky menších výzkumů z USA, Velké Británie, Itálie, Austrálie a Švédska z let 1995 až 2004 a přinesli určitý mezinárodní profil asistentské profese, vystavený na těchto obecných zjištěních:

- Počty asistentů pedagoga během posledních dvou desetiletí značně vzrostly.
- Asistenti pedagoga jsou vnímáni především jako podpůrný nástroj ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Kvalifikace asistentů pedagoga je velmi různorodá, většinou se ale jedná o pracovníky bez ukončeného vysokoškolského vzdělání. Většina asistentů také nastupuje na svou pozici bez předchozích pracovních zkušeností z oblasti vzdělávání. Obvykle se asistentům nedostává adekvátního proškolení a výcviku pro vykonávanou práci.
- Přetrvávají mnohé rozpory a nejasnosti v tom, co utváří náplň práce asistenta pedagoga, nakolik jsou v práci asistenta pedagoga reflektovány potřeby učitele, potřeby žáků, podmínky panující ve škole a další možné vlivy.
- Reakce učitelů na přítomnost asistenta ve třídě jsou různé, někteří učitelé vnímají asistenta jako cennou pomoc, jiní pedagogové se z různých důvodů obávají přítomnosti druhého dospělého ve třídě.
- Dochází k proměnám ve vnímání základní náplně práce asistentů, od původně nevýukových funkcí stále více k funkcím výukovým. V praxi jsou ovšem asistenti činní ve velmi širokém spektru rolí, které zahrnují podporu žáků ve vyučování, dohled nad žáky, péči o sebeobsluhu a mobilitu žáků, ale i administrativní úkony.
- Při nesprávném nastavení může práce asistenta pedagoga vyvolávat nebo umocňovat závislost, izolaci nebo stigmatizaci podporovaných žáků, může vést k narušení vrstevnických interakcí nebo vztahů mezi žákem a učitelem.

- Asistenti pedagoga patří mezi nejhůře placené profese ve školství, mají minimální možnosti kariérního růstu. Pozice je ve většině případů zastávána ženami pocházejícími z komunity navštěvující školu. (Giangreco, Doyle, 2007)

3.1 Osobnostní předpoklady profese ve výzkumných šetřeních

Osobnostním předpokladům pro práci asistenta pedagoga se v minulosti věnovalo několik autorů, jejichž výsledky se v základních konstatováních z větší části shodují, současně se ale v některých drobnějších nuancích liší v závislosti na tom, jaké specializaci asistenta se věnují, a také na koncepci výzkumů (východiskách a zdrojích dat), ze kterých vycházejí.

Například Groom a Rose (2005) se ve svém výzkumu realizovaném na devadesáti čtyřech britských základních školách zabývali prací asistentů pedagoga působících u žáků se sociálně-emotivně-behaviorálními problémy¹². Podle výsledků šetření školy při zaměstnávání asistentů pedagoga vyhledávají kandidáty s předchozími zkušenostmi s daným typem žáků, zároveň ale kladou důraz i na osobnostní kvality asistentů a vyžadují zejména tyto vlastnosti – v pořadí podle důležitosti jakou jim přisoudili respondenti výzkumu, od nejdůležitější: schopnost týmové práce, ochota se učit, adaptabilita, trpělivost a smysl pro spravedlnost, výchovatelské dovednosti, schopnost naslouchání, schopnost pracovat pod tlakem, schopnost samostatné práce, porozumění pro potřeby žáka.

Na základě dlouhodobých zkušeností s metodickým vedením asistentů pedagoga v českých základních školách definuje základní požadavky na osobnostní profil asistenta pedagoga pracujícího ve třídě s žákem se zdravotním postižením Uzlová (2010, s. 45): „Práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup. Zkrátka pozitivní, vyrovnanou osobnost.“ Táž autorka dále upozorňuje na to, že asistent nesmí být ani příliš dominantní, ani přehnaně submisivní a musí si být schopen správně nastavit hranice v kontaktu s učiteli, integrovanými žáky, žáky bez postižení i s rodiči žáků.

¹² SEBD = social, emotional and behavioral difficulties

Osobnostními vlastnostmi asistentů působících ve třídách a školách s žáky se sociálním znevýhodněním se ve svém výzkumu zabývala Drotárová (2006), která současně i porovnávala preference z pohledu ředitelů škol, učitelů a samotných asistentů. Ředitelé škol ve výzkumu jako nejdůležitější vlastnosti asistenta pedagoga uváděli kladný vztah k dětem, komunikativnost, trpělivost, empatii, ochotu vzdělávat se a pracovitost. Shodně s řediteli i učitelé mezi nejdůležitější vlastnosti a schopnosti asistenta pedagoga řadili kladný vztah k lidem, empatii, trpělivost a komunikativnost, navíc ale také preferovali důslednost a tvořivost. Samotní asistenti pak jednoznačně kladli důraz na empatii a trpělivost, doplněné o ochotu pomáhat lidem.

Požadovanými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi u obou typů asistentů – tedy jak u asistentů u žáků se zdravotním postižením, tak u asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním – se ve výzkumu zabývali také Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014), kteří do skupiny respondentů zahrnuli i samotné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich šetření potvrdilo, že mezi nejdůležitější předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga patří odpovídající vzdělání a znalosti, kladný vztah k žákům, trpělivost a empatie. Současně ale byly prokázány odlišnosti mezi preferencemi žáků se zdravotním postižením, kteří nejčastěji uváděli jako nejdůležitější adekvátní vzdělání asistenta, a preferencemi žáků se sociálním znevýhodněním, kteří jako zcela nejdůležitější označovali dobrý vztah asistenta k žákům. V návaznosti na výsledky výzkumu autoři také upozorňují na to, že preferované vlastnosti a dovednosti asistenta pedagoga se mohou v jednotlivých případech velmi lišit v závislosti na potřebách školy, žáků i učitelů.

3.2 Výzkumy zaměřené na rizika v práci asistenta s žáky

V oblasti práce asistenta pedagoga s žáky se vybrané výzkumy v minulosti věnovaly zejména problematice úskalí a rizik spočívajících v nesprávném nastavení forem poskytované asistentské podpory, jež může v extrémních případech nejen mít nulový pozitivní dopad, ale dokonce být i ve vztahu ke svým cílům kontraproduktivní.

Webster et al. (2010) ve své práci popisují a interpretují výsledky z dosud pravděpodobně nejrozsáhlejšího výzkumu zaměřeného na práci pedagogických asistentů – projektu DISS (the Deployment and Impact of Support Staff project), který v letech 2003 až 2008 ve

spolupráci s velšskou samosprávou organizovalo britské ministerstvo školství. Výzkum realizovaný prostřednictvím celonárodních dotazníkových šetření mezi pedagogickými pracovníky a dále doplněný o další detailněji zaměřené výzkumné strategie přinesl některé velmi zajímavé a důležité výsledky zpochybňující efektivitu práce některých asistentů pedagoga – v části, ve které výzkumníci sledovali pokroky žáků v jazyce, matematice a přírodovědně orientovaných předmětech, bylo zjištěno, že:

- a. nejenže ve sledovaných kategoriích nebyl pokrok žáků, kterým se dostávalo ve vyšší míře podpory asistenta pedagoga, větší než pokroky těch spolužáků, kterým se dostávalo podpory asistenta jen minimálně nebo vůbec;
- b. ale dokonce, že u žáků, kteří jsou dlouhodobě a intenzivně podporováni asistentem pedagoga, byly ve více než třech čtvrtinách sledovaných případů zaznamenány efekty záporné hodnoty.

Webster et al. (2010, s. 323) zde tedy poukazují na to, že „žáci, kteří byli podporováni asistentem pedagoga, dosahovali menších pokroků než podobní žáci, kterým byla podpora asistenta poskytována jen málo nebo vůbec“¹³. Vysvětlení negativních dopadů asistentské podpory do celkové výkonnosti žáků má pravděpodobně základ v kvalifikaci asistentů, kteří mají ve srovnání s učiteli pochopitelně nižší vzdělání – podle dat z výzkumu DISS má ukončené vysokoškolské vzdělání ve Velké Británii pouhých 15 % asistentů. V reakci na uvedenou studii Balshaw (2010, s. 337) poukazuje na to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v praxi často více podporováni asistentem pedagoga, jehož kvalifikace je nižší, také proto, aby se více kvalifikovaný učitel mohl věnovat ostatním žákům ve třídě – jinými slovy že „žáci, kteří nejvíce potřebují efektivní profesionální a vysoce kvalifikovanou pozornost, mají nejmenší pravděpodobnost, že se jim takové pozornosti dostane“¹⁴. Nejzávažnější dopady může mít tento negativní jev ve vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením, neboť, jak konstatují Webster et al. (2010, s. 327), „míra spolupráce s asistentem stoupá – a míra spolupráce s učitelem klesá – tak, jak stoupá úroveň speciálních vzdělávacích potřeb žáka“¹⁵.

Kromě výše uvedeného poukazují Webster et al. (2010) i na některá rizika v přímé práci asistentů s žáky: Ve výzkumu DISS sledovaní asistenti v porovnání s učiteli častěji žákům

¹³ „...those pupils receiving most TA support made less progress than similar pupils who received little or no TA support.“ (Webster et al., 2010, s. 323)

¹⁴ „...the pupils most in need of effective high quality professional attention are least likely to get it.“ (Balshaw, 2010, s. 337)

¹⁵ „TA interaction with pupils increased – and teacher interaction decreased – as pupil level of SEN increased.“ (Webster et al., 2010, s. 327)

napovídali, častěji poskytovali žákům chybné nebo matoucí výklady a častěji se zaměřovali na samotné splnění úkolu, místo aby ověřovali pochopení vyučované látky – to vše má nebo může mít zřetelné negativní dopady do celkové výkonnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V kontextu vzdělávání v českých základních školách upozorňují na možný přesun zodpovědnosti za vzdělávání žáka z učitele na asistenta Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2013), podle jejichž výzkumu téměř čtyři pětiny asistentů působících ve třídách s žáky se zdravotním postižením pracovaly buď výhradně, nebo téměř výhradně jen s integrovaným žákem; někteří asistenti pak dokonce sami referovali o tom, že na ně učitel do určité míry přímo deleguje zodpovědnost za vzdělávání žáka se zdravotním postižením.

Egilson a Trastadottir (2009) se ve výzkumu věnovali asistenčním službám poskytovaným čtrnácti žákům s tělesným postižením v základních školách na Islandu a došli k několika důležitým poznatkům: Jakkoli není zcela zřejmé, jaké faktory utvářeli jednotlivé role a funkce sledovaných asistentů, je zcela jasné, že se na rozhodování o povaze práce asistentů nepodíleli samotní žáci – žáci s tělesným postižením zahrnutí v této studii neměli podle autorů vůbec žádnou kontrolu nad mírou a formu asistenčních služeb jim poskytovaných. Zřetelný rozdíl byl také identifikován mezi postoji rodičů žáků a preferencemi školy – zatímco rodiče žáků s tělesným postižením referovali spíše zájem o asistenci podporující sociální inkluzi a interakce se spolužáky, pracovníci školy kladli důraz na asistenci vedoucí k vyšším akademickým úspěchům žáků. V neposlední řadě pak Egilson a Trastadottir (2009) poukazují na nebezpečí chybně nebo nejasně vymezené role asistenta pedagoga, jež může vést k omezování samostatnosti žáka, bránit jeho osamostatňování nebo – prostřednictvím stálé přítomnosti asistenta – i přispívat ke stigmatizaci žáka s postižením.

Na potenciální hrozbu vzniku přílišné závislosti žáka a jeho stigmatizace prostřednictvím přítomnosti asistenta poukazují rovněž – v již výše zmiňované studii – Groom a Rose (2005). Tito autoři se zabývali inkluzí žáků se sociálními problémy a obtížemi v chování a na základě výpovědí pedagogických pracovníků definovali kritéria pro posuzování úspěšnosti práce asistenta pedagoga; navrhaná kritéria pracují s těmito ukazateli:

- a) žáci jsou vzdělávání společně ve většině vyučovacích hodin;
- b) žáci dosahují stanovených cílů;

- c) čas, po který je žák vzděláván mimo třídu, se snižuje;
- d) snižuje se míra individuální podpory žáka;
- e) žák se cítí být součástí školní komunity. (Groom, Rose, 2005)

3.3 Výzkumy konkretizující specifické role asistenta v práci s žáky

V oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lze na základě domácích i zahraničních výzkumů identifikovat i určité odlišnosti a specifika v závislosti na charakteru vzdělávacích potřeb žáků; vybrané výzkumy dokladují nebo mohou dokladovat lišící se povahu práce asistenta pedagoga u žáků s poruchami autistického spektra, u žáků s těžkým zdravotním postižením nebo u žáků se sociálním znevýhodněním.

Specifická situace může vznikat v práci asistentů působících ve třídách s žáky s poruchou autistického spektra: Symes a Humphrey (2011) ve svém výzkumu sledovali patnáct asistentů působících ve třídách s žáky s PAS¹⁶ ve školách v severozápadní Anglii a došli k závěru, že práce asistenta sice na jedné straně může vést k určitému snížení samostatnosti žáka s PAS a posilování jeho odlišného statutu, na druhé straně ale setrvalá přítomnost asistenta může žákovi s PAS zajistit určitou žádoucí stálost prostředí a navíc – jak uvádějí autoři výzkumu - „...není zcela jasné, zda tento statut odlišnosti brání úspěšné inkluzi žáka s PAS, neboť mnozí asistenti uvádějí, že tito žáci vyžadují zvláštní zacházení například v tom, že chtějí trávit volný čas v prostoru stranou od ostatních“ (Symes, Humphrey, 2011, s. 158)¹⁷.

V jiné studii Symes a Humphrey (2012) srovnávali zapojení do vyučovacích procesů u tří skupin žáků – skupiny žáků s poruchou autistického spektra, skupiny žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a skupiny žáků bez postižení – a došli k závěru, že zapojení žáků s poruchou autistického spektra do vyučování i sociálního života třídy bylo daleko menší než u druhých dvou skupin žáků a že přítomnost asistenta pedagoga rozdíl mezi skupinami ještě dále prohlubovala. U žáků s poruchou autistického spektra pak Symes a Humphrey (2012) pak identifikovali dvě bariéry v sociálním začleňování vyplývající z přítomnosti asistenta pedagoga: 1. Pokud vedle žáka s PAS seděl asistent, ostatní žáci se daleko častěji obraceli na asistenta než na žáka s PAS; 2. Žáci

¹⁶ PAS – poruchy autistického spektra

¹⁷ „...it is unclear if this distinction is hindering the successful inclusion of pupils with ASD, as many TAs felt that such pupils did require differential treatment, for example, having a space away from the rest of the school during social times.“

s PAS daleko častěji vyhledávali spolupráci s asistentem než spolupráci se spolužáky, pokud asistent nebyl přítomen, pracovali žáci s PAS raději sami.

Odlišnosti v práci asistenta pedagoga jsou výzkumem dokladovány i v oblasti podpory žáků s těžkým nebo kombinovaným postižením. Abbott, McConkey a Dobbins (2011) se ve svém šetření zaměřili na práci asistentů u žáků s více vadami v Severním Irsku a prokázali, že vedle pedagogické podpory je činnost těchto asistentů často založena také na podpoře zdravotní – sedmdesát procent ze sledovaných asistentů uvádělo jako jednu z nejdůležitějších součástí své práce pomoc žákům v oblasti zdravotních a léčebných úkonů a téměř třetina asistentů rovněž referovala, že při své práci podávají žákům léky, a to včetně podání intravenózního.

U žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí může být důležitou součástí práce asistenta pedagoga zapojení rodičů žáka do vzdělávacích procesů – v této oblasti je ale profese asistenta pedagoga využívána dosud jen nedostatečně. Woolfson a Truswell (2005) sledovali práci asistentů v rámci projektu zaměřeného na podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v několika skotských školách a na základě výpovědí rodičů žáků došli k závěru, že jen u necelé třetiny rodičů sociálně znevýhodněných žáků došlo prostřednictvím služeb asistenta k vyššímu zapojení rodičů do vzdělávání žáka; daleko větší množství (70%) oslovených rodičů naopak uvádělo pozitivní dopady práce asistenta do práce žáka v rámci vyučování, zejména v oblasti výuky čtení a pravopisu.

V prostředí českých základních škol se specifika práce asistentů pedagoga ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním zabývala Drotárová (2006), která jako základní úkony podpory žáků v náplni práce asistenta pedagoga identifikovala – v pořadí od nejčastěji zastoupené – tyto aktivity: práce s žáky v hodině, kontakt s komunitou, dozor nad žáky, zajištění bezpečnosti práce žáků a organizace volnočasových aktivit žáků. Více než polovina asistentů pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním měla v náplni práce také prohlubování základních návyků žáků, administrativně-organizační činnosti a spolupráci s dalšími odborníky a institucemi. Porovnáním oficiálních náplní práce s vlastními výpověďmi asistentů došla Drotárová (2006) ke zjištění, že čtyři formy činnosti byly od asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním vyžadovány v praxi častěji, než by

odpovídalo náplni práce – šlo o doučování žáků, dozor nad žáky, řešení konfliktních situací a činnosti týkající se sociálně nežádoucích jevů.

3.4 Výzkumná šetření v oblasti spolupráce asistenta s učitelem

Intenzivní spolupráce asistenta s učitelem, společné přípravy na vyučování a společné hodnocení předchozí práce asistenta ve výuce patří mezi nejdůležitější předpoklady pro skutečně efektivní výkon práce asistenta pedagoga, jejich úroveň je ovšem – jak dokládají níže uvedené výzkumy – v mnoha případech nedostatečná.

Na nedostatky v oblasti spolupráce asistentů s učiteli poukazuje v interpretaci výzkumu DISS již zmíněná studie Webstera et al. (2010), podle které dvě třetiny britských učitelů, kteří pracují ve třídě s asistentem pedagoga, nikdy neabsolvovaly žádné vzdělávání v oblasti spolupráce s asistentem; ze zbývajících třetiny pedagogů, kteří v minulosti prošli zpravidla krátkodobým kurzem zaměřeným na spolupráci s asistentem, jen polovina respondentů označila kurz za užitečný. Dále autoři také poukazují na to, že ve třech čtvrtinách případů britští učitelé nemají žádný čas vymezený na to, aby si připravovali spolupráci s asistentem nebo aby poskytovali asistentovi zpětnou vazbu k jeho práci – podle Webstera et al. (2010) toto ovšem ne vždy znamená, že by se asistent s učitelem společně na výuku nepřipravovali, v mnoha případech totiž tato příprava probíhá mimo rámec pracovního úvazku, v neplaceném čase navíc.

V prostředí českých základních škol sledovali existenci prostoru pro společnou přípravu asistentů s učiteli Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014), kteří konstatovali, že celých čtyřicet procent ze sledovaného vzorku čtyřiceti asistentů nemělo v úvazku žádný prostor pro nepřímou pedagogickou činnost, tedy ani žádný prostor pro konzultace a přípravy s učiteli.

Na nedostatečné přijetí asistentů pedagoga v pedagogickém sboru a izolaci asistentů mimo hlavní vyučovací procesy poukazují také Devecchi et al. (2012), kteří tato negativa shodně identifikují v praxi jak u britských asistentů pedagoga, tak i u italských podpůrných učitelů. Zajímavé ovšem je, že shodná úskalí vznikají u obou profesí ze zcela odlišných a do jisté míry i protikladných důvodů – zatímco asistenti ve Velké Británii stojí stranou kvůli svému podřadnému postavení, které vyplývá z nižšího dosaženého vzdělávání, u

italských podpůrných učitelů, kteří mají vysokoškolské vzdělání doplněné nadstavbovým kurzem speciální pedagogiky, dochází k izolaci v důsledku přenosu zodpovědnosti za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z učitele na podpůrného pedagoga. Jinými slovy nedostatečné přijetí asistentů vzniká v důsledku jejich nižší kvalifikace, izolace podpůrných učitelů vzniká v důslednou jejich vyšší kvalifikace (v oblasti vzdělávání žáků se speciálními potřebami).

Mezi faktory ovlivňující kvalitu spolupráce mezi asistentem a učitelem patří nejen prostor pro společné přípravy asistenta a učitele, ale i participace asistenta na setkáních celého pedagogického sboru; oba tyto faktory bývají ale v práci asistentů velmi často podceňovány: Keating a O'Connor (2012) ve svém výzkumu zjistili, že téměř polovina irských asistentů a s asistenty spolupracujících učitelů nemá v rozvrhu vymezený čas na společné plánování a také že ve více než dvou třetinách případů nejsou asistenti v irských školách zváni na pedagogické rady nebo obdobná pracovní setkání učitelů.

V kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v České republice poukazují na možné bariéry v komunikaci mezi asistenty a učiteli Němec a Štěpařová (2008), podle kterých může být překážkou nejen rozdílné vzdělání obou pedagogických profesí, ale – v některých případech, poněkud paradoxně – i příslušnost asistenta k minoritnímu etniku. Je-li asistent sám Rom, může na jedné straně lépe porozumět problémům romských žáků a jejich rodin, na druhé straně může ale v očích učitelů být příslušníkem komunity, ve které se generují specifické společenské problémy.

Spolupráce s učitelem byla rovněž tématem výzkumu, který mezi asistenty v přípravných třídách v České republice realizovaly Bartoňová a Pipeková (2008) – ve výsledcích šetření se komunikace s ostatními pedagogy ukázala jako nejvíce problematická oblast v praxi asistentů, na potíže v této oblasti poukazovalo více než čtyřicet procent z dotázaných asistentů. Téměř shodný počet asistentů pak také uváděl, že u učitelů postrádá respektující přístup a rovnocenné, partnerské pojetí spolupráce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4. Metodologie výzkumu kompetencí asistentů pedagoga

Hlavním východiskem pro koncepci výzkumu v oblasti kompetencí asistentů pedagoga byl nedostatek empiricky daných a vědecky popsaných poznatků v dané oblasti, dále spojený se snahou vyhnout se preskriptivnímu přístupu založenému na pouhém vytváření seznamů kompetencí předkládaných formou požadavků na konkrétní profesi – tento přístup se objevuje u některých kompetenčních modelů učitelů a v minulosti byl kritizován například Průchou (2009, s. 244), který konstatuje, že onen „preskriptivní přístup, jímž se vytváří normativní model profesní vybavenosti učitele, nemá však oporu v realitě. Proto je nutné uplatňovat empirický přístup, při němž kompetence učitele musí být vyvozovány z reálných možností učitelské profese a různých limitujících podmínek jejího výkonu apod.“

Z hlediska typologie výzkumu je možné prezentované šetření označit za *orientační výzkum*, jehož zaměření je podle Ferjenčíka (2010, s. 123) především deskriptivní, cílené na porozumění vybraným, dosud jen velmi málo probádaným skutečnostem.

Metodologie výzkumu byla koncipována jako kvalitativní, založená na nekvantifikovaném a nekvantifikovatelném přístupu k hloubkovému poznání vybrané problematiky. Vedle podrobného poznání sledovaných případů a procesů je podle Hendla (2008, s. 51) výhodou zvoleného kvalitativního přístupu i možnost zohlednit kontext a lokální podmínky a teprve na základě těchto detailních znalostí formovat teorii sledovaného fenoménu.

4.1 Metody výzkumného šetření

Metodou sběru dat použitou v popisovaném výzkumu byly částečně strukturované rozhovory s určitým množstvím předem daných otázek. Základní struktura rozhovorů (uvedená v příloze č. 3 této práce) byla ovšem chápána pouze jako určitý základ, který byl tématicky obsažen ve všech realizovaných rozhovorech – šlo o *jádro interview*, které Miovský (2006, s. 160) charakterizuje jako „minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat“. Toto jádro rozhovoru tak zabezpečuje, že žádná z nejdůležitějších témat nebudou v rozhovoru opomenuta; v průběhu realizace interview se pak k jádru nabalují další otázky a témata, která se objevují až v danou chvíli a jejichž rozvíjení se výzkumníkovi jeví jako žádoucí a z hlediska koncepce výzkumu vhodné (ať už pro

obohacení tématu výzkumu nebo i pro další motivaci účastníka a povzbuzení jeho aktivní participace na výzkumu).

Popisovaný výzkum pracuje s daty získanými prostřednictvím osmdesáti rozhovorů realizovaných na dvaceti různých základních školách¹⁸, v každé participující škole proběhl rozhovor s asistentem pedagoga, spolupracujícím učitelem, ředitelem nebo zástupcem ředitele a žákem nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třídách a školách, ve kterých asistenti pracovali s žáky se sociálním znevýhodněním, byly s žáky realizovány rozhovory ve většině případů skupinovou formou, zejména proto, že asistent zpravidla více pracoval s celou skupinou žáků v dané třídě. Ve třídách a školách, ve kterých asistenti pracovali s žáky se zdravotním postižením, byly s těmito žáky realizovány rozhovory individuální. Celkem tedy výzkumné šetření reflektuje poznatky z:

- 20 rozhovorů s asistenty pedagoga;
- 20 rozhovorů s učiteli, kteří s asistentem intenzivně spolupracují;
- 20 rozhovorů řediteli nebo zástupci ředitele;
- 8 skupinových rozhovorů s žáky se sociálním znevýhodněním;
- 12 individuálních rozhovorů s žáky se zdravotním postižením.

Rozhovory se odehrávaly vždy v budově školy, nejčastěji v samostatné třídě, méně často v kabinetu a jen ojediněle na chodbě; rozhovory s žáky a s učiteli standardně trvaly okolo deseti až patnácti minut, rozhovory s asistenty a řediteli (nebo jejich zástupci) trvaly nejčastěji okolo dvaceti až pětadvaceti minut. Ze všech šedesáti rozhovorů s pedagogickými pracovníky byl pořízen audio záznam; rozhovory s žáky byly zapisovány do psané podoby rovnou během rozhovoru, neboť zde existovalo podezření, že použití nahrávací techniky by mohlo negativně ovlivnit ochotu respondentů i reliabilitu jejich odpovědí.

4.2 Popis výzkumného vzorku

V zájmu zajištění maximální možné validity získaných dat byl ve výzkumu využit koncept triangulace, kterou Hendl (2008, s. 147) charakterizuje jako kombinaci „různých metod, různých výzkumníků, rozdílných zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných lokálních a

¹⁸ Základní data byla převzata z výzkumného projektu „Kvalita mezilidského vztahu jako determinant efektivity pedagogické asistence“, financovaného z prostředků Grantové agentury Univerzity Karlovy, číslo projektu 663512, jehož hlavním řešitelem byl autor této práce. Aby bylo jednoznačně zachováno autorství disertační práce, byly pro potřeby výzkumu prezentovaného v disertační práci použity pouze ty rozhovory, které v projektu realizoval sám autor disertační práce.

časových okolností teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu“. V daném případě šlo o datovou triangulaci, při které byla data získávána od několika skupin respondentů, konkrétně od asistentů pedagoga, učitelů a ředitelů škol (nebo jejich zástupců); oproti mnoha jiným výzkumům v dané oblasti byly v prezentovaném šetření zahrnuti i respondenti z řad žáků se speciálními vzdělávacími potřebami¹⁹.

Základní výběr respondentů z řad asistentů odpovídal tzv. kvótovým výběrům, jejichž základním znakem podle Ferjenčíka (2010, s. 117) je „to, že se uskutečňují na základě informace o rozložení určitých znaků (proměnných) ve zkoumané populaci“. Základní kvóta pro výzkum byla dána charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáků, kdy bylo pro výzkum vybráno:

- 8 asistentů pedagoga pracujících ve třídách/školách s žáky se sociálním znevýhodněním;
- 12 asistentů pedagoga pracujících ve třídách/školách s žáky se zdravotním postižením.

Převaha asistentů pracujících s žáky se zdravotním postižením byla dána jejich reálnou početní převahou v praxi.

Skupina asistentů s působností u žáků se zdravotním postižením byla dále diferencována tak, aby zahrnovala asistenci u žáků s různými typy zdravotního postižení (tělesným/ mentálním/ smyslovým/ poruchami autistického spektra a poruchami pozornosti).

Sekundárním kritériem pro volbu škol zapojených do výzkumu bylo také geografické umístění škol, cílem byla heterogenita škol z pohledu krajské příslušnosti a z pohledu dělení lokalit podle velikosti obce – mezi 20 participujícími základními školami byly zastoupeny školy z hlavního města Prahy (6 škol), Středočeského kraje (11 škol), Jihočeského kraje (2 školy) a kraje Vysočina (1 škola); jednalo se jak o školy z větších měst (13 škol), tak i školy z malých měst a venkovských lokalit (7 škol). Ve všech případech šlo o základní školy hlavního vzdělávacího proudu, tedy nikoli o školy samostatně zřizované pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve většině případů měly školy účastníci se výzkumného šetření se zaměstnáváním asistentů pedagoga poměrně dlouhou zkušenost – z rozhovorů s řediteli školy (nebo jejich

¹⁹ Ze dvou desítek studií zabývajících se problematikou uplatnění asistentů pedagoga, které ve své práci analyzovali Giangreco a Doyle (2007), jen tři reflektovaly názory žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami jakožto respondentů výzkumu.

zástupci) vyplynulo, že ve školách zastoupených ve výzkumném vzorku byli asistenti pedagoga zaměstnáni průměrně již devátým školním rokem.

Tab. 6 Zkušenost školy se zaměstnáváním AP v počtu let

Délka zkušenosti školy se zaměstnáváním asistenta pedagoga (v počtu let)	průměr	Medián
Školy s asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním	6,7 roku	7 let
Školy s asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením	9,7 roku	9,5 roku
Oba typy škol – celkem	8,6 roku	9 let

Tabulka: autor práce.

Z celkového vzorku všech participujících škol měly o něco delší zkušenost s asistenty pedagoga školy, které zaměstnávají asistenty pro žáky se zdravotním postižením – tyto školy pracovaly s asistenty v průměru už 9,7 roku (mediánová hodnota 9,5 roku); o něco kratší byla zkušenost škol zaměstnávajících asistenty pro žáky se sociálním znevýhodněním, které s asistenty pracovaly v průměru 6,7 roku (mediánová hodnota 7 let).

Stejně jako v celém základním školství, i v realizovaném výzkumu byla patrná dlouhodobá feminizace pedagogických profesí: V kategorii asistentů pedagoga působících u žáků se sociálním znevýhodněním se výzkumu zúčastnilo 8 respondentů, z toho šest žen-asistentek a dva muži-asistenti; v kategorii asistentů pedagoga s působností ve třídách s žáky se zdravotním postižením se ve všech dvanácti případech jednalo o ženy-asistentky.

Respondenti a respondentky z řad asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním měli v porovnání s některými staršími výzkumy (Drotárová, 2006) relativně vysoké dosažené vzdělání, s výjimkou jednoho absolventa SŠ bez maturity měli všichni úplné středoškolské vzdělání s maturitou, zpravidla doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga.

Současně se v této kategorii jednalo i o asistenty zkušené, jejich průměrná praxe na asistentské pozici přesahovala šest let, pouze jedna asistentka byla na své pozici zaměstnána méně než tři roky.

Tab. 7 Asistenti pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním

Asistenti pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním	Žena/ Muž	Vzdělání	Praxe na pozici AP
AP1Sz	Ž	SOŠ sociální (s mat.)	4 roky
AP2Sz	Ž	SŠ s mat. + kurz pro AP	6 let
AP3Sz	Ž	SŠ pedagogická (s mat.)	5 let
AP4Sz	Ž	SOŠ s mat. + kurz pro AP	1 rok
AP5Sz	M	SŠ s mat. + kurz pro AP	15 let
AP6Sz	M	SŠ bez mat. + kurz pro AP	5 let
AP7Sz	Ž	SOŠ s mat. + kurz pro AP	8 let
AP8Sz	Ž	SŠ s mat. + kurz pro AP	6 let
Souhrn/ průměr	Ženy: 6 Muži: 2	ZŠ: 0; SŠ bez maturity: 1; SŠ s maturitou: 7; VŠ: 0	Průměr: 6,25

Tabulka: autor práce.

V kategorii respondentů z řad asistentů pedagoga působících u žáků se zdravotním postižením byly nejčastěji zastoupeny asistentky se středoškolským vzděláním s maturitou, ve třech případech získaným na střední pedagogické škole a v dalších čtyřech případech získaným na střední škole s jiným zaměřením, posléze ovšem doplněným kvalifikačním kurzem pro pedagogické asistenty. Jen dvě respondentky z této kategorie měly středoškolské vzdělání bez maturity, na druhé straně ale ve třech případech šlo o asistentky se vzděláním vysokoškolským. Průměrná praxe dotazovaných asistentek s působností u žáků se zdravotním postižením byla čtyři roky, celkové rozložení bylo ale poněkud nevyvážené – více než polovina asistentek z této skupiny měla praxi tříletou nebo kratší, společný průměr značně navýšila jedna asistentka, která již na svém působišti pracovala více než dvanáct let.

Tab. 8 Asistenti pedagoga u žáků se zdravotním postižením

Asistenti pedagoga u žáků se zdravotním postižením	Žena/ Muž	Vzdělání	Praxe na pozici AP
AP9Zp	Ž	SŠ bez mat. + kurz pro AP	4 roky
AP10Zp	Ž	SŠ bez mat. + kurz pro AP	3 roky
AP11Zp	Ž	SŠ pedagogická (s mat.)	3 roky
AP12Zp	Ž	SŠ s mat. + kurz pro AP	4 roky
AP13Zp	Ž	SŠ s mat. + kurz pro AP	12 let
AP14Zp	Ž	SŠ pedagogická (s mat.)	2 roky
AP15Zp	Ž	VŠ nepedag. + kurz pro AP	8 let
AP16Zp	Ž	SŠ s mat. + kurz pro AP	5 let
AP17Zp	Ž	SŠ pedagogická (s mat.)	3 roky
AP18Zp	Ž	VŠ pedagogická	1 rok
AP19Zp	Ž	VŠ pedagogická	3 roky
AP20Zp	Ž	SŠ s mat. + kurz pro AP	0 roků
Souhrn/ průměr	Ženy: 12 Muži: 0	ZŠ: 0; SŠ bez maturity: 2; SŠ s maturitou: 7; VŠ: 3	Průměr: 4

Tabulka: autor práce.

Z kategorie žáků se sociálním znevýhodněním se výzkumu zúčastnilo 23 respondentů, z nichž převážná většina byla z prvního stupně. Identifikace žáků (jejich zařazení do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním) byla realizována učitelem nebo asistentem na základě podrobných znalostí původu žáků a jejich rodinného prostředí. Rozhovory probíhaly skupinovou formou, nejčastěji se skupinou tří žáků; ve dvou případech byl narušen skupinový formát – jednou byl rozhovor realizován s dvojicí žáků a v jednom případě se pro rozhovor podařilo získat pouze jednoho žáka (tedy šlo o rozhovor individuální).

Tab. 9 Žáci se sociálním znevýhodněním

Žáci se sociálním znevýhodněním - kód rozhovoru	Počet žáků	Ročník
Ž1Sz	3 žáci	2. ročník
Ž2Sz	3 žáci	5. ročník
Ž3Sz	2 žáci	6. ročník
Ž4Sz	3 žáci	4. ročník
Ž5Sz	5 žáků	2. ročník
Ž6Sz	3 žáci	6. ročník
Ž7Sz	3 žáci	3., 4. a 5. ročník
Ž8Sz	1 žák	3. ročník
Celkem	23 žáků	-

Tabulka: autor práce.

V kategorii žáků se zdravotním postižením bylo do výzkumného vzorku zapojeno dvanáct žáků, jejichž výběr byl záměrně strukturovaný tak, aby byl vzorek co nejvíce heterogenní z hlediska zastoupených typů zdravotního postižení. Žáci byli z různých ročníků, většinou – ve třech čtvrtinách případů – z prvního stupně. Identifikace žáků (jejich zařazení do skupiny žáků se zdravotním postižením) byla realizována učitelem nebo asistentem na základě znalosti dokumentace žáka. Rozhovory s žáky se zdravotním postižením probíhaly individuálně.

Tab. 10 Žáci se zdravotním postižením

Žáci se zdravotním postižením - kód rozhovoru	Typ postižení	Ročník
Ž9Zp	Tělesné	4. ročník
Ž10Zp	Tělesné	7. ročník
Ž11Zp	Tělesné	1. ročník
Ž12Zp	Mentální + tělesné	2. ročník

Ž13Zp	Mentální + zrakové	9. ročník
Ž14Zp	Sluchové	4. ročník
Ž15Zp	Zrakové	4. ročník
Ž16Zp	Zrakové	6. ročník
Ž17Zp	PAS ²⁰	3. ročník
Ž18Zp	PAS	7. ročník
Ž19Zp	ADHD ²¹	5. ročník
Ž20Zp	ADHD	2. ročník
Celkem	12 žáků	-

Tabulka: autor práce.

4.3 Metody zpracování a vyhodnocování dat

Základem pro zpracování dat z rozhovorů bylo jejich převedení do textové podoby (s výjimkou dat z rozhovorů s žáky, které byly do textové podoby zaznamenávány už během rozhovorů); transkripce byla realizována formou selektivního protokolu, kritériem pro selekci protokolovaných částí rozhovorů byla jejich obsahová souvislost s dílčími kompetencemi asistenta pedagoga. Hendl (2008) v souvislosti s technikou selektivního protokolu upozorňuje na nebezpečí ztráty kontextových informací, v daném případě bylo toto nebezpečí eliminováno tím, že kontextové informace byly již dříve zpracovány ve výstupech grantového projektu, jehož byl autor této práce hlavním řešitelem²².

Pro kódování a vlastní zpracování dat bylo stanoveno sedm základních oblastí, z nichž každá obsahovala tři až pět kategorií vymezených jednotlivými tezemi pojmenovávajícími dílčí kompetence asistenta pedagoga. Teze vycházejí z definic kompetencí pedagogických pracovníků podle Vašutové (2001), s hledem na podobnost s profesí asistenta pedagoga

²⁰ Poruchy autistického spektra

²¹ Porucha pozornosti s hyperaktivitou

²² Projekt „Kvalita mezilidského vztahu jako determinant efektivity pedagogické asistentce“, financován z prostředků Grantové agentury Univerzity Karlovy, číslo projektu 663512. Autor této disertační práce byl hlavním řešitelem tohoto grantového projektu; pro potřeby disertační práce byla použita data získaná z částí rozhovorů realizovaných v rámci projektu. Pro účely výzkumu prezentovaného v disertační práci byla z grantového projektu převzata pouze data z rozhovorů, jejich další zpracování (transkripce, kódování a třídění) již nijak nevyužívalo koncepci ani materiály z grantového projektu.

zejména z kompetencí stanovených pro učitele prvního stupně a pro vychovatele školní družiny²³.

Sledované oblasti, kategorie pro kódování a dílčí teze byly stanoveny takto:

Oblast 1. Kompetence předmětová a didaktická

Kategorie 1.1. Teze: *Asistent pedagoga má osvojeny znalosti vyučovacích předmětů primárního stupně, zejména v oblasti jazykové a matematické.*

Kategorie 1.2. Teze: *Asistent pedagoga ovládá teoreticky i prakticky výchovné předmětové oblasti (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní výchova).*

Kategorie 1.3. Teze: *Asistent pedagoga má osvojeny základní metodické postupy ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen je přizpůsobovat individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy.*

Kategorie 1.4. Teze: *Asistent pedagoga má základní znalosti v oblasti použití informačních a komunikačních technologií a dovede je využívat pro podporu učení žáků.*

Oblast 2. Kompetence pedagogická

Kategorie 2.1. Teze: *Asistent pedagoga rozumí procesům výchovy na základní škole i jejich psychologickým, sociálním a multikulturním aspektům.*

Kategorie 2.2. Teze: *Asistent pedagoga je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti školních i mimoškolních aktivit.*

Kategorie 2.3. Teze: *Asistent pedagoga má znalosti v oblasti práv dítěte a podporuje prosazování těchto práv ve své pedagogické práci.*

Oblast 3. Kompetence diagnostická a intervenční

Kategorie 3.1. Teze: *Asistent pedagoga je schopen identifikovat speciální potřeby žáků a dovede těmto potřebám uzpůsobit metody i formy pedagogické práce.*

Kategorie 3.2. Teze: *Asistent pedagoga je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy a ví, jak postupovat v oblasti jejich prevence a nápravy.*

Kategorie 3.3. Teze: *Asistent pedagoga ovládá prostředky zajištění kázně ve školním prostředí a umí řešit výchovné problémy žáků.*

²³ Pro srovnání jsou výchozí výčty kompetencí učitele 1. stupně základní školy a kompetencí vychovatele školní družiny/školního klubu podle Vašutové (2001) uvedeny ve formě citace jako přílohy této práce.

Kategorie 3.4. Teze: *Asistent pedagoga umí zajistit konzultace pro rodiče žáků v oblasti vzdělávání a výchovných problémů žáků.*

Oblast 4. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Kategorie 4.1. Teze: *Asistent pedagoga má dostatečné znalosti v oblasti školní socializace žáků a umí procesy socializace žáka ve školním prostředí adekvátně podpořit.*

Kategorie 4.2. Teze: *Asistent pedagoga se orientuje v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a zná způsoby, jak se aktivně zapojit do jejich řešení.*

Kategorie 4.3. Teze: *Asistent pedagoga rozumí dopadům vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků, starších sourozenců a médií na žáky, a dovede podporovat či tlumit tyto vlivy v souladu s požadavky školního vzdělávání.*

Kategorie 4.4. Teze: *Asistent pedagoga ovládá prostředky sociální a pedagogické komunikace a umí tyto prostředky uplatnit jak v komunikaci s žáky, tak i kontaktu s pedagogy.*

Kategorie 4.5. Teze: *Asistent pedagoga zná rodinné prostředí žáků a umí v praxi použít vhodné způsoby komunikace a spolupráce s rodiči žáků.*

Oblast 5. Kompetence manažerská a normativní

Kategorie 5.1. Teze: *Asistent pedagoga má základní znalosti o vzdělávací politice, na základě současných trendů dokáže obhájit svou pozici ve vzdělávacím systému.*

Kategorie 5.2. Teze: *Asistent pedagoga dovede individuální i skupinovou formou organizovat čas odehrávající se mimo vlastní výuku žáků, například formou zájmových nebo relaxačních činností.*

Kategorie 5.3. Teze: *Asistent pedagoga má dostatečné znalosti a dovednosti potřebné pro práci s heterogenními skupinami žáků, zejména s ohledem na odlišnosti dané věkem, zdravotním stavem a národnostní nebo etnickou příslušností žáků.*

Kategorie 5.4. Teze: *Asistent pedagoga je schopen vést žáky při zpracování individuálních výukových úkolů (domácích úkolů) a při další přípravě na vyučování.*

Kategorie 5.5. Teze: *Asistent pedagoga má znalosti školské legislativy, včetně bezpečnostních a hygienických norem.*

Oblast 6. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Kategorie 6.1. Teze: *Asistent pedagoga má všeobecný společenský a kulturní přehled a dovede působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků.*

Kategorie 6.2. Teze: *Asistent pedagoga má osvojeny základní znalosti v oblasti profesní etiky pedagoga a dovede tyto znalosti aplikovat ve vlastní praxi.*

Kategorie 6.3. Teze: *Asistent pedagoga má pochopení pro celkovou životní situaci žáků a z této situace vyplývající potřeby žáků.*

Kategorie 6.4. Teze: *Asistent pedagoga má osobnostní předpoklady pro týmovou spolupráci s učiteli a poradenskými pracovníky.*

Kategorie 6.5. Teze: *Asistent pedagoga je schopen sebereflexe a umí se poučit z vlastních chyb.*

Oblast 7. Ostatní předpoklady

Kategorie 7.1. Teze: *Asistent pedagoga je dostatečně psychicky odolný a fyzicky zdatný.*

Kategorie 7.2. Teze: *Asistent pedagoga je v dobré zdravotní kondici.*

Kategorie 7.3. Teze: *Asistent pedagoga je mravně bezúhonný.*

Pro organizaci a následnou práci s daty byla použita *rámcová analýza*, jejíž postup je podle Hendla (2008, s. 218) „založen na tabulkové metodě a vychází z odhalených témat a kategorií, jež usnadňují organizaci a klasifikaci dat“. Autorství tohoto postupu je připisováno anglickým výzkumníkům Ritchiemu a Spencerovi, kteří v osmdesátých letech dvacátého století usilovali o vytvoření metody usnadňující organizaci a následnou interpretaci dat; postup, který měl původně sloužit k vytvoření základního přehledu dat, začal být posléze dalšími výzkumníky využíván i jako samostatná metoda analýzy dat (Hendl, 2008).

V souladu s postupy *rámcové analýzy* probíhaly jednotlivé kroky zpracování dat v následujícím pořadí:

1. Seznámení s datovým materiálem. Seznámení s daty probíhalo částečně už v průběhu sběru dat a následně opětovným poslechem nahrávek rozhovorů.
2. Identifikace tématického rámce. Na základě znalosti dat z výzkumu a podle návrhů kompetenčních profilů od Vašutové (2001), byly stanoveny dílčí tématické oblasti a kategorie vymezené tezemi označujícími jednotlivé kompetence asistenta pedagoga.
3. Označení dat. Vybraná data v textové podobě byla označena jednotlivými kódy (K1.1 až K7.3) odpovídajícími jednotlivým stanoveným kategoriím.

4. Uspořádání dat podle kódů do tabulek. Pro každou ze sedmi sledovaných oblastí byla vytvořena samostatná tabulka, do které byla uspořádána data podle kódů stanovených v předchozím kroku.

5. Zobrazení a interpretace. Ve vytvořených tabulkách byla porovnávána shromážděná data, na jejich základě došlo k zobecňování dílčích poznatků, interpretaci zjištění a validaci (nebo modifikaci) stanovených tezí.

V případech, ve kterých to bylo relevantní, byly poznatky dále srovnávány s výsledky jiných výzkumů a studií. Hlavním výstupem zpracování dat je návrh kompetenčního profilu asistenta pedagoga obsažený v samotném závěru práce.

5. Kompetence asistenta pedagoga

Dílčí vymezení kompetencí asistenta pedagoga byla zpracována a jsou prezentována podle předem stanovených oblastí a kategorií. Uváděná křestní jména žáků i pedagogických pracovníků byla s ohledem na zachování anonymity účastníků výzkumu změněna.

5.1 Kompetence předmětová a didaktická

Kategorie 1.1. Teze: *Asistent pedagoga má osvojeny znalosti vyučovacích předmětů primárního stupně, zejména v oblasti jazykové a matematické.*

Teze o nutných kompetencích asistenta pedagoga ve vztahu k hlavním vyučovacím předmětům se ve výzkumu potvrdila v několika rozhovorech jak s pedagogickými pracovníky, tak i se samotnými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Znalosti a dovednosti spojené s obsahem výuky jsou u asistentů považovány za nutné, zaleží ovšem také na konkrétním uplatnění asistenta – jiné znalosti jsou očekávány od asistenta v první nebo třetí třídě a jiné od asistenta v přípravném ročníku.

Učitelka (U5Sz): „Ale samozřejmě to vzdělání je důležitý, ten asistent potřebuje umět pořádně číst, pořádně psát, aby když opravuje domácí úkol, tak aby tam neudělal dětem chyby, ale není to třeba tak důležitý v nulce, tam je to mamka, která dětem pomáhá, tak tam je to celkem jedno, ale čím ve vyšší třídě je ten asistent, tím je to samozřejmě důležitější. Minimálně musí umět pořádně číst, psát, počítat a něco umět.“

V praxi je rovněž patrné, že znalosti a dovednosti spojené s vyučovacími předměty jsou u asistentů potřebné zejména v souvislosti s výukou v hlavních vzdělávacích oblastech. Působnost ve vyučování je u asistentů buď od počátku zaměřena na hlavní vyučovací předměty, nebo ve prospěch těchto předmětů organizována během školního roku.

Asistentka (AP3Sz): „Paní zástupkyně mi připravila rozvrh, do které té třídy budu chodit, už jsme ho opravili třikrát, protože třeba paní učitelka z první třídy si šla vyžádat, jestli bych nemohla chodit na hodinu matematiky místo třeba tělesné výchovy a paní učitelka z páté třídy šla požádat, jestli bych tam nemohla přijít na tu matematiku, že tam vlastně jsou ty děti slabší...“

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou to zejména žáci se sociálním znevýhodněním, kteří poukazují na nutnou podporu asistenta oblasti výuky jazyků²⁴ – toto zjištění přirozeně koresponduje se samotným vymezením sociálního znevýhodnění, které vnímá nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka jako jeden z hlavních ukazatelů.

Tonda, žák 6. ročníku, se sociálním znevýhodněním (Ž3Sz): „[V: *V jakých činnostech Vám paní asistentka pomáhá?*] V angličtině, v matice, taky v češtině a hodně i s úkolama.“

Natálka, žákyně 2. ročníku, se sociálním znevýhodněním (Ž5Sz): „[V: *S čím Vám pan asistent pomáhá?*] S psaním do písanky, čtením, kreslením, taky děláme si s ním srandičky.“

U žáků se zdravotním postižením může být podpora asistenta ve výuce hlavních vyučovacích předmětů, tedy matematiky a jazyků, důležitá s ohledem na překonávání obtíží vznikajících jako základní symptomy diagnózy – například u specifických vývojových poruch školních dovedností – nebo obtíží diagnózu doprovázejících.

Vilém, žák 5. ročníku, s ADHD a dyslexií (Ž19Zp): „[V: *Změnil bych něco na práci paní asistentky, chtěl bys, aby s Tebou dělala něco jinak?*] Chtěl bych, aby se mnou dělala víc češtinu... [V: *Ona s tebou není při každé češtině?*] Ne, někdy je i v jiné třídě, chtěl bych, aby se mnou byla při každé češtině.“

Asistentka (AP18Zp): „...s tím klučinou s tím Aspergerem bývám při matematice při geometrii a při fyzice, u té fyziky on to má spíš jako psychologickou podporu a v té matematice proto, že má to abstraktní myšlení narušené, tak tam mu trochu pomáhám...“

Kategorie 1.2. Teze: *Asistent pedagoga ovládá teoreticky i prakticky výchovné předmětové oblasti (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní výchova).*

V porovnání s podporou poskytovanou v hlavních vyučovacích předmětech se zapojení asistenta pedagoga do předmětů výchovných objevilo ve výzkumu méně často. Mezi žáky

²⁴ V zahraničním srovnání toto zjištění koresponduje se závěry výzkumu realizovaného na několika britských školách, ve kterém Woolfson a Truswell (2005) dokládají, že u žáků se sociálním znevýhodněním je v rámci vyučování nejvíce důležitá podpora v oblastech čtení, pravopisu, psaní a matematických dovedností.

se speciálními vzdělávacími potřebami to byli někteří žáci se zdravotním postižením, kteří popisovali jako důležitou pomoc asistenta při pracovní nebo výtvarné výchově.

Anežka, žákyně 1. ročníku, s tělesným postižením (Ž11Zp): „[V: *S čím ti paní asistentka nejvíc pomáhá?*] Když máme pracovku, když něco stříháme... nejvíc ve stříhání tvrdého papíru.“

Jakub, žák 4. ročníku, se zrakovým postižením (Ž15Zp): „[V: *S čím ti paní asistentka ve škole pomáhá?*] ...pomáhá mi při výtvarce, při stříhání, když na to nevidím...“

Pouze v jednom případě poukazovaly respondentky z jedné školy na rozsáhlejší zapojení asistentky do výuky výtvarné výchovy. Jakkoli se jednalo o jev ojedinělý, jistě stojí za pozornost i z hlediska souladu kompetencí asistentů a učitelů, kde by toto širší zapojení asistentky do výuky mohlo být pro mnohé další školy inspirativní.

Asistentka (AP15Zp): „...vymýšlíme spolu práci, nechá mě vést výtvarky ve třídě, které mi ona [*učitelka*] organizuje, ale já si je vymýšlím, a řekla bych, že úplně super fungujeme...“

Učitelka (U15Zp): „...paní asistentka je hodně výtvarně založená, takže hodně v té výtvarné výchově, pracovních činnostech, tam si v podstatě vyměníme role tak, že já pomáhám a ona, dejme tomu třeba i řídí tu výuku, připravuje návrhy a tak...“

Kategorie 1.3. *Teze: Asistent pedagoga má osvojeny základní metodické postupy ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen je přizpůsobovat individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy.*

Základní znalost metodických postupů a schopnost se při výuce přizpůsobovat potřebám žáků i učitelů jsou podle respondentů důležitými předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga z několika důvodů. V první řadě je tato kompetence důležitým předpokladem pro to, aby byl asistent schopen pracovat s učitelem ve skutečné týmové souhře a v případě potřeby učitele při práci s žáky i do určité míry i zastoupit.

Učitelka (U10Zp): „...určitě bych já uvítala, kdybych mohla třeba víc pracovat já s Jitkou [*žákyně 7. ročníku, s tělesným postižením*] sama a ona [*asistentka*] by mě byla schopna zastoupit v práci s ostatními dětmi, protože já tam mám hodně dětí s SPU a poměrně dost problémových dětí, mám tam velké rozdíly mezi těmi dětmi, a asi bych

uvítala, kdyby ta asistentka byla schopná někdy pracovat i s jinými dětmi, abych já se mohla věnovat jenom té Jitce, třeba deset minut, mě trošku chybí ten přímý, bezprostřední kontakt s tou Jitkou, je to všecko jenom zprostředkované, ne všecko, ale je to hodně zprostředkované přes tu asistentku a já bych ráda měla víc času, abych mohla přímo komunikovat s Jitkou, ale to nemůžu, protože musím komunikovat s těmi ostatními dětmi, takže kdyby ta asistentka byla opravdu schopna pracovat s těmi dětmi, tak by to bylo úžasný...“

Ředitelka (Ř16Zp): „Tak by to mělo být, že prostě [asistentka] pomáhá všem, že prostě zejména u těch mentálně postižených, když se paní učitelka zabývá mentálně hendikepovaným dítětem, tak v tom okamžiku musí nastoupit tam ta asistentka vlastně jako učitelka, jí zastoupit, tam to prostě musí být dokonalá spolupráce.“

Schopnost vycházet vstříc požadavkům konkrétní školy nabývá důležitého významu ve škole malotřídní, ve které díky znalosti metodických postupů může asistent pedagoga učiteli významně usnadnit práci s více ročníky v jedné třídě současně.

Učitelka (U20Zp): „...a pomáhá mi taky s tím, že když pracuji s jednou třídou, tak ona [asistentka] dohlíží na tu druhou, aby, protože mají samostatnou práci, tak aby jí vypracovali, a k tomu tedy dohlíží na to, aby ti nepozorní žáci, kteří s tím mají problémy, aby se věnovali tomu, čemu mají a nehráli si nebo nepozorovali výklad té druhé třídy...“

Základní znalosti metodiky výuky na příslušné úrovni základního vzdělávání jsou důležité i proto, aby asistent mohl participovat na přípravě výuky, případně mohl i část přípravy na výuku samostatně zajistit.

Asistentka (AP2Sz): [V: *Tu práci, kterou jste přinesla s dětmi dneska sem, tu Vám připravuje paní učitelka?*] Tu, kterou jsem si přinesla sem v té první hodině, tu mi dá učitelka, anebo mi řekne, co budou probírat, já se podle toho zařídím, najdu si k tomu práci v učebnici nebo já mám tedy spoustu svého nakopírovaného materiálu ještě z té školy předchozí... a nebo prostě na cokoli narazím, tak okopíruju, přijde mi to vhodný, tak to nakopíruju a mám to tady, takže mě když prostě řeknou, jedte vyjmenovaný slova, tak já tady mám šanon plný vyjmenovaných slov a práci jako připravenou mám a je to tak půl na půl, někdo vám tu práci připravenou dá, řekne udělej s nima tohle a

někdo tu práci nedá, řekne třeba jenom okrajově, co zrovna berou, ale to vy máte přehled taky, co zrovna berou, takže procvičujete...

Patrně vzhledem k jazykové bariéře, která může být významnou komplikací při porozumění výkladu, poukazovali na požadovanou znalost metodiky výuky i někteří žáci se sociálním znevýhodněním.

Patrik, žák 5. ročníku, se sociálním znevýhodněním (Ž2Sz): „[V: *Jaké vlastnosti a schopnosti by měl mít asistent? Jaký by měl být?*] Měla by to, jako aby nám to jenom neřekla, ale aby nás to naučila.“

Agáta a Sára, žákyně 6. ročníku, se sociálním znevýhodněním (Ž6Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by měl mít asistent?*] ... aby uměl vysvětlit to, co se učíme....“

Kategorie 1.4. *Teze: Asistent pedagoga má základní znalosti v oblasti použití informačních a komunikačních technologií a dovede je využívat pro podporu učení žáků.*

Základní znalost práce s informačními technologiemi, s počítači, tablety a interaktivními tabulemi byla respondenty výzkumu asociována s přímou i nepřímou pedagogickou prací asistenta. V oblasti přímé práce může asistent využít moderních technologií při vyučování i doučování žáků; z hlediska multisenzoriálního přístupu k výuce je vhodné využití interaktivních tabulí, většina škol disponuje v rámci počítačového vybavení také různými výukovými programy.

Ředitelka (Ř8Sz): „Ta asistentka buď chodí přímo do těch hodin, nebo si ty děti bere do kabinetu, kde má počítač, nebo do počítačové učebny a dělá s nimi třeba na programu, který ji nějak kompenzuje třeba i poruchu a podobně. A taky to ty děti na tom počítači motivuje, snáze tam procvičují to, co jim nejde, na počítači nebo na interaktivce procvičují to, co zanedbali.“

V rámci nepřímé pedagogické činnosti můžou informační technologie asistentovi pedagoga pomoci s přípravami vyučovacích materiálů i s koncepcí postupů pro práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistentka (AP12Zp): „[V: *Máte v popisu práce nějaké přípravy?*] Připravuju si, jednak na internetu si hledám různé věci, spíš je to v rámci přemýšlení, protože třeba

v matematice má Michal [žák 2. ročníku, s mentálním a tělesným postižením] problém co a jak...“

Shrnutí

V rámci kompetence předmětové a didaktické byl výzkumem doložen reálný základ všech čtyř navrhovaných tezí. V praxi asistenta pedagoga na prvním stupni základní školy je velmi důležitá schopnost asistenta zapojit se do výuky žáků v oblasti základních vyučovacích předmětů, zejména v českém jazyce, matematice a cizím jazyce; znalost metodických postupů je v praxi asistenta pedagoga důležitá jak pro vlastní práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i pro práci s ostatními žáky a částečnou zastupitelnost s učitelem.

Výhodou pro práci asistenta pedagoga mohou být dovednosti v oblasti hudební, výtvarné, pracovní nebo tělesné výchovy – je-li asistent v některé z těchto oblastí více způsobilý, může převzít část výuky v daném předmětu a učiteli tak pomoci získat větší prostor pro individuální práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Základní znalosti v oblasti použití informačních technologií by měly do výčtu kompetencí asistenta pedagoga patřit zejména s ohledem na jejich možné využití ve vlastní práci s žáky i při přípravě na výuku.

5.2 Kompetence pedagogická

Kategorie 2.1. *Teze: Asistent pedagoga rozumí procesům výchovy na základní škole i jejich psychologickým, sociálním a multikulturním aspektům.*

Akcent na sociální a multikulturní aspekty výchovy se ve výzkumu objevil především u respondentů ze škol, ve kterých asistenti pracují s žáky se sociálním znevýhodněním; schopnost pochopení kulturně-sociálních specifik a schopnost kladného, vstřícného postoje se objevovala zejména ve vztahu k romským žákům.

Asistentka (AP1Sz): [V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kdybyste Vy byla ve škole jako ředitel, ředitelka, a měla byste přijmout nového asistenta, co byste chtěla, aby ten asistent splňoval, jaký by měl být?*]

Určitě k těmhle dětem musí být tolerantní, musí být... musí dávat hodně najevo to, co si ty děti mohou dovolit a co už si nemohou dovolit, musí prostě vědět, kde je ta

hranice, ten strop. Určitě musí být asertivní, a nesmí mít k těm lidem předsudky... [V: *Vy jste jako první řkala, že by měl být tolerantní, mohla byste to ještě nějak rozvést, jako tolerantní v jakém smyslu?*] Musí umět tolerovat, především u těch romských dětí, to, že jsou vychovávané v jiném myšlení než jsou ostatní děti, že co je třeba u nás běžné, normální, tak oni to tak doma nemají a samozřejmě se to tak projevuje i v té škole...

Jedna z respondentek také poukázala na vyšší míru kulturního porozumění pro žáky a větší sociální vliv asistenta v případě, že on sám pochází ze shodné etnické nebo národnostní skupiny:

Učitelka (U6Sz): „...pro mě je třeba úžasný, že on jak je Romák, tak vlastně rozumí kromě té hudby rozumí Romákům, že na začátku mi hrozně moc věcí osvětlil, třeba že když jim někdo umře, tak nesmějí hrát a já jsem řkala, ty jo vy si ze mě děláte srandu, to vůbec není pravda, a on říkal Petr [*asistent*], ty jo ale fakt, oni to tak mají, víš, takže spoustu jakoby věcí jsem nevěděla, díky němu jsem to poznala a pochopila, a on mi řekne, víš tahle ta holčička má takový a takový problémy doma, tenhle ten chlapec má takovýhle, tenhle ti naopak kecá...“

Z hlediska pedagogické psychologie je pak podle respondentů důležitá schopnost empatického postoje, který je ovšem vnímán jak jako vstupní předpoklad pro výkon profese, tak i jako osobnostní dispozice, která může být dále praxí asistenta pedagoga rozvíjena.

Ředitelka (Ř16Zp): „Například jeden náš kolega, který tady tehdy učil ještě před tou jakoby vojnou, civilní službou, tak šel na civilní službu, a já jsem dosáhla toho, že zůstal u nás na civilní službě jako asistent, on u nás začal učit jako student, myslím, že jeden rok učil a pak šel na tu civilní službu, a sám tedy říká, že to pro něj byla strašně dobrá škola po té stránce pedagogické, že prostě viděl i jak učí jiní učitelé, vlastně to byl permanentní následek a zároveň vlastně svým způsobem edukace, tedy to pro něj bylo strašně zajímavé, a tehdy, v té době, když on dělal asistenta, tak jsme tady měli chlapce, v jedné třídě byl chlapec s tělesným postižením a chlapec s mentálním postižením, takže viděl i práci s takhle rozdílným typem postižení a pro něj to bylo, alespoň to říká, nesmírně zajímavé, on se naučil vnímat potřeby dětí, což si myslím, že většina učitelů, kteří odcházejí z fakulty, tak to tak nevnímají, tu roli toho učitele tak

nechápu, aby takové té empatii, tomu vcítění se pro ty potřeby dětí, tomu se člověk musí učit.“

V oblasti psychologických aspektů výchovy pak byla některými respondenty výzkumu zdůrazněna role asistenta jako určitého uklidňujícího, stabilizačního prvku ve výuce, role asistenta jako někoho, kdo průběžně potvrzuje správnost postupů realizovaných žáky a tím podporuje jejich sebevědomí.

Asistentka (AP13Zp): „[V: *Jak se Vám pracuje s žáky, se kterými jste nejvíc v kontaktu?*] Dobře... chodí za mnou i o přestávce, jestli přijdu, že se třeba bojí testu nebo tak, říkám, já vám ale radit nebudu, a oni, to nevadí, jenom když tam budete, tak nám to pomůže...“

Učitelka (U6Sz): „...je zajímavý, že třeba oni, a já to znám taky ze své zkušenosti, že se třeba bojíš něco udělat, třeba nadepisují sešity a paní učitelky z první třídy nebo i z druhé říkají, že oni se třeba bojí a ptají se, mám to dát na tenhle řádek nebo na tenhle? Že mají jakoby strach něco udělat a v tom případě myslím je dobrý, aby měli takový pocit klidu, že tam fakt někdo přijde a řekne, nemusí to za ně udělat, ale může říct, tak přemýšlej, kam bys to dal? Sem, no vidíš, vždyť si na to přišel, že tam je někdo – když jakoby učíš, tak neobsáhneš všechny – kdo pomůže, aby se ztratil takovýhle strach...“

Kategorie 2.2. Teze: *Asistent pedagoga je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti školních i mimoškolních aktivit.*

Individualizace výuky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jednou z hlavních pracovních náplní asistenta pedagoga a ve výzkumu se objevila jak ve vztahu k žákům se zdravotním postižením, tak i praxi asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním.

Učitelka (U2Sz): „Tady je ta holčička, která má problémy, jsme se schválně s asistentkou domluvily na matematiku, tady ta holčička má velikánský problémy v matematice a teď vidím, že ona září, že ona se prostě chytá, a má o tu matematiku úplně jiný zájem, neříkám, že jí to nějak pomůže v aritmetice, ale jenom tím, že ona jí tam pomůže a ukáže jí v tabulce, jak se má orientovat, tak ona se začíná i hlásit...“

Učitel (U8Sz): „Já tedy musím říct, že já jsem s paní asistentkou velmi spokojený, protože u těchto dětí [ze *sociálně znevýhodněného prostředí*] bývá dost často problém ani ne tak ve snížené inteligenci, i když někdy také samozřejmě, tam by s tím paní asistentka neudělala až tak tolik, ale je tam, když se konkrétně bavíme o dětech ze

sociálně znevýhodněného prostředí, tak je tam většinou spíš problém v koncentraci, nejsou zvyklí pracovat, nejsou zvyklí na určitý postup, na dodržení určité kázně a podobně, takže tam ta paní asistentka je rozhodující prvek v jejich vzdělávání...“

U žáků s těžším typem zdravotního postižení podpora individuálních kvalit žáka u asistenta předpokládá hlubší a podrobnější znalosti speciálních potřeb žáka²⁵ uplatňované jak přímo ve výuce, tak i v přípravě na výuku.

Učitelka (U13Zp): „Konkrétní práce, co paní asistentka dělá, tak to je především kopírování těch textů, které Bětko [žákyně 9. ročníku, s mentálním a zrakovým postižením] potřebuje mít zvětšené, to je určování cvičení podle té praktické školy, kdy ona sama vybírá, ví, orientuje se. Kde jaké ty články nebo cvičení najít, no a ve spolupráci my si řekneme konkrétně před každou hodinou, co já budu brát, jaké téma a zase jak to zaměříme pro Bětku s tím jejím částečným nějakým omezením.“

Asistentka (AP12Zp): „...třeba v matematice má Michal [žák 2. ročníku, s mentálním a tělesným postižením] problém co a jak, takže vysvětlujeme na všech možných různých pomůckách, takže jsem nosila hračky do školy a takovéhle věci z domova, co jsem si myslela, že na tom by mu to bylo pochopitelnější.“

V souvislosti s individualizací výukových postupů ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se i ve výpovědích respondentek objevilo, byť nepřímo vyjádřené, riziko přenosu zodpovědnosti za vzdělávání žáka z učitele na asistenta, riziko vyplývající ze situace, ve které se nedostatečně kvalifikovaný asistent stává v očích ostatních pedagogů „odborníkem“ na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zástupkyně ředitelky (ZŘ12Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] Určitě je tam důležitá ta jejich specializace, u nás obě dvě ty paní asistentky absolvovali alespoň kurz nebo to studium, je to takový jako kurz zakončený

²⁵ Z zahraničních výzkumů toto zjištění potvrzuje například výzkum mezi asistenty pracujícími s žáky s těžkým zdravotním postižením v základních školách v Severním Irsku – autoři výzkumu Abbott, McConkey a Dobbins (2011) sledovali mimo jiné i zájem asistentů o kurzy dalšího vzdělávání a zjistili, že největší počet asistentů by měl zájem se zúčastnit právě kurzů zaměřených na konkrétní diagnózy a z nich vyplývající speciální potřeby žáků, zejména šlo pak o diagnózy autismus (o vzdělávání v této oblasti projevovalo zájem 75% ze všech dotazovaných asistentů), Aspergerův syndrom (67% asistentů) a dyslexie (58% asistentů).

nějakou prací, a je to důležité, pro tyto děti je opravdu důležitý nějaký speciální přístup a ony se v tom přeci jenom trochu vyznají, my třeba jako pedagogové taky, ale většinou třeba konzultujeme i s pedagogicko-psychologickou poradnou, a oni tam někdy dostanou takové i nápady nebo náměty, které nás by třeba nenapadly, přestože jsme taky měli v rámci zkoušek speciální pedagogiku, ale oni když se dostanou i do toho prostředí, mají nějaké ukázky, tak ví, jak s těmi dětmi pracovat, ví, jak na ně...“

Učitelka (U15Zp): [*V: Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*]
Já si myslím, že by měli znát problém toho dítěte, záleží to na problému toho dítěte, já to ale asi nedokážu posoudit, protože tady mám paní asistentku z důvodu zrakového postižení, což si myslím, že může zvládnout v podstatě jakýkoli inteligentní člověk, ale když by se to týkalo nějakých speciálních poruch a toho vzdělávání, tak si myslím, že už je k tomu potřeba, aby ten asistent měl náležité vzdělání, aby tomu dítěti uměl pomoci připravit práci, protože aby učitel připravoval práci pro třídu a ještě pro tohle dítě, to už by strašně toho učitele hodně zatěžovalo, proto je tady ten asistent, který by měl spolupracovat s tou třídní učitelkou, a ten asistent by měl v podstatě tomu dítěti připravit ten úkol tak, aby ho zvládnul.

Kategorie 2.3. *Teze: Asistent pedagoga má znalosti v oblasti práv dítěte a podporuje prosazování těchto práv ve své pedagogické práci.*

Problematika práv dítěte a jejich podpory v práci asistenta pedagoga se ve výpovědích respondentů přímo neobjevily, i tak lze ale považovat základní znalosti asistenta v této oblasti za důležité zejména proto, že – jak vyplývá z některých postřehů asistentek – v praxi místy může být dodržování rovného přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami problematické.

Asistentka (AP2Sz): „Je tady jedna kolegyně, která mě využívala vyloženě jenom na tu romskou holčičku, a tam si myslím, že ta – je to můj osobní názor – že ta nevráživost vůči té holčičce byla oboustranná, jak ona vůči učitelce, tak učitelka vůči té holčičce, takže tam si myslím, že mě využívala jenom z tohoto pohledu, jinak si myslím, že jako v rámci výuky by mě ani nevyužívala, ta si myslím, že je zrovna ten typ, který by ho tam nemusel, toho asistenta...“

V širším pojetí práv dítěte může být pro výkon profese asistenta pedagoga důležité porozumění asistenta pro otázky spojené s koncepcí vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, ať už v pojetí integrativním nebo v souvislostech vzdělávání inkluzivního.

Asistentka (AP15Zp): „[V: A co se týká samotné výuky, jste s ním jenom ve třídě, neberete si ho někam stranou.?] Ne, vůbec, protože my jsme si říkali, že integrace v jeho případě je neodcházet ze třídy.“

Asistentka (AP1Sz): „[V: pracujete s těmi dětmi jenom ve třídě nebo si je někdy berete někam stranou.?] No pracuji s nimi ve třídě, ale třeba si je... když je potřeba k více dětem, tak si je dám do jedné lavice. Ale většinou se snažíme, aby byly zahrnutý k té inkluzi, abychom je moc nevyčleňovali.“

Shrnutí

V oblasti pedagogických kompetencí asistenta pedagoga se na základě výpovědí respondentů výzkumu potvrdil požadavek na znalosti psychologických a multikulturních aspektů výchovného procesu, důležitých zejména v práci s žáky se sociálně znevýhodněného prostředí.

Rovněž schopnost asistenta pedagoga podílet se na rozvoji individuálních kvalit žáků se ve výzkumu ukázala jako důležitá; s ohledem na potencionální nebezpečí přenosu zodpovědnosti za vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z učitele na asistenta se ovšem jeví jako nutné právě u této kompetence zdůraznit potřebu spolupráce asistenta a učitele na individualizaci výuky.

Z oblasti práv dítěte se z pohledu výzkumu pro profesi asistenta pedagoga jeví jako důležité zejména porozumění právu na rovný přístup žáků ke vzdělání a právu na plnohodnotné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu.

5.3 Kompetence diagnostická a intervenční

Kategorie 3.1. Teze: *Asistent pedagoga je schopen identifikovat speciální potřeby žáků a dovede těmto potřebám uzpůsobit metody i formy pedagogické práce.*

Schopnost identifikovat speciální vzdělávací potřeby žáků a podle těchto potřeb dále modifikovat postupy při práci s žáky označovali respondenti výzkumu neznázka za velmi důležitou, zejména proto, že asistenti pedagoga často pracují s žáky, u kterých se běžné

výukové postupy jeví – právě vzhledem k jejich speciálním potřebám – jako nedostatečné nebo přímo nefunkční. Vedle identifikace potřeb žáka jsou pak východiskem i znalosti určitých speciálních (speciálně pedagogických) postupů a také znalosti v oblasti práce s přirozenými zájmy žáka a jeho možnou motivací.

Asistentka (AP12Zp): „[V: *Do jaké míry vidíte u toho integrovaného žáka nějaký efekt té své práce, nějaký pokrok?*] Určitě, třeba co se týče toho psaní, lámali jsme nad ním [žákem 2. ročníku, s mentálním a tělesným postižením] hůl, protože v podstatě v první třídě jediné co zvládnul, tak bylo držet tužku, nenapodobil tvar, když ho viděl, nebyl schopný to všechno pojmout, zapamatovat si, takže kdyby tam ten asistent nebyl, tak se v podstatě ten kluk nenaučí psát. My jsme si ke každému písmenku, ke každému tvaru, jsme si museli vymýšlet nějakou pohádku, příhodu, která mu to připodobní, on má třeba...v podstatě on žije ve světě jednak těch dospělých a jednak Šmoulů, Šmouly miluje, takže my všechno jsme pasovali na Šmouly, vymýšleli jsme si tam a on si to podle toho říkal. Takže v češtině rozhodně, čtení, tam bych řekla, že to jde, tam on si jde svým tempem, no a na matematiku, tam v podstatě chodíme hodně sem [*do kabinetu*], protože matematika je problém, hodně se zlepšilo soustředění, to v té první třídě byl také problém, když už ty vypočítal, tak mezi tím ztratil, kde vlastně počítal a co počítal, no a na matematiku zase pomáhá to vymýšlení, názorné učení.“

Specifickým, velmi důležitým předpokladem pro práci asistenta pedagoga je schopnost alespoň v základních parametrech určit potenciál rozvoje žáka, schopnost stanovit, kdy ještě je možné a žádoucí žáka dále rozvíjet a kde se naopak žák blíží svým – v daný okamžik přirozeným – limitům.

Učitelka (U5Sz): „[Asistent] ...musí mít nějakou vizi, musí chtít dosáhnout nějakého cíle a musí se umět přizpůsobit, a to tedy jako nemyslím, že holt teda nebudu dělat nic, když mám hloupé děti, to ne, spíš jakoby snažit se co nejvíc přiblížit těm dětem a jejich tempu, aby na ty děti nebyl moc měkký, ale ani moc tvrdý, aby našel tu správnou míru...“

Asistentka (AP7Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga?*] Určitě trpělivost, empatie, taková nějaká soudnost, aby po těch dětech, které už mají svůj strop nebo nějaký způsobem nejsou schopny dosáhnout vyššího výsledku, tak aby po nich nechtěl nějaké zázraky, protože to dítě je pak ještě více traumatizované.“

Vzhledem k (nežádoucímu, ale v praxi uplatňovanému) nastavení práce asistenta pedagoga, ve kterém asistent v mnoha případech tráví s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami více času než sám učitel, dochází dokonce i tomu, že v některých případech je v oblasti identifikace speciálních vzdělávacích potřeb žáka asistent považován za více kompetentního než sám učitel.

Učitelka (U10Zp): „[V: *Máte pocit, že paní asistentka dělá někdy za tu integrovanou žákyni i věci, které by si mohla zvládnout sama?*] Někdy ano, ale neumím to posoudit, já neznám ten zdravotní stav a ty projevy toho momentálního fyzického i psychického stavu, abych já byla schopná posoudit, jestli teď už je ta chvíle, kdy má asistentka víc přidat a víc dělat za tu Jitku [*žákyni 7. ročníku, s těžkým tělesným postižením*] nebo kdy jí má nechat tu samostatnost, tohle já nechávám plně na té asistentce, protože ona přesně ví, v jakém je momentálním fyzickém a psychickém stavu, tohle já zatím neumím odhadnout.“

Diagnostická kompetence je pro práci asistenta pedagoga důležitá také proto, že v nezanedbatelném množství případů asistenti dostávají do péče žáky bez odpovídajících informací a nejsou seznámeni s tím, jaké jsou přesně potřeby žáka, ani jak by vlastně měli s žákem pracovat.

Asistentka (AP11Zp): „Já jsem vůbec nevěděla, já jsem mluvila s rodiči a tatínek s maminkou [*žákyně 1. ročníku, s tělesným postižením*] mi doslova říkali, dělejte to citem, jak to cítíte, tak Vám musím říct, že jsem jí pomáhala ze začátku úplně všechno, protože já jsem nevěděla jak dalece, no ale to poznáte...“

Asistentka (AP14Zp): „[V: *Jak se Vám pracuje s tou integrovanou žákyní, Terezkou?*] S Terezkou se pracuje velice těžce, protože Terezka je nedozrálá na svůj věk a ještě má specifické projevy v chování. My vlastně nemáme žádný podklad k tomu jejímu chování, protože vlastně nevíme, jak jí trestat nebo jak s ní pracovat, protože ona se přistěhovala z [*město XY*] a začala sem chodit od září a vlastně měla jenom takovou krátkou zprávu, že je sluchově postižená snad i že je dyslektik částečně. No a to bylo všechno, ale o těch poruchách chování tam vlastně vůbec nic nebylo, takže se s naší paní učitelkou a tady s naší speciální pedagožkou a psycholožkou snažíme jí posílat na různá vyšetření.“

V jiných případech asistent informace o diagnóze a z ní vyplývajících potřebách má, s ohledem na další individuální potřeby žáka je ale stejně pro praxi potřeba tyto výchozí poznatky porovnávat se skutečností a pomocí vlastních diagnostických schopností dále upravovat.

Učitelka (U17Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] Znalosti, vědomosti konkrétně podle mě ne, já si myslím, že tuhle práci nemůže člověk dělat, pokud nemá zkušenosti konkrétně s tím kterým dítětem, protože musí nejdřív poznat pořádně to dítě, znalost diagnózy je sice fajn, ale třeba konkrétně v tomhle případě to, že jsme věděli, že má Honza [žák 3. ročníku, s *Aspergerovým syndromem*] Aspergerův syndrom vůbec nepomohlo, neplatí na něj ty poučky, které najdu v knížkách, každé dítě je jiné a pomůže hlavně ta praxe a zkušenost.“

Charakteristika intervence asistenta pedagoga, intervence založené na znalosti speciálních vzdělávacích potřeb žáka, může být v praktickém provedení velmi odlišná v závislosti na povaze postižení nebo znevýhodnění žáka.

Například u žáka s těžkým zrakovým postižením může taková intervence předpokládat alespoň základní znalost Braillova písma nebo znalost specifických možností ve využití hmatu u nevidomých žáků.

Ředitelka (Ř16Zp): „Musím říct, že můj veliký respekt si získala paní XY [*asistentka*], která byla schopna zvládnout Braillovo písmo a v podstatě včera, když jsme tady měli integrační schůzku, tak říkala, jak jí to baví, jak jí ta práce uspokojuje, jak jí baví i vymýšlet trojrozměrné pomůcky [*pro žáky se zrakovým postižením*] a tak, takže musím říct, že nebyť jí tak asi... integrace nevidomého dítěte je složitá.“

Veronika, žákyně 6. ročníku, se zrakovým postižením (Ž16Zp): „[*asistentka*]... přepisuje mi testy do Brailly, dovede mě, kam potřebuju, dělá mi do hodin hmatací obrázky, pomůže mi, když potřebuju najít nějakou pomůcku“.

U žáka s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD) se intervence asistenta pedagoga často soustředí na usměrnění pozornosti žáka.

Ředitelka (Ř20Zp): „Vidíme, ve chvíli kdy paní asistentka marodí nebo se nevěnuje tomu konkrétnímu žákovi [žák 2. ročníku, s *ADHD*], tak vidíme v jeho práci velké

rozdíly. Není to tak, že ona by mu diktovala výsledky, ale je to tak, že ona vrací jeho pozornost a pomáhá mu, když se ztratí ve svých pomůckách na stole, tak mu pomáhá získat zpátky ten přehled a systém a je vidět velký rozdíl, když tu je a když tu není.“

Ve vzdělávání žáků s vysocefunkční poruchou autistického spektra může intervence asistenta pedagoga zahrnovat vytvoření bezpečného prostředí pro žáka nebo bezprostřední reagování na výkyvy v aktuálním psychickém stavu žáka.

Honza, žák 3. ročníku, s Aspergerovým syndromem (Ž17Zp): „[V: *S čím ti paní asistentka ve škole pomáhá?*] Někdy se mnou jde do ošetrovny a úkoly, které nestíhnu ve třídě, se mnou dodělá na ošetrovně...“

Asistentka (AP17Zp): „[V: *Během té přímé pedagogické činnosti Vy jste s Honzou – žákem 3. třídy, s Aspergerovým syndromem – tedy část doby ve třídě a na část si ho berete sem, do kabinetu?*] Podle potřeby, ono je to totiž různé, on je takový výkyvný, takže když pracuje hezky celý den, tak já jsem tu jakoby v pohotovosti a píšu jenom zápisy rodičům nebo si tady dělám takový archiv sama pro sebe, protože mě to pomáhá pak zpětně něco uhladat, nebo si hledám pro něj nějaké materiály nebo si něco chystám a takhle třeba uplyne i týden, kdy já nejsem ve třídě vůbec, a potom je třeba čtrnáct dní, kdy je tady se mnou od rána až do odchodu ze školy.“

U žáků se sociálním znevýhodněním schopnost identifikovat speciální vzdělávací potřeby žáka a uzpůsobit jim formy a metody pedagogické práce úzce souvisí se znalostí rodinného prostředí žáka a s určitou mírou pochopení pro toto rodinné prostředí.

Ředitelka (Ř1Sz): „[V: *Vy jste říkala, že musí znát mentalitu toho dítěte, znamená to obecně spíš jako mentalitu dětskou nebo těch konkrétně sociálně znevýhodněných dětí, včetně nějakého prostředí?*] Konkrétně. Dětskou, to беру jako samozřejmou věc, ale myslím tím to prostředí, ve kterém to dítě je. To znamená, ale to nechci jenom po asistentovi, každá z učitelek musí znát jména všech dětí na naší škole a vždycky, když je pedagogická rada, tak se mluví o tom, které děti mají problém. To znamená, že ta asistentka musí vědět, jaký problém má konkrétně to dítě třeba, o které se stará ve třídě, protože když jeden den nedonese třeba úkol, tak ale ona ví, protože se o tom mluví, že třeba zrovna nemají peníze, nemá pero nebo ho někde ztratil nebo ztratil aktovku a nebo nemá na sešit na začátku roku nebo proč necvičí... ono je to hrozně jednoduché, napsat dítěti do žákovské poznámky nemá cvičky, ale asi by se vždycky měl ten učitel

taky zamyslet nad tím, proč je nemá. Nebudu kárat dítě za to, že nemá cvičky, ono si nevydělává, ono si je nemůže jít koupit. Takže když budu vědět, že asi jsou teď v situaci, kdy je koupit maminka nemůže, no tak mu za to nebudu nadávat. Takže když bude znát podrobnosti a bude se o tom mluvit, a ty učitelky to mezi sebou budou vědět, tak si to samozřejmě řeknou... když to bude vědět jenom jedna, no tak ta druhá mu poznámku dá a to je nesmysl, pokud nepracuje celá škola jako celek, tak to potom ale nemá vůbec žádný význam.“

Kategorie 3.2. Teze: *Asistent pedagoga je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy a ví, jak postupovat v oblasti jejich prevence a nápravy.*

V této kategorii se ve výpovědích respondentů spíše než odkazy na konkrétní sociálně patologické jevy objevovalo širší pojetí problémového chování žáků, chování, do jehož řešení je pak v praxi asistent pedagoga zapojen.

Ředitel (Ř4Sz): „Já jsem velice rád, že jí [asistentku] tam máme, protože jak říkám, my máme hodně dětí sociálně znevýhodněných a v té třídě ona je hodně potřeba. Jednak samozřejmě těm slabším pomáhat s učením, doučování a takovéhle věci, a pak samozřejmě druhá věc a to je dozor, protože tam je velké riziko nežádoucího chování a v tomto je pro nás velice cenná.“

Prevence a náprava problémového chování může být v některých případech v práci asistenta i oprávněným důvodem, proč asistent pracuje s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v dočasné izolaci od ostatních žáků třídy.

Asistentka (AP14Zp): „[V: Pracujete někdy s Terezkou – žákyní 4. ročníku, se sluchovým postižením – mimo třídu v době kdy ostatní pracují ve třídě?] Taky. Hlavně to bylo ze začátku, protože ona měla velké problémy s chováním a hodně rušila ostatní děti, takže jsme vlastně, když nezvládá, vždycky je to, když je přetížená a nezvládá svoje úkoly, tak se začne projevovat nevhodným chováním, takže nám paní učitelka dává práci sem [do kabinetu]...“

Kromě sociální etiologie může být problémové chování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami způsobeno i psychologickými zvláštnostmi vyplývajícími z diagnózy,

participace na řešení takového problémového chování pak u asistenta předpokládá znalosti specifických, diagnóze přiměřených, intervenčních postupů.

Asistentka (AP17Zp): „To jsou ty stavy, kdy on [žák 3. ročníku, s Aspergerovým syndromem] asi není v pohodě, kdy je rozhozený, takže pak v té škole, ve třídě začne vykřikovat vulgarismy, to se prostě potom roztrhne pytel a nevidíte mu do hlavy, a i když jsem já ve třídě, tak jsou věci, kterým nezabráníte, jestliže chce říct – s prominutím – hovno, tak to řekne a i kdybych ho držela za ruce, tak to stejně vypustí, on má veškerou tu aktivitu opravdu verbální víceméně, takže to jde všechno ven, a verbálně on se v podstatě i výborně zase uklidní, takže jsem pochopila, že u něj je dobré mu rozbít myšlení, ale musím mluvit, o to je obtížnější pro mě ta asistence ve třídě, protože když má tenhle stav, kdy mi tam tak pěruje a jde to všechno ven tou pusou, tak zavést řeč na letadla nebo na koně...nemůžu zavést tu řeč...“

Kategorie 3.3. Teze: *Asistent pedagoga ovládá prostředky zajištění kázně ve školním prostředí a umí řešit výchovné problémy žáků.*

Požadavek na kompetence asistenta pedagoga v oblasti zajištění kázně žáků a řešení jejich výchovných problémů v průběhu výuky se ve výzkumu objevil zejména u pedagogických pracovníků působících ve třídách a školách s žáky se sociálním znevýhodněním.

Ředitelka (Ř6Sz): „...ten asistent tam pomáhá i tak, aby ta náplň té hodiny, ten obsah té hodiny, aby opravdu byl splněný a aby se učitel nemusel zabývat nějakými kázeňskými problémy, se kterými by třeba on měl problém.“

Větší uplatnění asistenta pedagoga jako prostředníka k zajištění kázně žáků můžeme v praxi identifikovat na druhém stupni základních škol, kdy žáci mají již základní dovednosti osvojeny – tedy již tolik nepotřebují podporu asistenta ve výuce jako takové – a nastupují ve větší míře problémy kázeňské.

Asistentka (AP3Sz): „[V: Do jaké míry vidíte pokrok u žáků, se kterými pracujete?] ...a na tom druhém stupni vlastně to vidím v těch hodinách, že když tam jsem, tak že ta hodina třeba je klidnější, že si nedovolí vlastně dělat nějaké kázeňské přestupky a dávají pozor.“

Za pozornost jistě stojí sdělení několika respondentů výzkumu, kteří poukazovali také na to, že v oblasti kázeňských a výchovných problémů mohou být schopnosti asistenta pedagoga vhodným způsobem komplementární ke schopnostem ve všech ostatních ohledech úspěšného učitele.

Asistent (AP6Sz): „...pak jsou třeba i učitelky, který výborně uče, ale nemají u těch děček tolik autority, tak tam jdu třeba já, protože na mě ty děcka dají, tak po tý době já už třeba mám, třeba je tady nová paní učitelka na angličtinu, tak s ní spolupracuju na angličtině, kdy už je to šestou, sedmou hodinu, na tom odpoledním vyučování...“

Ředitelka (Ř6Sz): „...ale mám tady úžasnou houslistku, která v každé třídě má vlastně skupinu, s každou třídou hraje, a naučila je spoustu, ale ne všechny ty děti jí můžou respektovat, a mohla by s některými jedinci mít problémy, tak tam i ten asistent pomůže, rozdělí si je na skupiny a lepší se jim můžou věnovat...“

Kategorie 3.4. Teze: *Asistent pedagoga umí zajistit konzultace pro rodiče žáků v oblasti vzdělávání a výchovných problémů žáků.*

Komunikace s rodinami žáků a konzultace zákonným zástupcům žáků v oblasti vzdělávání jejich dětí patří podle respondentů výzkumu mezi důležité a dosud někdy v praxi podceňované součásti náplně práce asistenta pedagoga.

Ředitelka (Ř7Sz): [V: *Kdybyste mohla na práci paní asistentky cokoli změnit, co by to bylo?*] „Nevím, asi bych nic neměnila. Leda možná ta osvěta u těch rodičů větší, aby pochopili ten význam toho, co tady vlastně probíhá, ale to nevím jakými nástroji...[V: *Kdyby měla paní asistentka třeba větší úvazek, nemohl by pak být nějaký prostor využitý pro větší komunikaci s rodinou?*] To ano, určitě nějaké pravidelné schůzky třeba s těmi rodiči a sezení, ale aby přišli.“

Důraz na kompetence asistenta pedagoga v oblasti poskytování konzultací pro rodiče žáků je kladen také proto, že postoj rodičů žáků ke vzdělávání jejich dítěte nemusí vždy korespondovat s požadavky školy²⁶ – rolí asistenta pedagoga je pak nároky a požadavky školy zprostředkovat rodičům žáka tak, aby byly přijatelné i z hlediska celkových postojů a potřeb rodiny.

²⁶ Na rozpory mezi požadavky školy a potřebami rodiny v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním upozorňuje např. Čechovská (2011), která tento nesoulad charakterizuje jako vůbec největší bariéru ve spolupráci rodiny a školy.

Zástupkyně ředitelky (ZŘ9Zp): [V: *A v té osobnosti asistenta, co myslíte, že je nejdůležitější?*] Nevím, asi to pochopení, cit pro tu spolupráci, a pro to, co to dítě potřebuje, pro spolupráci s tou rodinou, někdy je to těžký, co by ta rodina chtěla, a pak ta asistentka musí citlivě reagovat na ty potřeby těch rodičů i když vidí, že to není úplně reálné, tak takovýhle citlivý přístup ke všemu... [V: *Tedy vyvážit požadavky školy a rodičů toho dítěte....*] ...Protože je jasný, že to ty rodiče nemají vůbec jednoduché a protože myslí, že to je pro to dítě dobře, ale já třeba už vidím, že to pro to dítě není úplně dobře, tak to nějak vyvážit.“

Konzultace výchovných a vzdělávacích obtíží žáka s jeho rodiči mohou být v praxi asistenta pedagoga také jednou z nejproblematictějších oblastí, intervence asistenta pedagoga v komunikaci mezi školou a rodinou vyžaduje dostatečný takt asistenta a v některých případech by měla být podmíněna i předchozími podrobnějšími konzultacemi s poradenskými pracovníky školy.

Ředitelka (Ř18Zp): „Tam je třeba, aby ta asistentka pedagoga si dala pozor na tu hranici, kdy už do určitých věcí by neměla zasahovat. Tady nastal letos trochu takový problém, nevím, jestli jste o tom mluvili, Kája [žák 7. ročníku, s *Aspergerovým syndromem*] asi i díky tomu všemu, tak jak on to cítí, asi dvakrát už zavolal na svoji rodinu policii, šel venčit psa a když byl pryč z domova, tak najednou u nich zazvonila policie, že on udal, že ho bijí a týrají a tak dále, bylo to tady hodně takové ostré vůči té jeho mamince, která se hrozně snaží a hrozně tak jako má snahu, aby to bylo všechno v pořádku a se školou velice spolupracuje, ale ten Kája, řekl, že jí nemá rád a že prostě nechce, a ta Bára [*asistentka*] trochu začala být jakýmsi mediátorem, se mi zdálo, mezi nimi a bylo to spíše ke škodě té věci, takže já se domnívám, že na tohle by si ty asistentky měly dát pozor, ona na to byla upozorněna i naším psychologem, to znamená, že ten jí to myslím docela vysvětlil, a to byl takový problém, že si hodně získala k němu takový ten osobní, až moc osobní vztah a mohlo by se to otočit proti ní a bylo by to pak i proti smyslu celé té věci.“

V oblasti poskytování konzultací rodičům žáků se sociálním znevýhodněním může být výhodou, pokud asistent sám pochází ze stejného prostředí, případně je příslušníkem stejné

etnické nebo národnostní skupiny, jako rodiče žáků, se kterými spolupracuje²⁷ – podmínkou ovšem je, že se takovému asistentovi podaří najít přiměřenou rovnováhu mezi přátelským postojem ke komunitě rodičů žáků a profesionalitou pracovníka školy.

Asistent (AP6Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga?*] ...tak určitě znalost té skupiny, protože tím, že mě tady hodně rodiny znají, už mě znají i – já jim říkám děcka – ale oni jsou v podstatě věkově, třicet let jim je, nebo já nevím třicet, míň, pětadvacet, osmadvacet a už mají tady děcko, takže já je v podstatě znám, znám je nějakou generaci, možná už dvě generace já je tady znám, což je jako ku výhodě, obrovská výhoda, protože oni jako čau, jak se máš, a to, hele, kluk ti zlobí, musíš mu to jo jako, můžu to vysvětlit jako neformálně, to myslím hodně je dobrý, nebo sám to cejtím jako pro mě výhodu, samozřejmě já se nestavím na stranu rodičů jenom, já se stavím na stranu obou, ale je to tedy daleko těžší, když jsem jako asistent... ale když bych odmyslel tohle, tak bych chtěl, aby ten asistent znal ty lidi, aby je dokázal znát, chápat, vědět o nich víc, než je to obvyklý hele to jsou Romáci, známe je z televize, protože to pojetí Romáka z médií je šílený, tomu já bych ani nevěřil... [V: *A myslíte, že v tomhle směru by stačila nějaká ta znalost toho prostředí nebo porozumění pro to prostředí, ze kterého přicházejí ty děti, nebo že je tam důležitá i taková ta osobní vazba tak, jak jste o tom mluvil?*] Tuhle vazbu, o které jsem mluvil, to bylo, co bych já jako chtěl, pak ale následně tam musí být i spolupráce s tou školou, aby nehrál dvě role, ale to si samozřejmě vytříbí jindy, ale aby byl loajální.“

Shrnutí

Diagnostická a intervenční kompetence patří podle respondentů výzkumu mezi nejdůležitější kompetence asistenta pedagoga vůbec. Asistent musí být schopen – alespoň v základních parametrech – identifikovat speciální vzdělávací potřeby žáků a následně podle těchto potřeb modifikovat vzdělávací postupy a další možné intervence.

Spíše než řešení konkrétních sociálně patologických jevů je od asistenta pedagoga očekávána intervence v obecněji koncipované oblasti problémového chování žáků. Zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měl být asistent schopen jak

²⁷ Toto tvrzení koresponduje se závěry Šotolové (2011), podle které se dvě třetiny pedagogů pracujících ve školách s vyšší počtem romských žáků domnívají, že romský asistent pedagoga navazuje s rodiči a zákonnými zástupci žáků lepší vztah než učitel.

problémovému chování předcházet, tak i problémovému chování v konkrétní situaci efektivně čelit.

Schopnost asistenta pedagoga řešit kázeňské a výchovné problémy v kolektivu žáků se uplatňuje především na druhém stupni ve třídách a školách s větším počtem žáků se sociálním znevýhodněním a může být žádoucí zejména při asistenci učitelům, kteří si sami získávají respekt žáků jen obtížně.

Důležitým předpokladem pro práci asistenta pedagoga je také schopnost asistenta zajistit konzultace v oblasti výchovných a vzdělávacích problémů žáka pro jeho rodiče. Zde je vždy nutné zohlednit nejen požadavky školy, ale i celkovou situaci rodiny a případně také specifika diagnózy žáka.

5.4 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Kategorie 4.1. *Teze: Asistent pedagoga má dostatečné znalosti v oblasti školní socializace žáků a umí procesy socializace žáka ve školním prostředí adekvátně podpořit.*

V oblasti školní socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může hrát asistent důležitou roli a to jak prostřednictvím cílené intervence, tak i záměrným zachováním určitého odstupu od žáka.

Aktivní podpora asistenta pedagoga v procesech socializace může být důležitá například u těch žáků, kteří neprošli institucionalizovaným předškolním vzděláváním, na počátku školní docházky se u nich tedy jedná o první více intenzivní kontakt s kolektivem vrstevníků.

Asistentka (AP11Zp): „Víte co, ono to je tak, že vlastně ta Anežka [žákyně 1. ročníku, s tělesným postižením] nikdy nechodila do žádné mateřské školy, nikde jí nikdo nechtěl vzít, tak já když jí tady první den viděla, kdy tady v té třídě bylo plno rodičů, prarodičů dětí, ona se držela obou rodičů a proplakala to celé, na ní to monstrum těch lidí a toho prostředí bylo úplně šílené, já jsem to na ní viděla, no ale během týdne v pohodě se uklidnila a dětí jí hrozně berou...“

Obdobně může být důležitá podpora asistenta pedagoga v socializaci těch žáků, jejichž postižení nebo znevýhodnění vytváří mezi nimi a jejich spolužáky komunikační bariéry.

Asistentka (AP12Zp): „Plus tam ještě tedy sloužím, nebo mám ten pocit, že bych měla, jako prostředník toho vztahu s dětmi, že se snažím pořád něčím, aby třeba přišly s ním [žákem 2. ročníku, s mentálním a tělesným postižením] hrát karty, když ho nechám jenom v tom jeho světě, tak bude pořád vyčleněný, takže se snaží nějakým způsobem ho propojovat.“

Učitelka (U12Zp): „[V: V čem a do jaké míry vidíte pokrok u toho integrovaného žáka ve vztahu k práci paní asistentky?] Tak hlavně té sociální oblasti, kde ona ho učí komunikovat s ostatními žáky.“

Na druhé straně patří mezi důležité předpoklady pro práci asistenta pedagoga schopnost předcházet situacím, kdy by sám asistent svou přítomností bránil nebo jakkoli omezoval kontakt mezi žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáky.

Učitelka (U16Zp): „[V: Máte pocit, že někdy paní asistentka dělá za tu integrovanou žákyni i věci, které by mohla zvládnout samostatně?] Já si myslím, že si jí [žákyni 6. ročníku, se zrakovým postižením] musela osahat, my jsme ani jedna nevěděly, jestli jí můžeme samotnou pustit na záchod, ale to si myslím, že se v rámci toho, jak jí poznává, velmi uvolňuje, protože má sama svoje děti, tak se jí myslím tu volnost snaží dávat. Všimla jsem si, že když se přiblíží někdo k Verče [žákyni 6. ročníku, se zrakovým postižením] z jejich spolužáků, tak ona [asistentka] se okamžitě straní a jde pryč, aby jí nebránila v kontaktu s těmi druhými spolužáky.“

Pro socializaci některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je pak ideální takový model práce asistenta pedagoga, ve kterém je asistent k dispozici všem žákům ve třídě a nepoutá tedy nežádoucí pozornost na jednoho konkrétního žáka.

Ředitelka (Ř10Zp): „Myslím si, že je dobré, když se [asistent] nepoutá jenom na to jedno dítě konkrétně, ale někdy když je potřeba, tak třeba pomůže některému dítěti vedle, což si myslím, že hrozně i v té třídě pomáhá, a teď nemyslím jenom těm ostatním dětem, ale že tím pomáhá i tomu dítěti, kvůli kterému on tam je, protože ty děti ho berou toho asistenta, jako že tam je v podstatě v té třídě jejich součástí, že tam není jenom konkrétně pro toho jednoho žáka, ale když někdo potřebuje pomoci, tak že mu pomůže také, tak to si myslím, že je potřeba. [V: to i my se domníváme, že takový ideální model, který nejde aplikovat všude, ale ideálně, když to jde, tak udělat to tak, že

ani ty děti nevědí, že ten asistent je k nějakému tomu integrovanému dítěti, že i pro ně je to taková druhá, pomáhající paní učitelka.] Ano a to je typické třeba pro ty autisty, že někteří z nich, hlavně ti s Aspergerovým syndromem, tak vlastně nechtějí, aby ta pozornost byla soustředěna jakoby na ně, v tu chvíli tím člověkem.“

Kategorie 4.2. *Teze: Asistent pedagoga se orientuje v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a zná způsoby, jak se aktivně zapojit do jejich řešení.*

Schopnost zorientovat se v náročných sociálních situacích zmiňovali respondenti výzkumu jak ve spojitosti s celkovou připraveností a pohotovostí asistenta, tak i s ohledem na charakteristiky specifických skupin žáků.

Obecně lze za důležitou považovat připravenost asistenta pedagoga na potenciální vznik náročných situací a vybavenost některými základními postupy pro řešení těchto situací.

Ředitelka (Ř1Sz): „U těchto dětí člověk nikdy neví, co přijde za minutu, za dvě, to znamená, že se [asistentka] musí umět rozhodnout, co v danou situaci udělat, jestli to dítě má být pokáráno nebo naopak je potřeba ho zklidnit, musí se umět rozhodovat rychle, protože se také může stát, že takové dítě je schopno také vzít aktovku a odejít ze školy, pokud se něco stane, nemyslím tím jenom romské děti, nezařazujeme mezi sociálně znevýhodněné romské děti, nebo jenom romské děti, patří tam i... já bych teď řekla, že my to máme tak možná jedna třetina romských a zbytek bílých, sociálně znevýhodněných...“

V celkovém měřítku byla schopnost asistenta pedagoga čelit konfliktním nebo jinak náročným sociálním situacím častěji zmiňována v oblasti práce s žáky se sociálním znevýhodněním.

Ředitel (Ř4Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] Určitě schopnost jednat s lidmi. V podstatě u těchto lidí se sociálním znevýhodněním se velice často dostávají mezi sebou do konfliktu a ten asistent by toto měl být schopen řešit a nějakým způsobem prostě předcházet těm situacím...“

U žáků se zdravotním postižením by asistent měl být schopen předvídat a řešit náročné situace a případné konflikty vyplývající z psychologických dopadů daných postižením žáka.

Asistentka (AP15Zp): „Protože tím, že tam je u Jakuba [žák 4. ročníku, se zrakovým postižením] to zrakové postižení, tak takové ty přechody mezi třídami, na záchody, kde je a co dělá o přestávkách, tak ta paní učitelka tam píše známky a nemůže pořádkovat, kde je, navíc on ten Jakub prostě je živý, on prostě kontaktuje dotykem, teď někomu se to nelíbí, má občas takové ty šílené výbuchy nálad, někdy je zlatý a někdy bouchne.“

Specifické požadavky mohou být na asistenty pedagoga kladeny při řešení náročných sociálních situací u žáků s poruchami autistického spektra, u kterých jsou nižší sociabilita a nižší schopnost porozumění sociálním situacím přímou součástí diagnózy.

Učitelka (U18Zp): „On [žák 7. ročníku, s Aspergerovým syndromem] jako s vyučováním nemá žádný problém, alespoň u mě v těch předmětech, v češtině ani v dějepise, problém nemá, a on navíc je inteligentní a prospěchově, z hlediska vzdělávání, tu asistentku ani nepotřebuje, on jí potřebuje spíše psychicky a řeší s ní hodně své trápení... on měl vyznamenání, on se učí dobře...no a to že když má velkou přestávku, nemusí s těmi ostatními dětmi tady se nějak kontaktovat a že se uchyluje k té Báře [asistentka] a tam spolu rozebírají ty jeho úspěchy a neúspěchy při tom vyučování, to je pro něj určitě důležité.“

Karel, žák 7. ročníku, s Aspergerovým syndromem (Ž18Zp): „[V: S čím ti paní asistentka ve škole pomáhá?] Někdy s učením, hlavně s fyzikou. Taky s krizemi v rodině, popovídá si se mnou a pomůže mi, a s krizemi ve škole – když dostanu špatnou známku nebo když jsou na mě učitelé zlí.“

Kategorie 4.3. Teze: *Asistent pedagoga rozumí dopadům vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků, starších sourozenců a médií na žáky, a dovede podporovat či tlumit tyto vlivy v souladu s požadavky školního vzdělávání.*

V oblasti vlivu mimoškolního prostředí na vzdělávání žáků nebyly ve výzkumu zaznamenány žádné zmínky respondentů o možném vlivu sourozenců, vrstevníků nebo médií (s výjimkou několika málo pozitivních zmínek o využití motivů z médií ve výuce),

respondenti ze tříd a škol s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků ale kladli velký důraz na vliv rodinného prostředí, vliv hodnot vyznávaných v rodině a celkového kulturního prostředí rodin žáků, jehož znalost se u asistentů pedagoga ukázala jako velmi důležitá.

Znalost sociálního prostředí a jeho dopadů do vzdělávání žáka může zcela změnit postoj asistenta k žákovi a prostřednictvím asistenta i postoj učitele.

Ředitelka (Ř6Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] „Proč já jsem chtěla asistenta na školu – protože jsem záhy zjistila, že nepochopením některých věcí, jinak řečeno, když neuvidíme pod pokličku, můžou se učitelé dopustit nejenom nespravedlností, ale dokonce i vážných chyb, a vzhledem k tomu, že jejich pracovní materiál je dítě, tak to můžou být opravdu chyby, které poznamenají na celý život. Známe takové ty zkazky lidí postižených špatnou učitelkou v dětství, že? A je to vždycky o tom, že normální jedna jakákoli věc, vždycky když se ukotví do nějakého kontextu, když se vidí, co je za tím, tak vypadá úplně jinak, a jestliže ty – řeknu příklad – jestliže dítě třeba opakovaně nenosí úlohy, chodí nepřipravené do školy, je nějakým způsobem i nevhledně oblečeno ve smyslu, že má zanedbaný zevnějšek, že na první pohled by člověk řekl, že rodiče se o něj nestarají a tak podobně, a najednou zjistíte, že oni přišli o byt, že se stěhují od příbuzných k příbuzným, že z těch jejich sedmi dětí mají rozstrkané ty děti každé u jiného příbuzného, oni řeší základní lidské potřeby, a pak člověk si vzpomene, že kde tedy v tomhle případě je ta škola, někde na stopadesátém místě. A v tu chvíli se na to díváte přes ten problém a řeknete si zaplaťpánbůh, že to dítě chodí každý den do školy, že ty rodiče si pořád ještě jako dbají na to, aby nebyla zanedbaná ta školní docházka, a nějaké takovéhle věci jdou stranou, a naopak se jim věnujete víc, protože prostě víte, že to dítě tu práci potřebuje. Jenomže normálně se to od těch rodičů nedozvíte, to je zase o obrovské důvěře a tu důvěru nám, abych se vrátila k těm asistentům, pomáhají nastolovat, a ty asistenti kolikrát to zjistí, protože oni tady většinou, nebo vlastně všichni, pocházejí z té komunity, tak oni to zjistí, co se děje, řeknou, my se jich první zeptáme, a opatrně musíme jednat, protože někdy jsou to choulostivé záležitosti. A vždycky z toho musí vyjít to dítě, aby mu nebylo nějak ublíženo.“

Zejména u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí by měl být asistent pedagoga schopen v práci s těmito žáky zohlednit i vliv často odlišné hodnotové orientace rodičů a rodin, ze kterých tito žáci přicházejí.

Ředitelka (Ř8Ssz): „[V: *A vztah k dětem – dokázala byste to ještě nějak specifikovat? V čem by ten vztah asistenta k dětem měl spočívat?*] Aby se nějak dokázal vcítit do myšlení toho dítěte, protože třeba tadyhle ty děti žijí v trošku jiném hodnotovém světě doma a potom ve škole, tak nějak tuhle tu disproporci, aby dokázal nějak sladit, přibližně alespoň, protože někde se to nepodaří na sto procent, ale kdyby jenom trochu málo, tak to má smysl. [V: *Tedy jednak vcítit se myšlení vůbec dítěte a pak taky znát nějaké prostředí těch dětí...*] Správně, ano. Třeba ve většinové společnosti řada dětí se učí, jednak proto, že třeba má sám zájem, ale taky proto, že chce udělat mamince a tatínkovi radost, ale tady u těch dětí je to mamince a tatínkovi úplně jedno, jestli se učí. Máte problém, když ty rodiče tam nepracují, tak vám řekne v deváté třídě holka, když máme volbu povolání, tak jaké má představy, že půjde na sociální úřad, a co to je na sociální úřad, aby dostávala dávky, proč ona by dělala, když maminka s tatínkem nedělají.“

Při práci s žáky z etnických a národnostních menšin pak může být pro asistenta pedagoga (a jeho i prostřednictvím i pro pedagogy samotné) zcela stěžejní znalost kulturních specifík dané minority.

Ředitelka (Ř6Ssz): „Nebo třeba jedeme na školu v přírodě, stalo se to je, je to třeba šest let zpátky, ale bylo to tak bouřlivé, že do dneška si na to dobře pamatuji, jeli jsme v zimě na hory, bylo to Hřensko a okolí, děti tam vypadaly šťastně, bylo to poprvé co vyjely takhle jako v zimě, bylo vidět, jak si to užívají, protože sníh v té Praze nebýval, všechny děti tedy nesmírně šťastné, z autobusu, když přijel, ani nechtěly vylézt, že se chtějí vrátit a takovýhle to hezký, to byl pátek, co přijely, mezitím byly sobota a neděle, a to větší šok byl pro mě, ale hlavně pro ty paní učitelky, když v pondělí přišly dvě maminky, ale strašně křičely, rozhořčené, stěžovaly si šléným způsobem na tu školu v přírodě, protože ty učitelky viděly na vlastní oči, jak ty děti byly šťastné, tak to prostě nedovedly pochopit, a já jsem taky vůbec nerozuměla, a v tu chvíli nastoupily ty asistentky a co mě vysvětlily – ty maminky si totiž stěžovaly, že děti byly trápený hladem, což nebyla pravda, a od asistentů jsem se dozvěděla, že romská rodina nestoluje, teď je snídaně, teď je oběd, teď je večeře, stolují pouze o Vánocích, o

svatbách, o takovýchle důležitých věcech, jinak máma navaří, a kdy chce kdo chce si prostě nabere... a mimochodem tenhle režim, tak je problém a zasahuje, proč tak málo dětí chodí do mateřských škol, obzvlášť kolem malého dítěte se v romský rodině všechno točí... a jestliže byly někde venku v Hřensku, tak nebyl zrovna hned vedle krám, aby si koupily bonbóny nebo já nevím co všechno, takže tam opravdu měly pětkrát denně jídlo, mohly si přidat, a přesto ale ta maminka nebyla spokojená, protože to dítě nemohlo jíst kdy chce, a to mě právě přiblížili ti romští asistenti. A takovýchle drobné věci nebo informace tak ty jsou pro nás nesmírně důležité, protože na takovýchle drobných věcech se kolikrát stává obrovské nedorozumění a žene se to kdoví až kam.“

Kategorie 4.4. *Teze: Asistent pedagoga ovládá prostředky sociální a pedagogické komunikace a umí tyto prostředky uplatnit jak v komunikaci s žáky, tak i v kontaktu s pedagogy.*

Dobrá úroveň zvládnutí prostředků sociální komunikace a jejich využití v kontaktu s žáky i s učiteli se ve výzkumu ukázaly být důležitými předpoklady pro výkon asistentské profese. Ve vztahu k žákům je dobrá komunikativní schopnost základem jakékoli efektivní pedagogické práce.

Asistentka (AP2Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] „Já si myslím, že tam musí umět hlavně komunikovat s těma dětma, na ničem jiném to nevázne, pokud nebudete umět komunikovat s těma dětma a oni nebudou chtít komunikovat s Vámi a nebudou s vámi chtít spolupracovat...“

Ve srovnání s učiteli může být výhodou pozice asistenta pedagoga, že může komunikaci s žáky realizovat na více partnerské úrovni, současně ale musí jít o partnerství, které má své limity dané profesními standardy a cíli pedagogické práce.

Asistentka (AP2Sz): „Partnerství, to je tak to jediný, co já mám pocit, že jsem si z Montessori školy odnesla, že já nechci být v pozici, aby měli pocit, že já jsem ten nad nimi, samozřejmě někdy, když to přerůstá přes hlavu, tak dokážu taky zakřičet, to si myslím, že by bylo divný, kdybych to nedokázala, potřeba to určitě někdy je si ten odstup udržet, ale já mám pocit, že tady v tu chvíli, ve třídě je to určitě něco úplně jiného, tam mám pocit, že pozice toho učitele je jasně daná, v roli asistenta já mám pocit, že by to mělo být na bázi toho partnerství, aby opravdu měli pocit, že já tady

nejsem, abych byla nad nimi jenom proto, že jsem dospělá nebo proto, že tady pracuju a oni jsou ti žáci, fakt chci, aby měli pocit, že jim chci pomoci, a ne aby...“

Asistent (AP5Sz): „[V: *Jaký máte vztah s dětmi, se kterými pracujete?*] Kamarádský, ale má to nějaký strop. Oni vědí, že jsem v uvozovkách pan učitel, a jsou věci, které si můžou dovolit a nemůžou dovolit, takže je to o kamarádství a i o vztahu k panu učiteli.“

Rozvinuté komunikační schopnosti asistenta pedagoga by měly sloužit také k navázání komunikace a vztahu s žáky, kteří sami navazovat kontakty z různých důvodů neumí.

Učitelka (U12Zp): „[V: *Takže třeba nějaký pozitivní vztah k dětem?*] Pozitivní vztah k dětem, a hlavně... takhle, ta jedna asistentka, ta tam jenom seděla a ani se nesnažila tomu klukovi pomoci, a on si o to neuměl říct, prostě důležité je, aby si uměla vybudovat s tím dítětem vztah.“

U žáků se sociálním znevýhodněním může být správné nastavení komunikace s asistentkou důležité také proto, že se v některých případech jedná o děti, které příliš mnoho jiných příležitostí pro respektující rozhovor a rozvoj komunikačních schopností nemají.

Asistentka (AP7Sz): „...některý děti se chtějí i vypovídat, že nejsou zvyklí, že by se doma s nimi mluvilo o něčem, takže vyprávějí, kde byly a tak, a je na nich vidět, že jim to dělá dobře, když to můžou někomu sdělit...“

Spíše ojediněle se ve výzkumu v souvislosti s problematikou vzdělávání žáků z etnických a národnostních minorit objevil požadavek na specifickou jazykovou vybavenost asistenta pedagoga.

Emil a Karolína, žáci 4. ročníku, se sociálním znevýhodněním (Ž4Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by měla mít asistentka, co by měla umět?*] Měla by být hodná, tak akorát, měla by umět hudebku, tělocvik a učit čtení, taky měla by umět romsky.“

Asistent (AP5Sz): „[V: *A vedle toho vzdělání, ještě nějaké osobní dispozice by měl asistent mít?*] Měl by tu práci mít rád, měla by ho prostě bavit, v případě, že by se jednalo fakt o romské děti, tak znalost romštiny je také potřeba, i když se ta romština v podstatě vytrácí...“

Vzhledem k tomu, že efektivní práce asistenta pedagoga by měla být založena na každodenních společných přípravách a konzultacích s učiteli, je důležitým předpokladem pro výkon asistentské profese dobrá schopnost sociální komunikace právě směrem k pedagogům²⁸.

Asistentka (AP16Zp): „[V: *Jak byste popsala Vaši spolupráci s učiteli?*] Bezproblémová, vlastně na každý předmět jsme se vždycky na začátku školního roku domluvili, co a jak budeme dělat a vždycky když skončí hodina, tak se domluvíme na tu následující, a nebo, když není potřeba nic domlouvat, tak to, ale většinou buď před hodinou, nebo po hodině se vždycky domluvíme, co je potřeba udělat, takže tam nevidím problém...“

Schopnost sociální komunikace by měla být u asistenta pedagoga rozvinutá také proto, že zpravidla prochází během dne výukou u několika různých pedagogů, z nichž každý má svůj vyučovací a komunikační styl, a je to zpravidla asistent, který se musí konkrétnímu styku výuky ve vyučování a konkrétnímu stylu komunikace při společných přípravách a konzultacích přizpůsobit.

Ředitelka (Ř7Sz): „...právě od toho jsou ty konzultace s učiteli, to vlastně je taky součástí té její pracovní náplně, že to není úplně jednoduché, ona [asistentka] nemůže být aprobovaná na všechno, takže ona konkrétně musí prokonzultovat s těmi učiteli, co s tím dítěte má probírat, není dějepisář, není češtinář, takže vlastně i ta příprava sama o sobě není vždy úplně jednoduchá pro ní...“

V ideálním případě by měl být asistent schopen zvládnout i základy komunikace v cizím jazyce pro potřeby participace ve vyučování v hodinách výuky cizího jazyka.

²⁸ Zde je ovšem nutné dodat, že kvalita a úroveň komunikace mezi asistentem a učitelem není dána jen komunikativními dovednostmi obou pedagogických pracovníků, ale i počtem příležitostí k výměně informací, slabým místem společné komunikace pak může být malý prostor pro společné konzultace a absence asistentů na poradách pedagogů – např. Keating a O'Connor (2012) v tomto kontextu uvádějí, že více než polovina irských asistentů pedagoga by ocenila větší zapojení do pedagogického sboru a možnost účasti na pedagogických radách a dalších setkáních učitelů.

Asistentka (AP16Zp): „...trochu problém mám v konverzaci v angličtině, protože to je rodilý mluvčí a tam je to trochu obtížnější, protože bohužel mé jazykové schopnosti nejsou natolik dobré, abych se s ním domluvila...“

Ředitelka (Ř7Sz): „Samozřejmě občas tam může být nějaký problém, když je to třeba angličtina a ona [asistentka] není angličtinářka, a tyhle ty věci, ale to se dá vždycky vyřešit s těmi učiteli...“

Schopnost asistenta dobře a efektivně komunikovat s učiteli a podílet na takovém nastavení společného vztahu, který bude umožňovat konstruktivní zpětnou vazbu k průběhu i výsledku pedagogické práce, jasně musí být základním stavebním kamenem spolupráce v tandemu asistent – učitel.

Asistentka (AP15Zp): „...i když třeba my máme s paní učitelkou domluvu, že když mě se nebude něco líbit, tak jí to mám říct, protože ona chce taky zpětnou vazbu, a tak si myslím, že někdy je to o kompromisech a fakt je to o tom vztahu učitel – asistent a tak.“

Kategorie 4.5. *Teze: Asistent pedagoga zná rodinné prostředí žáků a umí v praxi použít vhodné způsoby komunikace a spolupráce s rodiči žáků.*

Znalost rodinného prostředí žáků a schopnost efektivní komunikace s rodiči žáků je podle respondentů výzkumu důležitá zejména v praxi asistentů působících ve třídách a školách s žáky se sociálním znevýhodněním²⁹ – asistenti a pedagogové pracující s těmito žáky nejen častěji uváděli, že asistent s rodiči žáků pravidelně komunikuje, ale někdy i dodávali, že by v praxi uvítali posílení kompetencí asistenta právě v této oblasti³⁰.

²⁹ Dřívější výzkumy dokladují, že podpora asistenta pedagoga v komunikaci s rodinami žáků je považována za důležitou i při práci s žáky-cizinci (kteří v mnoha případech také spadají do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním): Kašparová a Hučín (2010, s. 10) s odkazem na celostátní šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání uvádějí, že „celkem 78 procent ze škol, do kterých dochází alespoň jeden žák-cizinec, uvedlo, že by uvítalo pomoc asistenta. Tyto školy nejčastěji uváděly, že by ocenily jeho působení v běžné výuce (79%) a v komunikaci s rodinami těchto dětí (69%).“

³⁰ Mezinárodní srovnání zde nabízí britský výzkum, ve kterém Woolfson a Truswell (2005) poukazují na potřebu většího zapojení rodičů žáků se sociálním znevýhodněním do vzdělávání žáků právě prostřednictvím práce pedagogických asistentů.

Učitelka (U4Sz): „...mohli by mít [*asistenti*] víc hodin...já bych ještě potřebovala toho asistenta, aby taky chodil do té rodiny, aby stíhal ty zameškané hodiny, zbytečné absence, který pak vedou k tomu, že děti nemají znalosti a chybí jim to...“

Asistent (AP5Sz): „...jedna z náplní pedagogického asistenta, v mém případě, nechci říct to slovo romského, ale asistenta, který pracuje s těmito dětmi, tak jedna z těch náplní je právě návštěva rodin, komunikace s těma rodinami...tak jako větší důraz na to, to bych chtěl...nějakou páku mít na to, aby alespoň s náma komunikovali, protože třídní schůzky pro ně de facto ani neexistují, ne u všech samozřejmě, abych to nezobecňoval... [V: *Myslíte tedy, že by asistenti měli mít více času na práci s rodinou nebo třeba větší pravomoci?*] Těžko říct, asi ty větší pravomoci...třeba jakousi besedu, kde bysme si povídali, co je trápí a co trápí nás, protože některým těm rodičům se třeba špatně komunikuje s tou paní učitelkou, tak třeba s náma by to bylo lepší, a my bychom byli takovými zprostředkovateli mezi nimi a paní učitelkou, já vím, že ten základ tam má paní učitelka při té třídní schůzce nebo při jakýkoli jiný příležitosti, ale s námi by to fungovalo víc v takovém jako přátelským rozhovoru, tím nechci říct, že tam to nefunguje, ale když se k tomu postaví romský asistent a romská rodina, tak ta komunikace může být jiná...“

Mezi důležité předpoklady pro správné nastavení komunikace mezi asistentem a rodiči sociálně znevýhodněných žáků patří v první řadě kladný postoj asistenta k těmto rodinám, postoj založený na respektu a absenci předsudků.

Asistentka (AP8Sz): „[V: *A co myslíte ve vztahu k těm konkrétním dětem, které mají nějaké specifické životní podmínky, nějaké konkrétní rodinné zázemí, tak co by třeba v tomto směru měl asistent splňovat?*] To já, nechci to říct úplně hnusně, ale nesmí se těch lidí štítit, protože byli velice překvapení třeba ostatní asistenti na tom kurzu, že jsem šla do rodin, a já chodím do rodin, protože to jsou rodiny, pro který je tak trochu hanba přijít do školy, že jo, něco se stalo, nějaký průšvih nebo něco, tak zase naopak, aby škola šla za nimi, takže já když jsem tady začínala před těma šesti lety, tak jsem si všechny ty rodiny obešla, představila jsem se jim, že budu tady na té škole pracovat a že tady budu pracovat pro ty jejich děti, občas z toho byl překvapený a zaskočený, ale vzali mě do rodin kolikrát, ne všichni úplně, ale někdo si mě posadil k tomu stolu a co a jak, někdo jen tak mezi dveřmi, mezi oknem, ale jako jo, vlastně jsem se setkala s takou jako vstřícností, a od té doby vlastně už jak si to tak nějak předávají, tak už to funguje líp...“

Jak již bylo zmíněno výše (v rozboru kategorie 3.4) pro komunikaci s rodiči sociálně znevýhodněných žáků může být výhodou, pokud sám asistent pochází z dané sociální nebo etnické skupiny, snáze pak navazuje kontakt s rodiči žáků a snáze získává jejich důvěru³¹. Na druhou stranu v takovém případě může být poněkud problematický přerod z běžného člena komunity do pedagogického pracovníka zastupujícího školu.

Ředitelka (Ř6Sz): „[A myslíte, že v té osobnosti je to právě ta vazba na tu komunitu, která je tím podstatným?] Ne, to ne, ani si nemyslím, že by to bylo prvořadé, někdy naopak ta vazba na komunitu může být i velkou brzdou, protože oni se znají – řeknu vám jiný příklad – první asistentku, kterou jsem tady měla, tak první měsíce probřečela v koutku v přípravce, protože to bylo něco úplně neznámého, ani ti rodiče na to nebyli zvyklí, a teď jí tam najednou viděli, v jejich očích se vyšvihla někam mezi učitele, pocházela z místní komunity, oni znali její maminku, babičku, no i po ulici mě chytaly, zastavovaly matky a říkaly, jaká byla její máma a já nevím co všechno a celý sáhodlouhý proslov kolem a jak to, že jsem si zrovna jí vzala, takže ta asistentka se bála vůbec mezi rodiče vylézt a opravdu jsem jí nejednou zažila, jak tam plakala a snažila jsem se jí povzbudit. Přešlo to, zvykli si, ale pár měsíců to teda trvalo. Takže někdy ta příslušnost ke komunitě je i zátěží, protože tam ty příbuzenské vztahy, obzvláště mezi Romy, fungují.“

V souvislosti s praxí asistentů pedagoga působících u žáků se zdravotním postižením byla komunikace a spolupráce s rodiči žáků zmiňována méně často, i zde ale může mít své důležité místo zejména u rodin těch žáků, kteří bývají častěji a opakovaně nemocní a u kterých pak může asistent částečně zprostředkovat přesah výuky do domácího prostředí.

Asistentka (AP10Zp): „Jako když Jitka [žákyně 7 ročníku, s tělesným postižením] marodí tři týdny v kuse, a ona když začne marodit, tak to je třeba i na tři týdny, tak prostě tři týdny docházím k nim domů...“

Shrnutí

³¹ Pozitivní přínosy mohou být v takovém případě zaznamenány nejen ve školním prostředí, ale i v okolní společnosti – podle Kleina a Matulayové (2007) se více než dvě třetiny asistentů pedagoga, kteří pracují s romskými žáky ve slovenských základních školách, domnívají, že práce asistenta pedagoga má prokazatelně pozitivní vliv na vztahy mezi Romy a majoritní společností.

V oblasti školní socializace žáků je důležité, aby asistent byl schopen přiměřenými prostředky facilitovat kontakt mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky, zejména u žáků se zdravotním postižením musí ale asistent i umět předcházet bariérám, které by sama přítomnost asistenta mohla mezi žákem s postižením a jeho spolužáky vytvářet.

Ve školním prostředí musí být asistent připraven také na řešení potencionálních konfliktních či jinak sociálně náročných situací, které mohou vznikat jak na základě sociokulturních odlišností (u žáků se sociálním znevýhodněním), tak i na základě psychosociálních dopadů individuální odlišnosti (u žáků se zdravotním postižením).

Z oblasti mimoškolních vlivů na žáka je pro práci asistenta pedagoga důležitá především znalost vlivu rodinného prostředí žáka, znalost sociální situace rodiny a hodnot, které jsou v rodině vyznávány – díky znalosti rodinného prostředí může asistent zohlednit tyto vlivy v pedagogické práci s žákem a může i tyto své poznatky zprostředkovat ostatním pedagogům (a tím záměrně ovlivňovat jejich vnímání žáka).

Jako jedna z nejdůležitějších kompetencí asistenta se ve výzkumu ukázala dostatečná způsobilost v oblasti sociální komunikace, a to jak ve vztahu k žákům, tak i ve vztahu k pedagogům a k zákonným zástupcům žáků. U žáků jsou dostatečné komunikační schopnosti a dovednosti asistenta základní podmínkou pro navázání vztahu s žákem a pro podporu žáka obecně, u pedagogů je asistentova schopnost efektivní komunikace podmínkou pro realizaci společných příprav na výuku i pro týmovou organizaci výuky během příslušné vyučovací doby.

Schopnost komunikace a spolupráce s rodiči žáka jsou v praxi asistenta pedagoga důležité zejména při práci s žáky se sociálním znevýhodněním, u kterých se asistent může stát určitým komunikačním mostem mezi rodinou žáka a školou, mohou být ale důležité i při asistentově podpoře žáka se zdravotním postižením, nejčastěji tam, kde je ze zdravotních důvodů na straně žáka větší část vzdělávání dočasně nebo i trvale přesunuta do mimoškolního (rodinného) prostředí.

5.5 Kompetence manažerská a normativní

Kategorie 5.1. *Teze: Asistent pedagoga má základní znalosti o vzdělávací politice, na základě současných trendů dokáže obhájit svou pozici ve vzdělávacím systému.*

Kromě drobných zmínek o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a inkluzivním pojetím vzdělávání, již uvedených ve výkladu kategorie 2.3, se nikde ve výpovědích respondentů neobjevil požadavek na znalosti asistenta v oblasti vzdělávací politiky nebo oblastech souvisejících.

Pokud ve výzkumu asistenti zmiňovali praktickou potřebu obhájit vlastní pozice, pak to byla obhajoba práce asistenta před ne příliš kooperativně naladěnými pedagogy – tento jev byl zmiňován především v oblasti spolupráce s pedagogy druhého stupně, kteří se dosud s asistenty setkávají ve výuce méně často a častěji než jejich prvostupňoví kolegové si obtížně zvykají na přítomnost druhé dospělé osoby ve výuce.

Asistentka (AP10Zp): „...ze začátku byly nějaký problémy, protože jsme šly z prvního stupně na druhý stupeň, na prvním stupni už paní učitelka byla zvyklá, ale na druhém stupni samozřejmě nebyli zvyklý, že by jim furt někdo seděl za zády, takže tam byly nějaký neshody, ale myslím si, že po třech měsících jsme si už vyšli vstříc a v té sedmičce už je to úplná pohoda.“

Kategorie 5.2. *Teze: Asistent pedagoga dovede individuální i skupinovou formou organizovat čas odehrávající se mimo vlastní výuku žáků, například formou zájmových nebo relaxačních činností.*

S ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků (a pod vedením nebo podle instrukcí pedagoga) by asistent měl být schopen organizovat část výuky žáka a to jak v době mimo standardní vyučování, tak i v době vyučování v předmětech, kterých se žák se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí nebo nemůže účastnit. Takovým časem, kdy může být náhradní výuka delegována na asistenta, může být například u žáků s tělesným postižením doba tělesné výchovy, ze které jsou v odůvodněných případech osvobozeni, stejně tak to může být kupříkladu výuka plavání, které se neúčastní žáci se zdravotním oslabením z důvodů zdravotních a žáci se sociálním znevýhodněním z důvodů ekonomických.

Asistentka (AP11Zp): „[V: *Berete si tu Anežku – žákyni 1. ročníku, s tělesným postižením – někdy na práci mimo třídu?*] To ani ne, akorát při tělocviku buď jdeme ven, nebo do družiny jdeme spolu, jinak všechno děláme společně s třídou, protože na tělocvik ona nechodí, aby jí tam neporazili, a taky co by tam dělala, to by jenom koukala, tak my chodíme ven a snažíme se házet jedním míčem a já nevím, co se dá.“

Ve školách a třídách s žáky se sociálním znevýhodněním je vhodné, pokud je asistent schopen zajistit a organizovat pro žáky i různé volnočasové aktivity (kroužky) v odpoledních hodinách – rodiny těchto žáků často nemají dostatek finančních prostředků na to, aby svým dětem hradily tyto aktivity jinde, a zajištění kroužků asistentem tak může dobře fungovat jak v oblasti dalšího rozvoje dovedností žáků, tak i jako prevence šíření různých sociálně patologických jevů³².

Ředitelka (Ř1Sz): „[V: *Kdo všechno rozhoduje o náplni práce té paní asistentky, ono něco je dané legislativně...*] ...Jedna náplň práce je daná, tu dostane ke smlouvě, ale samozřejmě rozhoduje potom dohoda třeba s třídním učitelem, výchovná poradkyně, metodik prevence, na tom oni se spolu dohodnou, co všechno bude jejím úkolem... a každý rok se to mění, protože asistent pro sociální znevýhodnění má na starosti třeba i kroužky, mimoškolní činnost, a tím, aby tyhle děti zapojila, tak jsou u nás všechny tyhle kroužky zcela zdarma, u nás děti kroužky neplatí.“

Schopnost asistenta zapojit se do zájmové nebo relaxační činnosti nemusí být nutně založena na dovednosti danou aktivitu vést nebo řídit, stejně jako v běžné výuce i zde může být činnost řízena jiným pedagogem a role asistenta může spočívat ve funkcích podpůrných.

Ředitelka (Ř6Sz): „...na té keramice, protože to je [*asistentka*] taková máma, tak ona velmi dobře zastane tu péči o ty děti, ty přechody a tak dále, ale v té keramice ona už těžko se bude zapojovat do nějaké té práce z té hlíny, protože to už jí je prostě cizí a není jí to blízké, ale to nevadí, zase tam může pomoci s jinými věcmi, aby tam někdo nebyl ohrožený na bezpečí, viděl jste, že je to tam malé, a někdo třeba bude potřebovat odejít na toaletu, tak s ním může dojít nebo přinese, podrží... Paní učitelka se zabývá jedněmi dětmi a ona mezi tím ohlídá další, aby po sobě neházely hlínu, aby se nerozptylovaly a tak dále. Takže i v tomto případě, i když ta keramika jí nemusí být úplně blízká, tak jako asistent je tam pořád velmi důležitá a prospěšná.“

³² Preventivní působení asistenta pedagoga proti šíření sociálně patologických jevů mezi romskými žáky se sociálním znevýhodněním zmiňují i Němec a Štěpařová (2008, s. 252) – podle jejich výzkumu „jako žádoucí označují asistenti pedagoga potřebu více se věnovat dětem v jejich volném čase, více s nimi komunikovat o jejich problémech, pocitech, zkušenostech s nejrůznějšími jevy, které by je mohly jakýmkoli způsobem ohrozit“

Kategorie 5.3. Teze: *Asistent pedagoga má dostatečné znalosti a dovednosti potřebné pro práci s heterogenními skupinami žáků, zejména s ohledem na odlišnosti dané věkem, zdravotním stavem a národnostní nebo etnickou příslušností žáků.*

Skutečnost, že asistent by měl mít znalosti v oblasti specifických potřeb žáků daných zdravotním stavem nebo příslušností k nějaké minoritní skupině, byla doložena již v několika dříve uvedených kategoriích, otázkou zůstává, zda lze tyto znalosti a z nich vyplývající dovednosti od asistenta pedagoga očekávat při samotném vstupu do profese – v takovém případě by totiž asistent musel obsáhnout speciální pedagogiku prakticky v celé šíři oboru. Respondenti výzkumu se v tomto ohledu častěji přikláněli k názoru, že na počátku svého působení by měl asistent disponovat jen určitými základy získanými jak základním osvojením teorie, tak i předchozí praxí.

Učitelka (U19Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] Tak asi by měl mít praxi nebo neměl by to být někdo, kdo nikdy neučil, potom teda asi by měl mít nějaké znalosti z té psychologie, nebo prostě přečíst si o tom, co to dítě má za tu vadu, a pak teda asi trpělivost a vlídný přístup, což si myslím, že tahle paní asistentka má, někdo netrpělivý by to asi nemohl dělat.“

V některých výpovědích respondentů výzkumu se pak také objevil požadavek, aby asistent byl připraven na to, že s nástupem do praxe, do konkrétní třídy a ke konkrétním žákům, si bude muset další vědomosti týkající se specifických potřeb žáků doplnit, zpravidla samostudiem³³. Jako určitý předpoklad pro toto další samostudium se pak jeví předchozí vzdělání asistenta pedagoga alespoň na úrovni střední školy³⁴.

Ředitelka (Ř18Zp): „[V: *Jaké důležité vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] Do určité míry, nemusí to být stoprocentní, ale odborné znalosti. Já si myslím, že

³³ Skutečnost, že asistenti v praxi na další vzdělávání připraveni jsou, potvrzuje výzkum Drotárové (2006), podle které 99% asistentů pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním má zájem o účast na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

³⁴ Jakkoli je středoškolské vzdělání u asistenta pedagoga považováno za žádoucí, je nutné i připustit, že zejména v praxi u žáků se sociálním znevýhodněním mohou nad formálním vzděláním asistenta převážet jiné požadavky (mj. v oblasti znalosti rodinného prostředí žáků a v oblasti komunikačních dovedností). Podle Šotolové (2011) se dokonce jen polovina pedagogů, kteří pracují s romskými žáky se sociálním znevýhodněním, domnívá, že by asistent pedagoga měl mít minimálně středoškolské vzdělání.

ideálním případem je ta Bára [*asistentka*], která je schopná si to nastudovat... To znamená mít ten odborný základ, rozhodně já si dávám pozor a myslím si, že kromě tady té angličtinářky, vždycky v minulosti jsem se snažila preferovat při přijímání asistentek člověka, který má nějaké pedagogické vzdělání. Samozřejmě, že jsem nemohla čekat, že to budou vysokoškoláci, jako třeba Bára, která je vysokoškolsky vzdělaná pedagožka, to je třeba náhoda, ale většinou to byli se střední pedagogickou školou, kde mají opravdu nějaké to povědomí o těch pedagogických věcech, takové ty základy a předpokládám, že to taky musí být člověk, který má právě chuť, i když přijde s tímhle základním pedagogickým vzděláním, tak že si ty věci dostuduje, to znamená, že načte odbornou literaturu o tom postižení, o té jeho diagnóze a tak dále. Takže odborné znalosti, chuť studovat, chuť si rozšiřovat obzory, to si myslím, že je pro asistenta důležité.“

Kategorie 5.4. Teze: *Asistent pedagoga je schopen vést žáky při zpracování individuálních výukových úkolů (domácích úkolů) a při další přípravě na vyučování.*

Také schopnost individualizace vyučovacího procesu a schopnost přímé podpory žáka při samostatném zpracování zadaného úkolu byly jako důležité součásti kompetencí asistenta pedagoga již zmíněny výše, v několika různých kategoriích. Tato individuální podpora žáka by měla být zpočátku důsledně vedena učitelem, s rostoucí praxí asistenta je ale žádoucí, aby se asistent v této oblasti do určité míry osamostatnil a učitel se mohl na asistenta v dílčích úkonech podpory žáka spoléhat.

Učitelka (U9Zp): „Já jsem s ní spokojená určitě, Jana [*asistentka*] je vstřícná, obětavá, děti jí mají rády, co vlastně potřebuji nebo když řeknu, tak ona udělá, takže i taková, teď už ani nemusím kolikrát říkat, že začátku, když jsem něco potřebovala, tak jsem musela tu Janu k tomu navést, ale teď už vůbec nemusím, teď už Jana ví přesně, co má dělat, co ten Jonášek [*žák 4. třídy, s tělesným postižením*] při hodině vlastně potřebuje, když potřebuje třeba vyndat věci, nebo když řeknu, že už se bude psát do sešitu, tak Jana mu otevře tablet a Jonášek píše na tom tabletu, ta spolupráce je dobrá.“

Zejména ve třídách s vyšším počtem žáků se sociálním znevýhodněním zdůraznili respondenti výzkumu potřebu participace asistenta pedagoga na doučování žáků – asistent pedagoga zde do jisté míry může suplovat některé nedostatky v podpoře, které se těmto žákům dostává (respektive nedostává) v rodinném prostředí.

Učitel (U8Sz): „Tahle práce v hodině je bezvadná, ale v některých případech je potřeba to vyučování po té výuce, bylo by úplně skvělé, kdyby ta paní asistentka tam opravdu mohla každý den tam se mnou třeba ještě půlhodinu zůstat, abychom si to s těmi dětmi dojeli, jsou děti, které s tím mají problém, domácí příprava je minimální, nulová téměř, takže tam asi...“

V souvislosti s doučováním žáků byl ve výzkumu zmíněn také požadavek na schopnost asistenta vést žáky v rámci hodin doučování k tomu, aby vnitřně přijali práci na domácích úkolech a další povinnosti spojené s přípravou na vyučování za přirozenou součást svého života.

Ředitelka (Ř7Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Co by měl umět?*] Umět navodit takovou atmosféru v podstatě, aby ty děti byly ochotny to dělat, aby byly ochotny tu přípravu tam udělat vlastně po tom vyučování, aby tam byla pohoda, aby tam nebyl ten nátlak, prostě nějaká ta povinnost, aby to v nich vzbudilo také přirozené prostředí, že to tak má být, že se prostě přijde domů, že se má připravit na tu výuku, ale aby to šlo takovou tou nenásilnou formou. Protože díky tomu oni to možná dost často doma nedělají. Já tvrdím, že takový ten klid určitý, ne tedy přehnaný klid, a důslednost, protože buď ty rodiče na ně úplně kašlou a nebo je sekají, mezitím většinou není nic. Taková ta profesionalita určitá, jak dítě vést k tomu, co má vlastně dělat.“

Kategorie 5.5. *Teze: Asistent pedagoga má znalosti školské legislativy, včetně bezpečnostních a hygienických norem.*

Téma školské legislativy ve spojitosti s prací asistenta pedagoga nebylo ve výpovědích respondentů ve výzkumu nikde přímo zmíněno. Z kontextu některých výpovědí pedagogických pracovníků lze ale odůvodněně předpokládat, že minimálně některé znalosti aktuální legislativy by asistent mít měl (např. by měl vědět, že integrace žáka se zdravotním postižením do běžné školy je podle zákona přednostní variantou vzdělávání takového žáka a nikoli projevem dobré vůle vedení školy a pedagogů).

Ani problematika bezpečnostních a hygienických norem nebyla ve výzkumu zmíněna, pravděpodobně proto, že jejich znalost vyžadují právní předpisy a tudíž je považována za samozřejmou.

Shrnutí

Ve sledované oblasti kompetence manažerské a normativní se výzkumem ukázalo, že není pro praxi nutné, aby měl asistent širší povědomí o aktuální vzdělávací politice a s ní související legislativě; je ovšem žádoucí, aby měl osvojená některá základní legislativní ustanovení bezprostředně související s výkonem jeho profese a aby dokázal – nejen na základě znalosti těchto základních předpisů – své postavení a svou roli ve vzdělávání žáků obhájit především před ostatními pedagogy.

Mezi předpoklady pro práci asistenta pedagoga musí patřit schopnost a ochota dále se vzdělávat. Při vstupu do profese by měl mít asistent základní kvalifikační vzdělání; vzhledem k široké potencionální heterogenitě žáků, se kterými se může v praxi asistent setkat, a jejich potřeb, nelze předpokládat, že asistent bude mít osvojeny všechny potřebné znalosti, a je tedy žádoucí, aby asistent své znalosti v průběhu praxe dále doplňoval a rozvíjel ve směru, který bude tematicky odpovídat charakteru potřeb konkrétních žáků.

V oblasti individuální podpory žáků ve vyučování by měl být asistent pedagoga schopen osvojit si pravidelně opakované postupy do té míry, která mu umožní pracovat v daném směru nezávisle na přímém vedení pedagoga. Mimo rámec vyučování je schopnost asistenta pedagoga zajišťovat individuální i skupinovou podporu žáků formou pravidelného doučování důležitá především u žáků, kterým z různých důvodů nemůže zajistit adekvátní pomoc v přípravě na vyučování rodina.

V průběhu vyučování by asistent měl být také schopen pod vedením nebo podle instrukcí pedagoga organizovat výukové aktivity pro žáky, kteří se z objektivních důvodů standardního vyučování v danou chvíli účastnit nemohou. Zejména u žáků se sociálním znevýhodněním je žádoucí, aby asistent byl schopen v odpoledních hodinách organizovat pro tyto žáky volnočasové aktivity, jejichž tematické zaměření bude korespondovat se zájmy žáků.

Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci musí mít i asistent pedagoga základní znalosti v oblasti hygienických a bezpečnostních předpisů.

5.6 Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Kategorie 6.1. *Teze: Asistent pedagoga má všeobecný společenský a kulturní přehled a dovede působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků.*

Všeobecný a kulturní přehled jako předpoklad pro výkon profese asistenta pedagoga nebyl ve výzkumu zaznamenán, ať už proto, že respondenti výzkumu považovali tuto kvalifikační podmínku za do jisté míry samozřejmou, nebo proto, že společenský a kulturní přehled a jeho zprostředkování žákům jsou očekávány spíše u samotného pedagoga, než u asistenta.

Na formování postojů a hodnot žáků může ale asistent působit svým osobním příkladem, především pokud se jedná o asistenta pocházejícího ze stejné minoritní skupiny, ze které pocházejí i jím podporovaní žáci³⁵.

Učitelka (U6Sz): „... plus je skvělý, že oni [žáci] vidí, že on [asistent] je Romák a kam to dotáhnul, a že musí taky každý den do školy, a že to není tak úplně hrozný jako pracovat...“

Kategorie 6.2. Teze: *Asistent pedagoga má osvojeny základní znalosti v oblasti profesní etiky pedagoga a dovede tyto znalosti aplikovat ve vlastní praxi.*

Etické předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga byly respondenty výzkumu opakovaně zmiňovány, byť nejčastěji v obecné, blíže nekonkretizované podobě.

Učitelka (U10Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga?*] ...no a u těch osobnostních předpokladů určitě etické, že ano, etické, morální, charakterové vlastnosti, to považuji za samozřejmost, že by tedy měl ten asistent pedagoga mít, sociální předpoklady, komunikace, empatie.“

Ředitel (Ř14Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga?*] ...mít základy pedagogiky obecně i speciální pedagogiky a samozřejmě nějaké taky morální vlastnosti, to je asi jasné.“

Důležitým požadavkem z hlediska etiky asistenta pedagoga je naprostá absence předsudků vůči skupinám, ze kterých pocházejí nebo mohou pocházet žáci; vzhledem k aktuální

³⁵ Tuto tezi podporují i Němec a Štěpařová (2008, s. 253), kteří v interpretaci vlastního výzkumu (zaměřeného na práci asistentů v brněnských školách s vyšším počtem romských žáků) uvádějí, že „asistenti jsou pro mnohé žáky sociálním vzorem, který touží následovat. Často jsou mezi žáky oblíbení, protože rozumí jejich problémům, sdílejí podobné tradice a hodnoty. Mezi žáky se tak objevují přání stát se jednou také asistentem pedagoga a ovlivňovat další osudy dětí. Asistent pedagoga je určitým motivačním vzorem, musí se vzdělávat, má zajímavou práci s dětmi a mládeží, má stálý plat atd.“

celospolečenské atmosféře byl tento požadavek akcentován hlavně u asistentů pracujících s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Ředitelka (Ř8Sz): [V: *Jaké důležité vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] „Určitě by měl mít správný vztah k dětem, nemít nějaké sociální nebo rasové předsudky, to by vůbec na takovém místě nemohl být, ale to by vůbec neměl mít někdo, kdo pracuje ve školství, takový člověk by sem ani nešel.“

Jedna z dotazovaných respondentek v souvislosti s aplikací etických norem v praxi asistenta pedagoga zmínila i určitý pravdivý, následovníhodný postoj asistenta k podporovaným žákům.

Učitelka (U6Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by měl mít asistent pedagoga?*] Nekecat těm dětem, je strašně znát, když jim něco nalháváš. Takže takový pravdivý člověk. Že jakoby kdyby byl Petr [*asistent*] takový, že by přišel a řekl, tak, vy se budete učit a on by se flákal, tak je to jakoby na nic. Oni musí vidět... [V: *Znamená to třeba spravedlivý?*] Spíš pravdivý, spravedlivý jsi, když někoho rozsuzuješ, oni nemusí nic rozsuzovat, jenom když svým příkladem, tedy mluvím o těch romských asistentech, aby ty děti vlastně viděly, že to co dělá, ho baví, aby měly tu motivaci, aby byl takový jako motivační, a jakoby i jít příkladem. Když seš příkladem, to znamená, když řeknu, děti uče se tohleto, tak se to nenaučí, ale když uvidí, že já se to učím, tak se to naučí taky, takový ten příklad z rodiny, co vlastně tam schází, tak vlastně aby měl tady ve škole...“

Kategorie 6.3. Teze: *Asistent pedagoga má pochopení pro celkovou životní situaci žáků a z této situace vyplývající potřeby žáků.*

Znalost celkové životní situace žáků jako důležitá kompetence asistenta pedagoga byla již podrobněji zmíněna v interpretaci kategorie 4.3, okrajově se jí dotkly také kategorie věnované komunikaci s rodiči žáků (kategorie 3.4 a 4.5).

V širším kontextu někteří pedagogičtí pracovníci spojovali znalost životní situace žáků s empatickým postojem k žákům a s existencí pozitivního vztahu mezi asistentem a podporovanými žáky.

Zástupkyně ředitele (ZŘ19Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga?*] Musí tady být určitý vztah k dětem, musí tady být určitá empatie, určitá ochota...“

Učitelka (U1Sz): [V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga a kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] Empatie, rozhodně empatie, brát ty děti jako svoje, protože ty děti opravdu oni třeba někdy nemají náladu, nemají den, někdy je bolí hlava, někdy se jim prostě opravdu nechce, a tak nějak vžít se do nich a jako nadchnout je pro tu práci. Člověk může mít dvacet vysokých škol, ale pokud tam ta empatie není, tak prostě to do toho člověka nedostanete, nebo může přijít člověk opravdu někde z ulice, který s těmi lidmi pracuje, je s nimi ve styku, a je úplně fantastický.“

Ve výpovědích respondentů se ale rovněž objevilo, že znalost prostředí, ze kterého žáci pocházejí (nebo v širším smyslu celkové jejich životní situace), je důležitou součástí práce asistenta pedagoga, ale musí být rovněž doplněna jinými znalostmi a dovednostmi, jinak nemůže být funkční.

Ředitelka (Ř2Sz): „...ta paní asistentka, co byla první, tak byla fajn ve vztahu k těm dětem, protože jim rozuměla, protože byla z toho jejich prostředí, a protože se vypracovala, tak oni si jí hodně vážili, ale nebyla moc schopná pomoci v té výuce, toho tedy mocná nebyla, protože tam byla... ona byla na tu empatii, ale to učivo prostě nevládala sama, takže to byl docela problém...“

Kategorie 6.4. Teze: *Asistent pedagoga má osobnostní předpoklady pro týmovou spolupráci s učiteli a poradenskými pracovníky.*

Osobnostní předpoklady pro týmovou spolupráci s pedagogy byly respondenty výzkumu označovány jako zcela nutná podmínka pro výkon práce asistenta pedagoga.

Ředitel (Ř14Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za úplně nejdůležitější?*] Osobnostně to musí být člověk schopný spolupráce v týmu, byť dvoučlenným nebo i vícečlenným, to je naprosto zásadní, asistent, který není schopný spolupracovat, nemůže dělat asistenta, protože on je druhý učitel v té třídě, tam nemůže být bez spolupráce, to bych napsal na prvním místě.“

Z více konkrétních výpovědí vyplynulo, že důležitým osobnostním předpokladem pro týmovou práci s dalšími pedagogy je ochota učit se z příkladů, které může asistent u učitele pozorovat přímo během výuky.

Učitelka (U5Sz): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga?*] Já si myslím, že první věc je pokora, aby se ten člověk chtěl učit, protože většinou k nám přijdou asistenti, kteří tuhle práci ještě nedělali. To znamená dívat se, poslouchat, učit se – to asi si myslím, že je nejdůležitější. A nemyslet si, že všechno vím, všechno znám, prostě pustím se do toho sám na vlastní pěst, člověk se musí nejdříve rozhlédnout, podívat se, jak to dělají ti druzí, aby to nějak navazovalo, aby se to vzájemně potvrzovalo a nevylučovalo.“

Ideální pro rozvoj společné spolupráce je stav, ve kterém osobnostní nastavení asistenta a učitele je natolik v souladu, že se může učitel stát asistentovi přímo vzorem pro jeho další profesní rozvoj.

Asistent (AP5Sz): [V: *Jak se Vám spolupracuje s paní učitelkou, ve třídě, ve které působíte?*] „Výborně, to je výborná paní učitelka, víceméně můj vzor pedagogické práce...“

Zejména na druhém stupni základních škol asistent zpravidla spolupracuje s několika různými pedagogy během jediného vyučovacího dne, proto musí být také schopen a ochoten jednotlivým pedagogům a jejich komunikativním i učebním stylům se přizpůsobovat.

Ředitelka (Ř10Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? A kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] Určitě je potřeba, aby ten asistent byl takový kooperativní, aby se uměl přizpůsobit, aby se uměl přizpůsobit nejenom tomu dítěti, ale i té paní učitelce, tomu, jak ona tu hodinu vede, někdy se tam ty učitelky i střídají, takže je potřeba vlastně spolupracovat se všemi těmi učiteli, nejenom s tou jednou paní učitelkou.“

Ředitelka (Ř18Zp): „A pak v každém případě ten asistent musí být trošku takový přizpůsobivý, nebo jak bych to řekla, nechci říct tvárný, ale musí se umět přizpůsobit ledasjaké situaci, protože ono to není mnohdy lehké nejenom pro asistenta, ale i pro toho učitele... protože ti učitelé na začátku tu další osobu ve třídě prostě nechtěli mít...“

Ale ten asistent musí být schopen se některým věcem přizpůsobit, být trochu tvárný nebo operativní, nesmí být zaškatulkovaný do jedné situace, musí se umět v té třídě těm různým věcem přizpůsobovat.“

V protikladu k žádoucím osobnostním dispozicím asistenta pedagoga pak mohou být – v kontextu spolupráce s učitelem – vysoké ambice asistenta, který může ve výuce obtížněji přijímat pořízené postavení.

Ředitel (Ř14Zp): „S paní asistentkou do budoucna perspektivně počítáme i třeba na místo učitelky [*studuje VŠ s pedagogickým zaměřením*], považuji jí za velice šikovnou, jen u ní vidím trochu riziko, právě díky jejím ambicím a schopnostem, aby paní učitelce trošičku jakoby nepřerůstala přes hlavu. Musí říct, že jsme jí už letos jednou přendali ze třídy do třídy právě proto, že to neklapalo mezi ní a paní učitelkou v té třídě, kde byla předtím.“

Osobní dispozice asistenta pro týmovou práci se v praxi netýkají jen spolupráce s učiteli, ale i kooperace s poradenskými a dalšími odbornými pracovníky participujícími na vzdělávání žáka.

Ředitelka (Ř16Zp): „Minimálně třikrát do roka se schází integrační tým a jeho součástí jsou samozřejmě jednak učitelé, nejen ten třídní, ale pokud tam učí víc učitelů, tak i ti učitelé ostatní, asistent, rodiče také, pracovník SPC, vedení školy, výchovný poradce taky, takže se snažíme, aby ta povědomost o tom dítěti byla relativně široká, aby v podstatě jednak nebyl na integraci učitel sám, nebo aby to dítě nebylo, když to řeknu v uvozovkách, vrženo jenom asistentovi a veškerá ta tíha byla jenom na tom asistentovi, musí to být týmová práce.“

Asistentka (AP17Zp): „[V: *Kdo všechno rozhoduje o náplni Vaší práce?*] No já si o tom v podstatě rozhoduji sama, tady já nemám žádnou pracovní náplň, kterou by mi někdo dal, takže...mě pomohla potom Apla [*Asociace pomáhající lidem s autismem – nezisková organizace*], když jsem se o tom zmínila, že já jí vlastně nemám, že já si tady všechno musím vymýšlet sama a je to na mé zodpovědnosti, což mě nedělá problém, ale člověk neví, jestli to dělá vzhledem k té poruše dobře, tak oni nějakou potom hodili na papír, po vyšetření Honzy [*žáka s Aspergerovým syndromem*], aby člověk věděl, v jakých okruzích se má ta práce toho asistenta pohybovat, tak to bylo prima.“

Kategorie 6.5. Teze: *Asistent pedagoga je schopen sebereflexe a umí se poučit z vlastních chyb.*

Určitá schopnost sebereflexe a dovednost průběžného získávání zpětné vazby z vlastních profesních úspěchů nebo neúspěchů je pro práci asistenta důležitá jako prostředek sebezdokonalování, zároveň ale – jak vypověděla jedna z respondentek výzkumu – je někdy tato kompetence důležitá i ve vztahu k uvědomění si celkových limitů asistentské práce a nezřídká i celkových limitů žáků, u kterých může být pokrok jen nepatrný, a to i přes veškerou vynaloženou snahu asistenta.

Asistentka (AP2Sz): „Někdy ta práce je velmi těžká a výsledky žádné de facto nejsou vidět, což pak člověka mrzí, protože si spíš řeknu, jestli je to jako moje vina, jestli já nejsem schopná mu to vysvětlit nebo jestli nejsem schopná mu dát to, co zrovna potřebuje, nebo se spíš srovnat s tím, že to není moje vina, ale že to opravdu třeba to děcko má postavený. Je pravda, že se mi nedobře poslouchá, když tady třeba něco probíráme a já pak řeknu té učitelce, hele, probrali jsme to, šlo jim to, a oni druhý den z toho píšou písemku a napíšíou jí za pět, tak to není dobře ani pro mě, ani pro to dítě, ale musela jsem se smířit s tím, že to není vizitka o mě, ale že to je prostě fakt tak daná situace, že když to budu tady s nimi piplat, tak ono jim to půjde, ale pak se dostanou do té fáze, kdy to mají napsat v té třídě, a třeba to nenapíšíou... Je pravda, že to mi trvalo dlouho, než jsem si dokázala tohle sama sobě říct... protože jsem si vždycky myslela, že musí tady odtud vyjít a musí to být na něm vidět, že tady u mě tu hodinu strávil, a samozřejmě dneska už vím, že to tak není.“

Shrnutí

V oblasti kompetence profesní a osobnostně kultivující je podle výsledků výzkumu patrné, že asistent by měl být schopen působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků, spíše než kulturní a společenský přehled asistenta zde může hrát roli jeho schopnost být žákům osobním vzorem.

Důležitou součástí kompetencí asistenta je akceptace základů profesní etiky, která by v praxi měla být úzce spojena s absencí jakýchkoli předsudků a s pravdivým, autentickým postojem asistenta k žákům. Kladný, na empatickém pochopení založený vztah asistenta pedagoga k žákům by pak měl být založen na znalosti celkové životní situace žáků a potřeb žáků, které z jejich celkové životní situace vyplývají.

Jednoznačně nutným předpokladem pro práci asistenta pedagoga jsou jeho osobnostní dispozice pro týmovou práci. Asistent by měl být schopen učit se z příkladu učitelů, přizpůsobit se výukovým stylům jednotlivých pedagogů i aktivně vyhledávat a využívat spolupráci s poradenskými pracovníky.

Schopnost sebereflexe a získání zpětné vazby z probíhající praxe jsou důležité jak pro další profesní rozvoj asistenta pedagoga, tak i pro konstruktivní přijetí případných neúspěchů v práci asistenta pedagoga.

5.7 Ostatní předpoklady

Kategorie 7.1. Teze: *Asistent pedagoga je dostatečně psychicky odolný a fyzicky zdatný.*

Mezi ostatními předpoklady pro práci asistenta pedagoga byla respondenty častěji zmiňována dostatečná psychická stabilita, odolnost vůči stresu, který se může v asistentské profesi ve větší míře objevit.

Zástupkyně ředitelky (ZŘ13Zp): „[asistent] ...musí být i dostatečně silná osobnost, která je schopná zvládnout jakoukoli situaci integrovaného žáka, protože mnohdy se jedná i o žáky, kteří mají poruchu chování, projevuje se u nich agresivita a potom nějaký takový ten citově labilnější člověk nebo člověk, který si příliš nevěří, tak není schopen tuto situaci zvládnout.“

S odolností vůči stresu a psychologicky „zdravým“ pojetím práce souvisí i správný přístup k profesi, přístup, který je založený na přiměřených cílech a očekáváních a není zatížený vlastními psychickými traumaty.

Asistentka (AP18Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?*] Aby neměl přehnané nároky sám na sebe ve smyslu, že spasí všechny ty problémy, které si ty děti s sebou nesou a takový ten přehnaný pocit, a to právě já jsem se tady nesečkala s tím, takový ten přehnaný pocit, že musí pomáhat za každou cenu, takového toho patologického pomahačství.“

Jistá míra fyzické zdatnosti je předpokládána u všech pedagogických asistentů, obzvláště důležitý ale může být u asistentů působících u žáků s tělesným postižením, kde se častěji vyskytuje potřeba podpory v oblasti sebeobsluhy žáka a fyzické manipulace s žákem.

Učitelka (U9Zp): „Velkou prací má Jana [asistentka] s tím Jonáškem [žák 4. ročníku, s tělesným postižením], jako fyzickou práci, protože ho bere každou přestávku na koberec, pak zase zpátky, na záchod, přenášet, ona je opravdu silná a ten kluk to vyžaduje.“

Kategorie 7.2. Teze: *Asistent pedagoga je v dobré zdravotní kondici.*

Potřeba dobré zdravotní kondice je úzce spojena s výše uvedenými požadavky na psychickou způsobilost a fyzickou zdatnost a je tedy rovněž pro práci asistenta pedagoga důležitým předpokladem. Individuálně se ovšem může lišit – vysoká úroveň zdravotní kondice bude podmínkou u asistentů, od kterých je očekávána častější participace na výuce tělesné výchovy, méně důležitá bude zdravotní kondice u asistentů, jejichž základním úkolem je práce s žáky při doučování.

V případě, že konkrétní pracovní náplň asistenta pedagoga neklade na příslušného pracovníka větší zdravotní nároky, může být asistentská profese vhodná i pro zájemce, kteří by se v jiné pedagogické nebo pomáhající profesi s ohledem na svůj zdravotní stav uplatňovali obtížněji.

Asistentka (AP18Zp): „[V: *Jaká byla Vaše motivace pro to, že jste se stala asistentkou pedagoga? Co Vás k té profesi přivedlo?*] Tak já jsem původně zdravotní sestra, pracovala jsem dlouhá léta na onkologickém oddělení a pak jsem poměrně vážně onemocněla, postoupila jsem operaci mozku a byla jsem nějakou dobu v invalidním důchodu a protože nežádoucí následek toho mého onemocnění je percepční sluchová vada, tak jsem si říkala, že než zůstat doma, tak že se zkusím dál vzdělávat a začala jsem studovat speciální pedagogiku a tím jsem se vlastně dostala sem na praxi, no a pak jsme se s paní ředitelkou dohodly, že bych to tady mohla zkusit na ten úvazek asistenta pedagoga.“

Kategorie 7.3. Teze: *Asistent pedagoga je mravně bezúhonný.*

Mravní bezúhonnost asistenta pedagoga je dána zákonem a v pojetí prezentovaného výzkumu úzce souvisí s již popisovanými etickými předpoklady profese. Pro vlastní

pedagogickou praxi asistentů mravní bezúhonnost a morální angažovanost neznamenají jen doložení čistého trestního rejstříku, ale také osobní zájem založený na hlubokém vnitřním přijetí morálních hodnot.

Ředitelka (Ř17Zp): „[V: *Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga?*] ... potom tedy obrovský cit pro tu práci, také ty morální kvality aby měl, aby to nešel dělat někdo jako zaměstnání, protože svým způsobem je to dítě, které má nějakou poruchu a musí se tam ta porucha respektovat a chce to tedy tu osobnost morálně nějakým způsobem, aby byla silnější a nebrala to jako, že jdu do práce a odbudu si čtyři hodiny, protože někdy to může být i těžší než práce učitele...“

Shrnutí

Mezi dalšími předpoklady pro práci asistenta pedagoga byla respondenty výzkumu jasně zdůrazněna potřeba psychické odolnosti, která vyplývá z nemalé náročnosti profese. Základní úroveň fyzické zdatnosti a zdravotní kondice je v profesi asistenta pedagoga patrně stejná jako u ostatních pedagogických profesí, v praxi ale mohou být na asistenta kladeny v této oblasti zvýšené nároky úměrně potřebám konkrétních podporovaných žáků. Mravní bezúhonnost je neoddiskutovatelnou podmínkou pro všechny pedagogické profese a u asistenta pedagoga, který se ve zvýšené míře setkává s žáky s postižením nebo znevýhodněním, by tato bezúhonnost měla být dále doplněna i o hlubší zájem a morální angažovanost ve výkonu zaměstnání.

6. Celkové shrnutí

Za použití výpovědí respondentů výzkumu byly jednotlivé teze – a tedy i jednotlivé kompetence asistenta pedagoga – potvrzeny nebo modifikovány³⁶ následovně:

Tvrzení (teze) obsažená v návrhu kompetence předmětové a didaktické byly výzkumem doloženy a ve finálním znění zůstávají beze změny. V práci asistenta pedagoga patří mezi důležité předpoklady znalost základních vyučovacích předmětů (matematiky a českého jazyka) a schopnost přizpůsobovat metodické postupy potřebám žáků i učitele; výhodou je, pokud má asistent znalosti a dovednosti v některé z výchovných předmětových oblastí a pokud je schopen do výuky i do příprav na výuku zapojit práci s moderními informačními technologiemi.

V oblasti kompetence pedagogické byl výzkumem potvrzen požadavek na znalosti psychologických, sociálních a multikulturních aspektů výchovně-vzdělávacího procesu, který je v praxi důležitý zejména u asistentů pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním. Schopnost asistenta pedagoga podílet se na rozvoji individuálních kvalit žáků se ve výzkumu ukázala jako důležitá, ale také úzce související s rizikem přenosu zodpovědnosti za vzdělávání žáka z učitele na asistenta – ve finálním znění je proto tato teze modifikována tak, aby obsahovala zdůraznění spolupráce asistenta s učitelem a dominantní postavení učitele. Rovněž teze obsahující předpoklad znalostí v oblasti práv dítěte byla s ohledem na poznatky z výzkumu ve finálním znění upravena tak, aby více akcentovala právo žáků na rovný přístup ke vzdělání a právo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

Diagnostická a intervenční kompetence je jednou ze základních a nejdůležitějších komponent práce asistenta. Z výsledků prezentovaného výzkumu je patrné, že asistent musí mít osvojeny základní schopnosti sloužící k identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb, podle kterých pak asistent plánuje a organizuje adekvátní intervence ve vzdělávání příslušného žáka. Modifikována je v konečném znění teze o asistentově schopnosti rozpoznávat patologické jevy; na základě výsledků výzkumu byly z teze odstraněny „sociálně patologické jevy“ – tento termín byl z finálního znění vynechán a nahrazen obecnějším pojmem problémové chování, jehož řešení a prevence nabývá podle respondentů výzkumu v praxi pedagogických asistentů většího významu. Beze změny zůstávají (tedy byly výzkumem potvrzeny) požadavky na schopnost asistenta pedagoga

³⁶ Modifikované teze v upraveném znění jsou uvedeny v kapitole 6.1.

participovat na zajištění kázně žáků a požadavky na schopnost asistenta zajistit konzultace pro zákonné zástupce žáků.

V oblasti kompetence sociální a psychosociální je důležitá schopnost asistenta podporovat procesy socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – v souladu s výsledky výzkumu jsou ve finální podobě příslušné teze zdůrazněny obě možné varianty podpory socializace žáků, tj. jak cílená intervence, tak i předcházení situacím, v kterých by přítomnost asistenta mohla být bariérou v interakci mezi žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáky. Beze změny zůstává ve finálním znění kompetencí předpoklad na asistentovu připravenost k řešení potencionálních sociálně náročných situací. Naopak výzkumem modifikované je finální znění teze o asistentově porozumění pro mimoškolní vlivy a jejich dopady do vzdělávání žáka; na základě výpovědí respondentů výzkumu je v této oblasti zdůrazněn vliv rodinného prostředí, sociálního statutu rodiny a hierarchie hodnot v rodině. Jako mimořádně důležitá se pro praxi asistentů ukázala i kompetence komunikativní – dobrá schopnost sociální komunikace je stěžejní pro navázání vztahu s žáky, pro efektivní kooperaci s pedagogy i pro zprostředkování výměny informací mezi školou a rodinami žáků (kde je ovšem podmíněna i dobrou znalostí rodinného prostředí); teze obsahující tyto předpoklady byly výzkumem potvrzeny a ve finálním znění zůstávají v nezměněné podobě.

Kompetence manažerská a normativní je v profesi asistenta pedagoga zastoupena zejména důležitými předpoklady pro plánování a organizaci skupinové i individuální podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumem potvrzeny byly dvě teze týkající se práce s žáky v době mimo vlastní výuku (především při doučování) a podpory asistenta pedagoga při zpracování individuálních výukových úkolů i při přípravě na vyučování – první z těchto tezí zůstává v nezměněné podobě, u druhé byla zdůrazněna potřeba počátečního vedení asistenta učitelem a posléze nárůst samostatnosti asistenta. Na základě konfrontace s výsledky výzkumu byla modifikována teze, která u asistenta pedagoga předpokládala dostatečné znalosti a dovednosti potřebné pro práci s heterogenními skupinami žáků – potřeby žáků, se kterými se asistent může v praxi setkat, mohou být tak různorodé, že prakticky není v silách jednotlivce být předem připraven na všechny potencionální varianty; v souladu s výpověďmi některých respondentů je tedy v dané kompetenci zdůrazněna spíše schopnost a ochota asistenta dále se vzdělávat (v oblasti odpovídající konkrétním potřebám konkrétních žáků). Data z výzkumu pomohla upřesnit také tezi o orientaci asistenta pedagoga v aktuální vzdělávací politice, kterou respondenti

zmínili jen v několika málo případech a pouze v souvislosti s politikou bezprostředně se dotýkající tématu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – na základě znalosti tohoto konkrétního tématu by měl asistent být schopen také obhájit svou pozici ve vzdělávacím procesu zejména před učiteli druhého stupně, kteří často nejsou přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce nakloněni. Beze změny zůstává také teze předpokládající u asistenta pedagoga znalost školské legislativy, bezpečnostních a hygienických norem – tento předpoklad sice nebyl potvrzen respondenty výzkumu, současně ale ani nemohl být vyvrácen, neboť je ze zákona povinný.

V oblasti kompetence profesní a osobnostně kultivující se výzkumem jasně potvrdil požadavek na přijetí základních etických parametrů pedagogické práce a schopnost na základě těchto etických norem budovat k žákům vztah prostý jakýchkoliv předsudků. K modifikaci naopak došlo u teze obsahující předpoklad, že asistent pedagoga dovede působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků na základě svého širokého a kulturního přehledu – výpovědi respondentů ale poukázaly na to, že asistent sice může ovlivnit tvorbu postojů a hodnot u žáků, ale častěji spíše na základě svého osobního příkladu. Jako důležitá se ve výzkumu ukázala znalost celkové životní situace žáka a potřeb, které z této situace vyplývají – tato teze tedy zůstala v původním znění, stejně jako teze předpokládající asistentovy dispozice pro týmovou spolupráci s pedagogy a teze deklarující požadovanou schopnost reflexe a sebereflexe vlastní pedagogické práce.

Mezi zbývajících předpoklady pro práci asistenta pedagoga výzkum potvrdil požadavky na psychickou odolnost, fyzickou zdatnost a zdravotní kondici asistenta pedagoga, byť míra těchto požadavků se v praxi může velmi lišit v závislosti na potřebách konkrétního žáka, učitele nebo i konkrétní školy. Jedinou modifikovanou tezí v této poslední kategorii tedy byla teze o mravní bezúhonnosti asistenta, která se v kontextu výzkumu jeví sice jako platná, ale nedostatečná, a proto byla na základě výpovědi jednoho z respondentů doplněna o požadavek osobního zájmu o výkon práce, zájmu založeného na dlouhodobé a pevné morální integritě asistenta.

6.1 Návrh modelu kompetencí pro profesní standard asistenta pedagoga

Na základě potvrzení původních návrhů některých kompetencí a na základě z výzkumu vyplývající modifikace některých dalších původně navrhovaných kompetencí je finální znění modelu kompetencí pro profesní standard asistenta pedagoga koncipováno takto:

Oblast 1. Kompetence předmětová a didaktická

1.1 Asistent pedagoga má osvojeny znalosti vyučovacích předmětů primárního stupně, zejména v oblasti jazykové a matematické.

1.2 Asistent pedagoga ovládá teoreticky i prakticky výchovné předmětové oblasti (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní výchova).

1.3 Asistent pedagoga má osvojeny základní metodické postupy ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen je přizpůsobovat individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy.

1.4 Asistent pedagoga má základní znalosti v oblasti použití informačních a komunikačních technologií a dovede je využívat pro podporu učení žáků.

Oblast 2. Kompetence pedagogická

2.1 Asistent pedagoga rozumí procesům výchovy na základní škole i jejich psychologickým, sociálním a multikulturním aspektům.

2.2 Pod vedením pedagoga je asistent schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti školních i mimoškolních aktivit.

2.3 Asistent pedagoga je seznámen s právem všech žáků na rovný přístup ke vzdělání a právem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a podporuje prosazování těchto práv ve své pedagogické práci.

Oblast 3. Kompetence diagnostická a intervenční

3.1 Asistent pedagoga je schopen identifikovat speciální potřeby žáků a dovede těmto potřebám uzpůsobit metody i formy pedagogické práce.

3.2 Asistent pedagoga je schopný zapojit se do prevence a řešení problémového chování u žáků.

3.3 Asistent pedagoga ovládá prostředky zajištění kázně ve školním prostředí a umí řešit výchovné problémy žáků.

3.4 Asistent pedagoga umí zajistit konzultace pro rodiče žáků v oblasti vzdělávání a výchovných problémů žáků.

Oblast 4. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

4.1 Asistent pedagoga umí vhodným způsobem podporovat socializaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak prostřednictvím cílené intervence, tak i skrze předcházení potencionálním bariérám spojeným s přítomností asistenta.

4.2 Asistent pedagoga se orientuje v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a zná způsoby, jak se aktivně zapojit do jejich řešení.

4.3 Asistent pedagoga rozumí dopadům vlivu mimoškolního prostředí, zejména rodiny a jejího kulturně-sociálního statusu, a dovede podporovat či tlumit tyto vlivy v souladu s požadavky školního vzdělávání.

4.4 Asistent pedagoga ovládá prostředky sociální a pedagogické komunikace a umí tyto prostředky uplatnit jak v komunikaci s žáky, tak i v kontaktu s pedagogy.

4.5 Asistent pedagoga zná rodinné prostředí žáků a umí v praxi použít vhodné způsoby komunikace a spolupráce s rodiči žáků.

Oblast 5. Kompetence manažerská a normativní

5.1 Asistent pedagoga má základní znalosti o aktuálních trendech ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na základě těchto znalostí dokáže obhájit svou pozici ve vzdělávacím systému.

5.2 Asistent pedagoga dovede individuální i skupinovou formou organizovat čas odehrávající se mimo vlastní výuku žáků, například formou zájmových nebo relaxačních činností.

5.3 Asistent pedagoga má základní znalosti a dovednosti potřebné pro práci s heterogenními skupinami žáků, a je schopen a ochoten si tyto znalosti dále doplňovat tak, aby odpovídaly potřebám konkrétních žáků, s nimiž přichází do kontaktu.

5.4 Zpočátku pod vedením učitele, později i samostatně je asistent pedagoga schopen vést žáky při zpracování individuálních výukových úkolů (domácích úkolů) a při další přípravě na vyučování.

5.5 Asistent pedagoga má znalosti školské legislativy, včetně bezpečnostních a hygienických norem.

Oblast 6. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

6.1 Asistent pedagoga dovede svým osobním příkladem působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků.

6.2 Asistent pedagoga má osvojeny základní znalosti v oblasti profesní etiky pedagoga a dovede tyto znalosti aplikovat ve vlastní praxi.

6.3 Asistent pedagoga má pochopení pro celkovou životní situaci žáků a z této situace vyplývající potřeby žáků.

6.4 Asistent pedagoga má osobnostní předpoklady pro týmovou spolupráci s učiteli a poradenskými pracovníky.

6.5 Asistent pedagoga je schopen sebereflexe a umí se poučit z vlastních chyb.

Oblast 7. Ostatní předpoklady

7.1 Asistent pedagoga je dostatečně psychicky odolný a fyzicky zdatný.

7.2 Asistent pedagoga je v dobré zdravotní kondici.

7.3 Asistent pedagoga je mravně bezúhonný, o práci má osobní zájem založený na hlubokém vnitřním přijetí morálních hodnot.

6.2 Model kompetencí a vzdělávací standardy pro asistenta pedagoga

Z hlediska kvalifikačního vzdělávání je možné návrh modelu kompetencí srovnat se strukturou a obsahy dvou standardů pro vzdělávací programy, které jsou přímo určeny k přípravě asistentů pedagoga. První z těchto programů je v praxi již dlouhou dobu mnoha různými institucemi zajišťovaný program dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ve kterém si zájemci o práci asistenta pedagoga bez předchozího pedagogického vzdělání mohou formou krátkodobého kurzu doplnit minimální znalosti nutné pro výkon profese. Druhou možnost srovnání nabízí relativně nový standard pro vysokoškolský studijní program bakalářského studia „speciální pedagogika – příprava asistentů pedagoga“.

Krátkodobé studium pro asistenty pedagoga zajišťované organizacemi pro další vzdělávání pedagogických pracovníků vychází z minimálních požadavků pedagogického vzdělání asistenta tak, jak jsou stanoveny zákonem o pedagogických pracovnících. Standard tohoto studia (MŠMT, 2005) předpokládá minimální časovou dotaci kurzu 120 hodin, z toho 80 hodin přímé výuky a 40 hodin praxe; kurz je zakončen znalostním testem a obhajobou absolventské práce. V porovnání standardu pro toto studium³⁷ s návrhem modelu

³⁷ V plném znění je standard daného DVPP uváděn jako příloha č. 9 této práce.

kompetencí asistenta pedagoga (uvedeným v předchozí kapitole této práce) jsou patrné tyto shody a nesoulady:

Kompetence předmětová a didaktická není ve standardu studia zahrnuta téměř vůbec, pouze v prvním tématickém okruhu studia standard jako jeden bod uvádí „základy didaktické a výchovné práce“, vzhledem k počtu témat obsažených ve standardu a celkové časové dotaci studia se ale ve vztahu k dané kompetenci jistě nejedná o dostatečný rozsah výuky.

Kompetence pedagogická je ve standardu studia zastoupena v dostatečném rozsahu. Standard počítá s výukou zaměřenou na orientaci ve školském systému i ve vzdělávacích programech, získání znalosti v oblasti metod a forem podpory žáků při výuce, porozumění kulturním specifickým žáků ve výuce i základním právům žáků v oblasti vzdělávání.

I kompetence diagnostická a intervenční je ve standardu výuky zahrnuta a to jak formou rozvoje diagnostických schopností asistenta, tak i zprostředkováním znalostí v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých skupin žáků a v oblasti metod prevence a řešení výchovných problémů žáků.

Oblast kompetence sociální, psychosociální a komunikativní je ve standardu zmíněna prostřednictvím některých konkrétních témat, jako je např. podpora prosociálního chování žáků nebo odraz kulturních odlišností žáků ve vzdělávání. Pouze v jednom dílčím tématu se ve standardu objevují komunikační schopnosti asistenta, navíc ve velmi obecném pojetí, se zaměřením na strukturu rozhovoru a strategie vedení rozhovoru. Zcela ve standardu chybí rozvoj sociálně-komunikačních dovedností ve vztahu ke komunikaci s rodiči žáků.

V dostatečné míře je ve standardu studia zastoupena kompetence manažerská a normativní, součástí kurzu by podle standardu měla být výuka zaměřená na znalosti základní legislativy i výuka dovedností nutných jak pro individuální podporu žáka, tak pro práci s heterogenním kolektivem.

Z oblasti kompetence profesní a osobnostně kultivující jsou ve standardu zmíněna témata související s pochopením celkové životní situace žáků a s předpoklady pro spolupráci s učiteli a dalšími odbornými pracovníky. Jiná témata jsou ale pojednána jen nedostatečně – v souvislosti s profesní etikou je jen okrajově zmíněna odpovědnost asistenta, zcela chybí problematika osobního příkladu asistenta a jeho vlivu na formování postojů a hodnotové orientace žáků.

Požadavky uvedené v poslední oblasti v návrhu modelu kompetencí asistenta pedagoga jsou jiného než znalostního charakteru a nelze je rozvíjet v rámci vzdělávacího kurzu, tedy ani nebyly se standardem kurzu porovnávány.

V celkovém hodnocení Standardu studia pro asistenty pedagoga (MŠMT, 2005) je patrné, že obsahuje mnohá vzdělávací témata, která korespondují s kompetenčním modelem navrhovaným v kapitole 6.1 této práce. Z témat, která vycházejí z návrhu modelu kompetencí asistenta pedagoga a ve standardu nejsou zmíněna, by bylo vhodné pro doplnění standardu zvážit témata následující:

- profesní etika a její aplikace v praxi asistenta pedagoga;
- osobnostní dispozice asistenta a jejich vliv na formování postojů a hodnotové orientace žáků;
- základy pedagogické komunikace;
- rozvoj sociálně-komunikačních dovedností v jednání s rodiči žáků;
- informační a komunikační technologie a jejich využití v práci s žáky.

Základní znalosti předmětů prvního stupně (kompetence předmětová a didaktická), zejména v oblasti jazyka a matematiky, patrně nemohou být obsahem daného kurzu, neboť jejich výuka by časovým rozsahem pravděpodobně výrazně přesáhla rozsah asistentského kurzu; ke zvážení ale zůstává, zda by ověřování těchto znalostí nemělo být součástí závěrečného testu.

Standard pro bakalářské studium oboru „Speciální pedagogika – příprava asistentů pedagoga“ je koncepčním dokumentem vydaným v roce 2012 Akreditační komisí ČR. Standard obsahuje mimo jiné i vymezení dílčích témat, která by měla být součástí výuky v daném oboru, a to s odlišením témat, která mají být společná pro všechny bakalářské programy zaměřené na speciální pedagogiku (55% z celkového rozsahu studia), a témat, které mají být specifická pro přípravu asistentů pedagoga (15% z celkového rozsahu studia)³⁸. Absolvent by měl získat uplatnění jako „asistent ve školských zařízeních pro žáky s SVP“ (Akreditační komise, 2012), v profilu studia standard počítá i s možností navazujícího magisterského studia speciální pedagogiky se zaměřením na učitelství.

Při srovnání tohoto standardu a modelu kompetencí asistenta pedagoga navrhovaného v kapitole 6.1 této práce lze identifikovat tyto shody a rozdíly:

³⁸ Zbývajících 30% ze studia tvoří podle standardu praxe. V plném znění je standard uváděn jako příloha č. 10 této práce.

Z kompetence předmětové a didaktické jsou ve standardu zastoupeny, byť ne zcela explicitně, znalosti základních metodických postupů a schopnost jejich modifikace podle individuálních potřeb žáků; samostatně je zmíněno i téma využití informačních a komunikačních technologií ve výuce. Tématem, které ve standardu naopak zmíněno není, jsou znalosti vyučovacích předmětů primárního stupně – protože jde ale o vysokoškolské studium a tedy i o studenty s absolvovanou maturitní zkouškou, měly by tyto znalosti být považovány za samozřejmé.

Kompetence pedagogická je ve standardu zastoupena zejména v oblasti univerzitního a společenskovedního základu, který obsahuje témata zaměřená jak na sociálně-psychologické aspekty vzdělávání, tak i na individualizaci výuky a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu (ve standardu jako „integrativní a inkluzivní pedagogika“). Z obsahu dané kompetence ve standardu chybí téma multikulturních aspektů vzdělávání.

Z oblasti kompetence diagnostické a intervenční jsou ve standardu zahrnuta všechna dílčí témata, součástí studia jsou jak základy speciálněpedagogické diagnostiky, tak i předměty zaměřené na výchovné obtíže a problémové chování žáků (psychopatologie, etopedie).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní je ve standardu zastoupena jak v univerzitní základu (sociální psychologie), tak i v tématech specifických pro daný obor (komunikační techniky, metodika rozvoje sociálních dovedností). Z výčtu témat uvedených ve standardu ovšem není dále zřejmé, zda a nakolik by studium mělo obsahovat rozvoj schopnosti komunikace se zákonnými zástupci žáků a znalosti vlivu kulturně-sociálního statutu žáka na jeho školní edukaci – tato témata mohou, ale také nemusí být součástí některých obecněji pojmenovaných předmětů. Stejně tak standard přímo nezmiňuje problematiku spolupráce asistenta s pedagogem, která zde ovšem může být zamýšlenou součástí širěji pojatého předmětu „osobní a pedagogická asistence“.

Z témat obsažených v kompetenci manažerské a normativní standard ve velké míře zahrnuje – prostřednictvím předmětů speciálněpedagogického základu – výuku rozvíjející schopnost práce s heterogenním kolektivem žáků i schopnost vedení žáků při zpracování individuálních úkolů i při přípravě na výuku. V oblasti univerzitního základu se standard zaměřuje i na vzdělávání cílené na aktuální trendy ve vzdělávání a legislativu související s prací pedagogického pracovníka. Schopnost organizovat čas žáků odehrávající se mimo vlastní výuku se objevuje v oblasti specifických praktických dovedností jako požadavek na zařazení předmětu „relaxační techniky“.

Poslední srovnávanou je oblast kompetence profesně a osobnostně kultivující, která se ve standardu promítá do univerzitního základu (filozofie, etika) i do specifických praktických dovedností (metodika rozvoje sociálních dovedností). Problematika osobnostních předpokladů pro spolupráci asistenta a učitele nebo poradenského pracovníka sice není ve standardu přímo zmíněna, lze se ale domnívat, že bude součástí předmětu „osobní a pedagogická asistence“. Navrhovaný model kompetencí obsahuje také požadavek na asistentovu informovanost ohledně celkové rodinné situace žáků a schopnost zohlednění této situace ve školní práci s žákem – v tomto směru standard postrádá výukový předmět, který by více akcentoval problematiku žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Z celkového srovnání navrhovaného modelu kompetencí asistenta pedagoga a standardu pro bakalářské studium oboru „Speciální pedagogika – příprava asistentů pedagoga“ vyplývá, že i tento standard obsahuje většinu studijních témat korespondujících s navrhovanými kompetencemi. Z menšího počtu témat, která vycházejí z modelu kompetencí a ve standardu studia obsažena nejsou, respektive jejich zařazení do studia ze standardu jednoznačně nevyplývá, lze odvodit následující náměty pro další potenciální rozvoj standardu studia v daném oboru:

- jako samostatné téma do standardu začlenit problematiku multikulturních a kulturně-sociálních aspektů vzdělávání, včetně dostupných forem podpory žáků se sociálním znevýhodněním;
- téma „komunikační techniky“ nahradit podrobněji specifikovaným tématem „sociální a pedagogická komunikace s žáky a jejich zákonnými zástupci“;
- z názvu tématu „osobní a pedagogická asistence“ vynechat slovo „osobní“, v praxi ve výuce předmětu „pedagogická asistence“ klást důraz na spolupráci asistenta s učitelem a dalšími poradenskými pracovníky.

S ohledem na požadavky kladené na kompetence asistenta pedagoga je v daném standardu studia diskutabilní zařazení vzdělávací oblasti „medicínská propedeutika“ obsahující předměty somatopatologie, neurologie a psychiatrie. Tato témata mají v obsahu výuky význam zřejmě s ohledem na studenty, kteří plánují pokračovat v magisterském studiu, pro praxi asistenta pedagoga by patrně z této oblasti bylo vhodnější zařazení nějakého méně odborného předmětu orientovaného bezprostředně do praxe, jakým by byly např. „základy ošetřovatelství“.

Závěr

„K vyjádření klíčové kompetence lze zajisté přistoupit různě. Idea dítěte/dospívajícího jako klíčového adresáta ale nesmí zmizet ze zřetele. Musí zůstat mravním ale také metodickým principem důvěryhodnosti a důstojnosti učitelské profese, která se právě díky této klíčové kompetenci stává povoláním.“ (Helus, 2001, str. 49)

Správné vymezení kompetencí je nutným předpokladem pro výkon jakékoli pedagogické profese. V rozvoji speciální a inkluzivní pedagogiky je problematika kompetencí asistenta pedagoga aktuálním a významným tématem jak s ohledem na řediteli a učiteli proklamovanou důležitost asistentské profese, tak i se zřetelem na stále větší počet asistentů a tudíž i stále významnější dopady jejich činnosti ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Nejdůležitější fakta a poznatky z již realizovaných výzkumů vymezujících roli asistenta v kontextu současného vzdělávání byly popsány v úvodní části této práce a v samotných základech staví na konstatování, že: Asistenti pedagoga jsou pro rozvoj inkluzivního vzdělávání pedagogickou veřejností vnímáni jako nepostradatelní nejen v České republice (ÚIV, 2010), ale i v zahraničí (Lindquist et al., 2011); počty asistentů v tuzemských školách každoročně rostou (MŠMT, 2014), i tak je ale počet asistentů v ČR podstatně nižší než v zahraničí (srov. Keating, O'Connor, 2012; Tarry, Cox, 2013), lze tedy i v našich podmínkách očekávat jejich další nárůst; vzrůstající počet asistentů je ale stále doprovázen velkými nejasnostmi ohledně stanování jejich pracovní náplně (Giangreco, Doyle, 2007; Egilson, Traustadottir, 2009), nejasnostmi v určování jejich kompetencí.

Na základě dílčích výzkumů lze rovněž doložit, že podstata práce asistenta pedagoga může být velmi různorodá, proto ve srovnání s některými jinými pedagogickými pracovníky může být i přesné pojmenování kompetencí u asistentů pedagoga obtížnější, jejich praktické uplatnění se totiž velmi liší v závislosti na potřebách konkrétních žáků, konkrétních pedagogů, konkrétních škol. V mnohém se budou lišit očekávané kompetence asistenta působícího v druhém ročníku u žákyně s mentálním postižením a asistenta pracujícího v deváté třídě u žáka s ADHD, jiné budou požadované kompetence asistenta zajišťujícího podporu při výuce psaní v první třídě a asistenta angažovaného u žáků sedmého ročníku v hodině tělesné výchovy, stejně tak kompetence asistenta podporujícího integraci žáků ve škole v prestižní lokalitě velkoměsta nebudou zcela shodné s

kompetencemi asistenta pracujícího ve škole spádové pro žáky ze sociálně vyloučené lokality. V tom základním se ale kompetence všech asistentů shodují – jejich hlavním smyslem a cílem jejich uplatňování v praxi je podpora učitelů, žáků a jejich zákonných zástupců, podpora, která vede k maximálnímu možnému zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání i do kolektivu jejich spolužáků.

Předkládaná práce ke studiu kompetencí asistenta pedagoga přistoupila prostřednictvím monografické procedury v části teoretické a kvalitativně orientované metodologie výzkumu v části praktické. Pro zkoumání zvoleného fenoménu byla použita data z grantového výzkumného projektu *Kvalita mezilidského vztahu jako determinant efektivity pedagogické asistence* (Grantová agentura Univerzity Karlovy, č. 663512), jehož hlavním řešitelem byl autor této práce; konkrétně se jednalo o data z osmdesáti rozhovorů realizovaných na dvaceti základních školách s asistenty pedagoga, učiteli, řediteli a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro účely disertační práce byla tato data zpracována formou selektivních protokolů, analyzována a označena předem stanovenými kódy a následně schematizována s využitím metody rámcové analýzy. Stanovené kategorie pro kódování vycházely z prvotního seznámení s datovým materiálem a z definic kompetencí pedagogů prvního stupně základní školy a školní družiny podle Vašutové (2001). Příslušné kategorie obsahovaly dílčí teze vymezující kompetence asistenta pedagoga; tyto teze byly následně buď výzkumem potvrzeny, nebo na základě poznatků z výzkumu modifikovány.

Hlavním výstupem práce je návrh modelu kompetencí pro profesní standard asistenta pedagoga. Účelem tohoto návrhu je pomoci ukotvit profesi asistenta pedagoga v pro-inkluzivně orientovaném vzdělávacím systému a doplnit systém modelů kompetencí ostatních pedagogických pracovníků, který byl vytvořen v letech 2000 až 2001 v rámci projektu *Podpora práce učitelů* realizovaného ve spolupráci Pedagogické fakulty UK v Praze a Pedagogické fakulty MU v Brně. Současně prezentovaný návrh kompetenčního modelu asistenta pedagoga přináší i konkrétní náměty pro úpravy vzdělávacích programů zajišťujících kvalifikační studium asistentů a naznačuje prostor pro další výzkumné aktivity – například v oblasti srovnávání a další podrobnější specifikace dílčích kompetencí mezi asistenty pracujícími ve třídách s žáky se zdravotním postižením a asistenty s působností ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním, případně v oblasti komparace pojetí asistentké profese v integrativním a inkluzivním pojetí vzdělávání.

Navrhovaný model kompetencí pro profesní standard asistenta pedagoga zahrnuje kompetence v oblasti sociální a komunikativní, pedagogické i didaktické, diagnostické,

profesně i osobnostně kultivující, normativní a manažerské; na asistenta klade nároky v oblasti osobnostních dispozic, znalostí, schopností i dovedností. Z hlediska praktické aplikace by tento model kompetencí neměl sloužit jako norma, protože jako takový by byl nedosažitelný a tedy nefunkční, ale měl by být vnímán jako ideál, kterému je žádoucí co nejvíce se přibližovat. V obecném náhledu na kompetence asistenta pedagoga by pak nikdy nemělo být opomenuto poselství obsažené v citaci na počátku této kapitoly – tedy že základní ideou při stanovování kompetencí všech pedagogických pracovníků musí být vždy a jedině dítě/ žák/ student a jeho všestranný rozvoj.

Literatura

ABBOT, L., MCCONKEY, R., DOBBINS, M. 2011. Key players in inclusion: are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? In: *European Journal of Special Needs Education*. 2/2011, s. 315-231. ISSN 0885-6257.

AKREDITAČNÍ KOMISE ČR, 2012. *Standardy akreditační komise pro studijní program SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA*. [online, cit. 2014-04-22] Dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/392/standardy_pro_spec_pedagogiku_2012.pdf

BALSHAW, M. 2010. Looking for some different answers about teaching assistants. In: *European Journal of Special Needs Education*. 4/2010, s. 337-338. ISSN 0885-6257.

BARTOŇOVÁ, M. 2003. Strategie a přístupy k efektivnějšímu vzdělávání romského etnika. In: VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, 2004. 2.vydání, s. 204-218. ISBN 0-86633-22-5.

BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. 2008. Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy. Teacher's assistant in preparatory classes of primary schools. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al, 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. = Education of pupils with special educational needs II.*, s. 229-244. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-4736-5.

ČECHOVSKÁ, L., 2011. Role mentoringu ve školní instituci. In: *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. 1/2011, s. 13-15. ISSN 0323-0449.

ČESKO, 1997. Vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1997, částka 44. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2004a. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2004b. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 190. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2005. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2009. Nařízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné přímé speciálně pedagogické a

- přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 83. ISSN 1211-1244.
- ČESKO, 2010. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2010, částka 76. ISSN 1211-1244.
- ČESKO, 2011. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56. ISSN 1211-1244.
- ČESKO, 2012. Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 68. ISSN 1211-1244.
- DEVECCHI, C., DETTORI, F., DOVESTON, M., SEDGWICK, P., JAMENT, J., 2012. Inclusive classrooms in Italy and England : the role of support teachers and teaching assistants. In: *European journal of special needs education* 2/2012, s. 171-184. ISSN 0885-6257.
- DROTÁROVÁ, L. 2006. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-22-4.
- EGILSON, S. T., TRAUSTADOTTIR, R. 2009. Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? In: *European Journal of Special Needs Education*. 1/2009, s.21-36. ISSN 0885-6257.
- EURYDICE 2002. *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brusel: Eurydice European Unit. ISBN 2-87116-346-4. Dostupné také z www.eurydice.org.
- FERJENČÍK, J. 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál. Vydání druhé. ISBN 978-80-7367-815-9.
- GABAL, I., VÍŠEK, P. a kol. 2010. *Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení: Východiska pro formulaci a implementaci politiky začleňování obyvatel vyloučených lokalit do české společnosti a její sociální a ekonomické struktury*. Praha: GAC. Dostupné také z <http://www.gac.cz/cz/nase-prace/vystupy-ke-stazeni>.
- GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B., 2007. Teacher assistants in inclusive schools. In: FLORIAN, L. (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE, 2007. s. 429-440. ISBN 13-978-1-4129-0728-6.

- GROOM, B., ROSE, R. 2005. Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioral difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 1/2005, s. 20 – 30. ISSN 1471-3802.
- HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2, aktualizované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HELUS, Z. 2001. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. s. 44 – 49. ISBN 80-7290-059-5.
- KAŠPAROVÁ, V., HUČÍN, J. 2010. Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky – cizince. In *Týdeník školství*, 22/2010, s. 10. ISSN 1210-8316.
- KEATING, S., O'CONNOR, U. 2012. The shifting role of the special needs assistant in Irish classrooms: a time for change? In *European Journal of Special Needs Education*. 4/2012, s. 533-544. ISSN 0885-6257.
- KLEIN, V., MATULAYOVÁ, T., 2007. Aktuálne problémy v multikultúrnej výchove rómskych žiakov. In: *Technológia vzdelávania: Vedecko – pedagogický časopis s informačnou prílohou*. 7/2007, príloha Slovenský učiteľ. s. 2 – 8. ISSN 1335-003X.
- LINDQVIST, G., NILHOLM, C., ALMQVIST, L., WETSO G.-M., 2011. Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. In *European Journal of Special Needs Education*. 2/2011, s.143-157. ISSN 0885-6257.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 1998. Informace o zřízení funkce romského asistenta základní a zvláštní škole. In: MŠMT. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. č. 6/1998.
- MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 2000. Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. In: MŠMT. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. č. 1/2001.
- MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 2005. *Standardy pro udělování akreditací DVPP*. [online, cit. 2014-04-13] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standard-pro-udelovani-akreditaci-dvpp>

- MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 2014. *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele*. [online, cit. 2014-01-29] Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- NĚMEC, J. 2009. Asistent pedagoga [encyklopedické heslo]. In: PRŮCHA, J. (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. s. 424 – 429. ISBN 978-80-7367-546-2.
- NĚMEC, J., ŠTĚPAŘOVÁ, E. 2008. Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol. Education of pupils with social disadvantage from the teacher's assistants point of view at primary schools in Brno. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. = Education of pupils with special educational needs II.*, s. 245-262. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-4736-5.
- NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. 2013. Asistent pedagoga nebo asistent žáka se zdravotním postižením? In: KASTELOVÁ, A., KRAJČÍ, P., MELIKANT, M. (eds). *Zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie Osoby so zdravotným znevýhodneným v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied*. [CD-ROM] Bratislava: IRIS, 2013. s. 60-66. ISBN 978-80-89238-87-3.
- NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-712-0.
- PRŮCHA, J. (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 6. aktualiz. a rozš. vyd. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SYMES, W., HUMPHREY, N. 2011. School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 3/2011, s. 153 – 161. ISSN 1471-3802.
- SYMES, W., HUMPHREY, N. 2012. Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. In: *European Journal of Special Needs Education*. 4/2012, s. 517-532. ISSN 0885-6257.
- ŠOTOLOVÁ, E. 2011. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum. Vydání čtvrté, rozšířené a upravené. ISBN 978-80-246-1909-5.

- TARRY, E., COX, A. 2013. Professional development in international schools; issues of inclusion identified by a group of international school teaching assistants. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 1/2013, s. 1 – 7. ISSN 1471-3802.
- ÚIV (ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ) 2010. *Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva* [on-line]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 30-11-2012]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1969> .
- UZLOVÁ, I. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0
- V AŠUTOVÁ, J. 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. s. 19 – 46. ISBN 80-7290-059-5.
- WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. 2010. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. In: *European Journal of Special Needs Education*. 4/2010, s. 319 – 336. ISSN 0885-6257.
- WOOLFSON, R. C., TRUSWELL, E. 2005. Do classroom assistants work? In: *Educational Research*. 1/2005. s. 63 – 75. ISSN 0013-1881.

Přílohy

Příloha 1 – Kompetence učitele 1. stupně ZŠ podle J. Vašutové

Příloha 2 – Kompetence vychovatele ŠD/ŠK podle J. Vašutové

Příloha 3 – Struktura otázek ve výzkumném projektu GAUK č. 663512

Příloha 4 – Vzorový přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga, včetně kódování

Příloha 5 – Vzorový přepis rozhovoru s učitelkou, včetně kódování

Příloha 6 – Vzorový přepis rozhovoru s ředitelkou školy, včetně kódování

Příloha 7 – Vzorový záznam rozhovoru s žáky, včetně kódování

Příloha 8 – Prohlášení o mlčenlivost výzkumníka

Příloha 9 – Standard studia pro asistenty pedagoga (DVPP)

Příloha 10 – Standard pro Bc. SPPG – příprava asistentů pedagoga

Příloha 1 – Kompetence učitele 1. stupně ZŠ podle J. Vašutové

Kompetence učitele prvního stupně základní školy podle Vašutové (2001, s. 101 – 108):

UČITEL 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	
<p>Rámcová prokazatelnost</p> <p><u>I. varianta</u></p> <p>Integrované studium učitelství – obor 1. stupeň ZŠ forma 4 letá forma 5 letá se specializací na jazyk Diplom Mgr. SZZK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogika • český jazyk a literatura s didaktikou • matematika s didaktikou • hudební, výtvarná, dramatická nebo tělesná výchova • Diplomová práce z oblasti výchovy a vzdělávání na primárním stupni <p>Specifické požadavky</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogická praxe 1 semestr (klinický semestr) a • vyučovací praxe min. 4 týdny 	<ul style="list-style-type: none"> • zkouška z cizího jazyka (neplatí pro specializaci cizí jazyk) • zkouška z informatiky <p><u>2. varianta</u></p> <p>Následné magisterské studium učitelství pro 1. st. ZŠ vstupní předpoklad: absolvování Bc. studia pro učitele mateřské školy + min. 1 rok praxe Následné studium v rozsahu 4-6 semestrů zahrnuje předměty a předmětová didaktiky, pedagogiku pro primární stupeň, psychologii pro primární stupeň SZZK a dipl. práce v rozsahu a formě varianty A</p> <p>Dokladování lékařské vysvědčení výpis z trestního rejstříku</p>
Profesní standard	Studium
1. Kompetence předmětová	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • má osvojeny multidisciplinární znalosti vyučovacích předmětů primárního stupně, tj. jazykové, literární, matematicko-přírodovědné, 	<ul style="list-style-type: none"> • předmětové studium a předmětové didaktiky • pedagogická psychologie

<p>vlastivědné, múzické, tělovýchovné</p> <ul style="list-style-type: none"> • je schopen didaktické transformace vzdělávacího obsahu • dovede integrovat mezipředmětové poznatky a vytvářet mezipředmětové vazby • umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie • je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu 	<ul style="list-style-type: none"> • informatika
<p>2. Kompetence didaktická a psychodidaktická</p>	
<p>Učitel</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • ovládá strategie vyučování a učení na primárním stupni ve spojení s hlubokými znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů • dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy • má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky • má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy • dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • obecné a předmětové didaktiky • vývojová, pedagogická a kognitivní psychologie • psychodidaktika • vyučovací praxe
<p>3. Kompetence obecně pedagogická</p>	
<p>Učitel</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • ovládá procesy a podmínky výchovy na primárním stupni a to jak v rovině teoretické tak praktické, spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických sociálních a multikulturních aspektů • dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje, zvláště úrovně preprimární a primární • je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní • má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci 	<ul style="list-style-type: none"> • obecná a srovnávací pedagogika • psychologie osobnosti, vývojová, pedagogická • sociologie a sociologie výchovy • pedagogická praxe
4. Kompetence diagnostická a intervenční	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě • je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem • ovládá způsoby vedení nadaných žáků • je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje • ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy • umí poskytnout rady pro rodiče 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogická diagnostika • psychologie osobnosti a vývojová • biologie dětí a mládeže • patopsychologie • speciální pedagogika
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu 	<ul style="list-style-type: none"> • sociální psychologie

<p>ve třídě/škole na základě znalosti sociálních vztahů žáků</p> <ul style="list-style-type: none"> • ovládá prostředky školní socializace žáků a dovede je prakticky užít • dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení • zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy • ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole • dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy 	<ul style="list-style-type: none"> • sociální pedagogika • sociologie výchovy • sociální a pedagogická komunikace • český jazyk a rétorika
<p>6. Kompetence manažerská a normativní</p>	
<p>Učitel</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese učitele a k jeho pracovnímu prostředí • orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve své pedagogické práci • má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy • ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví • má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků • ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě • je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce včetně zahraniční 	<ul style="list-style-type: none"> • školská legislativa • vzdělávací politika • základy školského a třídního managementu • cizí jazyk • pedagogická praxe

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků • umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů • má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru • je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty • je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci 	<ul style="list-style-type: none"> • filozofie výchovy • etika • společenskovední disciplíny • reflektivní zkušenost <p>(pedagogická a vyučovací praxe)</p>
Ostatní předpoklady	
<ul style="list-style-type: none"> • psychická odolnost a fyzická zdatnost • dobrý aktuální zdravotní stav • mravní bezúhonnost 	

Příloha 2 – Kompetence vychovatele ŠD/ŠK podle J. Vašutové

Kompetence vychovatele školní družiny/školního klubu podle Vašutové (2001, s. 135 – 141):

VYCHOVATEL ŠKOLNÍ DRUŽINY/ŠKOLNÍHO KLUBU	
<i>Rámcová prokazatelnost</i>	
<u>I. varianta</u>	<u>2. varianta</u>
<p>Bakalářské studium Vychovatelství pro ŠD a ŠK diplom Bc. <u>SZZk z:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogiky a psychologie pro vychovatele • pedagogiky volného času • didaktiky zvolené výchovné či zájmové činnosti <p><u>diplomová práce z:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogiky nebo • psychologie nebo • didaktiky zájmové činnosti <p>Specifické požadavky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogická praxe • odborná vychovatelská praxe • Zk z informatiky • Zk z českého jazyka a kultury jazykového projevu 	<p>Studijní program VOŠ – vychovatelství diplomovaný specialista <u>absolutorium:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogika a psychologie pro vychovatele • didaktika zvolené zájmové či výchovné činnosti • cizí jazyk <p><u>absolventská práce z:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogiky nebo • psychologie nebo • didaktiky zájmové či výchovné činnosti <p>Specifické požadavky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogická praxe • odborná vychovatelská praxe <p>Dokladování lékařské vysvědčení výpis z trestního rejstříku</p>
<i>Profesní standard</i>	<i>Studium</i>
1. Kompetence předmětová a didaktická	
Vychovatel ŠD/ŠK	<ul style="list-style-type: none"> • základy výchovných předmětů a zájmových činností

<ul style="list-style-type: none"> • ovládá teoreticky i prakticky naukové a výchovné předmětové oblasti potřebné k realizaci zájmových činností (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní výchova – modelářství, ruční práce, dramatická výchova a tvořivá dramatika, literární výchova, aktivity v přírodovědní a společenskovední naukové oblasti) • má rámcové znalosti o specifikách vyučování a učení na 1. 2. stupni ZŠ, dovede poskytnout poradu a pomoc při učení žáků • má znalosti o vzdělávacích programech pro 1. a 2. stupeň ZŠ a využívá je při koncipování vlastních výchovných projektů • disponuje uživatelskou dovedností práce s PC a ICT při zájmových aktivitách 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogika volného času • didaktika zájmových činností • vzdělávací programy ZŠ
<p>2. Kompetence pedagogická</p>	
<p>Vychovatel ŠD/ŠK</p> <ul style="list-style-type: none"> • ovládá procesy a podmínky výchovy na základní škole a to jak v rovině teoretické tak praktické, spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů • je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní • ovládá pedagogické projektování a hodnocení práce žáků • má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci 	<ul style="list-style-type: none"> • obecná pedagogika • vývojové psychologie • psychologie osobnosti • biologie dítěte • pedagogická praxe
<p>3. Kompetence diagnostická a intervenční</p>	
<p>Vychovatel ŠD/ŠK</p> <ul style="list-style-type: none"> • dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností žáků 1. a 2. stupně ZŠ • dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogická diagnostika • speciální pedagogika • patopsychologie • sociální pedagogika • vývojová psychologie

<ul style="list-style-type: none"> • je schopen identifikovat speciální potřeby žáků a dovede uzpůsobit výběr prostředků pedagogické práce jejich možnostem • je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje • ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve skupině a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy • ovládá škálu hodnotících prostředků žáků • umí poskytnout porady pro rodiče v oblasti výchovných i osobních problémů žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • psychologie osobnosti
4. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	
<p>Vychovatel ŠD/ŠK</p> <ul style="list-style-type: none"> • ovládá prostředky utváření podnětného sociálního a tvořivého prostředí ve skupině • ovládá prostředky školní socializace žáků a dovede je prakticky užít při realizaci zájmových činností, dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi žáky • dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení • zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, a médií na žáky, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy • ovládá prostředky sociální a pedagogické komunikace • dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy 	<ul style="list-style-type: none"> • sociální psychologie • sociologie výchovy • sociální pedagogika • sociální a pedagogická komunikace • český jazyk a kultura jazykového projevu • pedagogická a odborná praxe
5. Kompetence manažerská a normativní	

<p>Vychovatel ŠD/ŠK</p> <ul style="list-style-type: none"> • dovede organizovat mimo výukový čas žáků (zájmové, relaxační, učební činnosti) • disponuje znalostmi a dovednostmi potřebnými pro práci s heterogenními skupinami žáků (věkově, rodinného zázemí, národnosti, zdravotního stavu, dispozic, atd.) • je schopen vést žáky v přípravě na vyučování • má znalosti školské legislativy, včetně bezpečnostních a hygienických norem • dovede vést požadovanou školní dokumentaci 	<ul style="list-style-type: none"> • sociální psychologie • sociální pedagogika • školní legislativa a administrativa • bezpečnostní a hygienické normy a psychohygienu • odborná, tj. vychovatelská praxe
6. Kompetence profesně a osobnostně kultivující	
<p>Vychovatel ŠD/ŠK</p> <ul style="list-style-type: none"> • má všeobecný přehled o dění ve společnosti, v rozmanitých oblastech (zvláště sport, kultura) a dovede působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků • má osvojeny zásady profesní etiky pedagoga • je schopen reflektovat potřeby žáků, jejich zájmy ve své pedagogické práci • je schopen sebereflexe 	
Ostatní předpoklady	
<ul style="list-style-type: none"> • psychická odolnost a fyzická zdatnost • dobrý aktuální zdravotní stav • mravní bezúhonnost 	

Příloha 3 – Struktura otázek ve výzkumném projektu GAUK č. 663512

Typ použitých otázek: volné (otevřené), bez nabízených odpovědí.

Pozn. takzvané otázky grafické, sloužící k zpeřnění odpovědí, stejně jako otázky kontaktní (k navázání komunikace s respondentem) a otázky ověřující správnost formulace u respondenta a porozumění u tazatele NEJSOU součástí níže uvedených schémat.

Struktura skupinového (individuálního) rozhovoru s žáky

Pozn. s žáky se sociálním znevýhodněním probíhali rozhovory skupinou podle uvedené struktury; z žáky se zdravotním postižením to byly rozhovory individuální, realizované podle shodné struktury, jen s otázkami v singuláru.

- V jakých činnostech vám pan/í asistent/ka pomáhá?
- V čem je pro vás jeho/její pomoc nejdůležitější?
- Jak byste stručně charakterizovali Vašeho pana asistenta/ Vaší paní asistentku?
- Jak jste s ní/m spokojeni?
- Co byste na práci pana asistenta/ paní asistentky změnil? Co byste chtěli, aby dělal/a jinak?
- Jaký by podle Vás měl být ideální asistent? Jaké vlastnosti a schopnosti by měl mít? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete u asistenta za nejdůležitější?

Základní struktura rozhovoru s asistentem/asistentkou

- Jak dlouho již působíte v pozici asistenta pedagoga?
- Co Vás motivovalo k rozhodnutí stát se asistentem pedagoga? Jak jste se dostal/a k této profesi?
- Jaká je Vaše kvalifikace pro výkon práce AP?
- Kdo se podílel na rozhodnutí o náplni Vaší práce? Jaká je náplň Vaší práce?
- Jak byste charakterizoval Vaši spolupráci s pedagogy ve třídě, ve které působíte?
- Jak byste charakterizoval Váš vztah se žáky?
- Do jaké míry považujete svou práci s žáky za efektivní? Vysvětlete proč...
- Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?
- Kdybyste mohl/a na Vaší práci cokoli změnit, co by to bylo? Co z toho považujete za nejdůležitější?

Základní struktura rozhovoru s učitelem, v jehož třídě asistent působí

- Jak dlouho už spolupracujete s asistentem pedagoga?
- Jak byste charakterizoval Vaši současnou spolupráci s asistentem/asistentkou ve třídě? Jste s prací AP spokojen?
- Jaké činnosti AP vykonává? Do jaké míry považujete činnost asistenta/asistentky za efektivní? Vysvětlete proč...
- Domníváte se, že AP někdy vykonává i činnosti, které by žák mohl zvládnout samostatně?
- Kdybyste mohl na práci asistenta/asistentky cokoli změnit, co by to bylo?
- Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?

Základní struktura rozhovoru s ředitelem (zástupcem ředitele) školy

- Jak dlouho už Vaše škola zaměstnává asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?
- Jaká je náplň práce AP? Kdo se podílel na formulaci náplně práce AP? Mají žáci možnost spolurozhodovat o náplni činnosti AP?
- Jak byste charakterizoval současnou činnost asistenta/asistentky ve Vaší škole? S čím jste spokojen a co byste naopak na činností asistenta/asistentky rád změnil?
- Do jaké míry považujete práci asistenta za efektivní? Vysvětlete proč...
- Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?

Příloha 4 – Vzorový přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga, včetně kódování

(AP1S_z)

V: První věc, kterou já bych se rád zeptal, je jak dlouho už pracujete jako asistentka?

Když jsem vyšla střední školu, tak jsem jeden rok dělala osobní asistenci, a pak jsem nastoupila sem, a tady už jsem čtvrtým rokem jako asistent pedagoga...

V: U koho jste dělala tu osobní asistenci?

Život 90, tady v Jihlavě.

V: Takže u seniorů?

No, tam byla přes den zahrnutá škola, jsme docházeli k hendikepovaným zdravotně dětem, a odpoledne většinou byli senioři, no...

V: Co Vás motivovalo k tomu stát se asistentkou, tedy myšleno tady ve škole, asistentkou pedagoga, jak jste se k tomu dostala?

Já jsem odjakživa chtěla pracovat ve školství, mě vlastně namotivovaly paní učitelky v mateřské školce, takže od té doby mě to drží...

V: Takže od vlastní docházky, tahle od útlého dětství...

No.

V: Jaká je Vaše kvalifikace pro tu práci? Vy jste říkala, že jste vyšla střední školu...

Já mám přímo střední odbornou školu sociální.

V: A tahle kvalifikace Vám stačí.?

No, pro mě jo.

V: Kdo rozhoduje o náplni Vaší práce? Když se třeba blíží nový školní rok a teď se rozhoduje, ve kterých třídách budete a ve kterých ne... Jak tohle probíhá?

No úplně nejdůležitější je samozřejmě paní ředitelka a pak většinou... to je převážně o domluvě, ale vzhledem k tomu, že my jsme tady na tyhle děti zaměřený, tak neřešíme, jestli budeme vyloženě jenom v jedné třídě, ne, docházím do všech na prvním stupni, do všech tříd, protože v každé třídě minimálně jeden člověk je, který tu asistenci potřebuje...

V: To Vás poprosím – popište mi, jak vlastně vypadá ten Váš den tady. Vy jste řekla, že chodíte do všech tříd na první stupni... a pracujete s těmi dětmi jenom ve třídě nebo si je někdy berete někam stranou?

No pracuju s nima ve třídě, ale třeba si je... když je potřeba k více dětem, tak si je dám do jedné lavice. Ale většinou se snažíme, aby byly zahrnutý k té inkluzi, abychom je moc nevyčleňovali. [K2.3] Většinou když třeba dlouhodobě chybí, abysme dohnali látku,

protože doma to prostředí už není tak podnětný, tak se to s nima snažím dohnat tady ve škole, to nejdůležitější...

V: V rámci té hodiny, dobře. A tam tedy začínáte nějak tou první hodinou, během toho dopoledne teda nějak přecházíte ze třídy do třídy v rámci toho prvního stupně, ale máte nějaký pevně stanovený rozvrh.?

Mám, mám pevně stanovený rozvrh.

V: A končíte?

Většinou po té šesté vyučovací hodině. Třicet hodin mám ten úvazek, vlastně co musím ve škole odučit, a pak máme ještě deset hodin na přípravy. Takže máme normálně čtyřicet hodin, ale učební povinnost máme třicet, my asistenti.

V: A těch deset hodin na přípravy tedy předpokládám, že nemáte úplně pevně daný, že byste museli být tady ve škole...

Máme pevně danou pracovní dobu do tří.

V: Takže nějaká část tam vychází. A když potom takhle pracujete s těmi dětmi ve třídě, je to vždycky podle zadání učitele nebo se někdy předpokládá že...

No z devadesáti devíti procent plním to, co po mě vyžaduje paní učitelka, když vidím, že to tomu dítěti nejde, tak než abych jí zasahovala do hodiny, tak se k tomu třeba vrátím z předcházejících stránek nebo se mu to snažím nějak vysvětlit, aby to prostě pochopil, nejedu s ním dál. [K1.3]

V: Takže ten učitel Vám zadá, jakou látku máte zpracovávat, nicméně když vidíte, že to je příliš jakoby na toho žáka, tak se vrátíte o kousek zpátky.

Ano, samozřejmě pak to učitelovi řeknu nebo učitelce vysvětlím.

V: Jak byste popsala svou spolupráci s učiteli, se kterými pracujete?

Bezproblémovou?

V: Úplně se všemi?

Ano.

V: To tak odpovídá, mám pocit, že tady máte dobrý kolektiv.

Jo, já vyloženě nemám s nikým osobní problém. Když už nastane nějaké situace, tak my o tom mluvíme, řešíme to.

V: Jak byste popsala Váš vztah s dětmi, s žáky? Vycházíte dobře?

Tak určitě si myslím, že se všemi do jednoho dobře nemůže vycházet nikdo, vždycky se najde někdo, s kterým si ten člověk nesesedne. Ale myslím si, že převahově vycházím s dětmi dobře. Rodiče si nestěžují, tak to si myslím, že vypovídá o hodně.

V: Tak to je určitě dobré znamení. Když se zaměříte na ty děti, se kterým pracujete nějak častěji, vidíte u nich nějaký pokrok?

Určitě nedělají pokrok v rámci kolektivu, že by byli na stejný úrovni, ale... jakoby samostatně tam ty pokroky jsou vidět, když si toho člověka vezmu jako jedince, tak tam ty pokroky jsou, třeba menší oproti ostatním, ale jsou...

V: Kdybyste mohla na té svojí práci změnit něco, cokoli, může to být věc, která se týká spolupráce s dětmi, spolupráce s učiteli, výše úvazku, výše platu, prostě cokoli kdybyste mohla změnit, co byste změnila?

Určitě si myslím, že asistenti nejsou dostatečně ohodnoceni, ale vůči tomu, co dělají učitelé, je to adekvátní, já si myslím, že celkově to školství je ohledně financí hodně zanedbaný. Není to o tom, že bych zvýšila platy asistentům a učitelům je nechala stejný, prostě chtělo by to...

V: Kromě toho platového ohodnocení, měnila byste ještě něco?

Já nevím.

V: Dobře, to klidně můžeme takhle nechat, jestli máte pocit, že se vším ostatním jste spokojená, tak to je jediné dobře. Poslední otázka, na kterou bych se Vás rád zeptal, a ta už se netýká přímo té Vaší práce tady, ale týká se asistentů obecně – Když se zamyslíte nad nějakou povahou toho povolání, jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější? Kdyby Vy jste byla ve škole jako ředitel, ředitelka, a měl byste přijmout nového asistenta, co byste chtěla, aby ten asistent splňoval, jaký by měl být?

Určitě k těmhle dětem musí být tolerantní, musí být... musí dávat hodně najevo to, co si ty děti mohou dovolit a co už si nemohou dovolit, musí prostě vědět, kde je ta hranice, ten strop. Určitě musí být asertivní, a nesmí mít k těm lidem předsudky... [K2.1]

V: Vy jste jako první říkala, že by měl být tolerantní, mohla byste to ještě nějak rozvést, jako tolerantní v jakém smyslu?

Musí umět tolerovat, především u těch romskejch dětí, to, že jsou vychovávané v jiném myšlení než jsou ostatní děti, že co je třeba u nás běžné, normální, tak oni to tak doma nemají a samozřejmě se to tak projevuje i v té škole... [K3.3]

V: Určitě máte pravdu, to myslím taky, že je jedna z nejdůležitějších věcí. Tam Vy asi máte trochu výhodu díky té škole, vidíte, že jste měla tu sociálně zaměřenou školu...

No my jsme tam převážně dělali s postiženýma dětma, praxi jsme měli...

V: Takže zdravotně postiženýma... tedy tohleto bylo pro Vás trochu novum, které jste si musela doplnit... dobře, tak to je všechno, děkuji.

Příloha 5 – Vzorový přepis rozhovoru s učitelkou, včetně kódování

(U1Sz)

V: Na začátek bych se chtěl zeptat, jak dlouho už pracujete s asistentem ve třídě?

Tak vlastně od té doby, co jsem tady, což je šestnáct let...

V: Celých šestnáct let?

Ano.

V: A vždycky jste měla asistenta ve třídě?

No tak jako vždycky jsem měla dítě, které vyžadovalo nějakou pomoc, takže alespoň třeba na hodinku přišel, nebyl to třeba asistent, který byl dejme tomu celou dobu vyučovací, ale aspoň třeba na čtení, na psaní, když to bylo dítě, které mělo problémy třeba s motorikou, tak vždycky pomáhal tam, kde bylo potřeba.

V: Jak se Vám spolupracuje tady s paní asistentkou, kterou máte teď?

No velice dobře, protože my se známe už vlastně třetí rok, spolupracujeme, velice dobře.

V: Do jaké míry považujete práci paní asistentky za efektivní? Vidíte nějaký pokrok u těch žáků, se kterými více pracuje?

No samozřejmě, protože děti, které tu asistenci mají, tak pokud se jedná o děti sociálně znevýhodněné, tak doma nemají tak podnětné prostředí a potřebují tu látku vysvětlit pomalu, v klidu, potřebují vedení a toto ten asistent vlastně tady splňuje, takže je to obrovská pomoc, když třeba já se věnuji patnácti dětem, ona může s těmi čtyřmi víc probírat, prohlubovat to učivo, které jim zrovna nejde, takže je to práce ve skupinkách nebo práce, jakou jste viděl teď, že ty děti pracují společně s námi a jenom když se potřebují na něco zeptat, tak jim paní asistentka poradí, lehce nařukne...

V: Myslíte, že někdy paní asistentka dělá s dětmi věci, které by si mohly zvládnout děti samy? Ptám se proto, že někteří asistenti mají takový jako... a ono je to téměř vždycky z dobré vůle, ale z té dobré vůle někdy dělají za děti práci, kterou...

Takhle, já si myslím, že tady je tolik práce, protože tady je hodně dětí, který to potřebují, že opravdu ta paní asistentka chodí mezi různými dětmi a opravdu jenom nařukne tu práci a v podstatě jde zase za dalším dítětem, takže když si vezmete, že třeba v téhle třídě je šest dětí, který potřebují pomoci, tak ona opravdu nemůže dělat věci, které ty děti zvládnou. My se vždycky tak nějak domluvíme předem, co kdo potřebuje, a ona potom už těm dětem operativně pomáhá tam, kde vidí, že opravdu jim to nejde. Takže myslím si, že věci, které ty děti zvládnou, tak oni i sami chtějí to zvládnout, protože oni ví, že oni ten intelekt na to

mají, ale jenom neví jak, takže jim stačí opravdu jenom lehce ťuknout a potom už pracují rády samy.

V: Kdybyste měly na práci paní asistentky cokoli změnit, co by to bylo? Můžou to být i organizační věci...

Já bych asi neměnila tady nic, protože já jsem naprosto šťastná, jak to takhle děláme, jak to zvládáme, jak mi pomáhá, a pokud máme nějaký třeba něco, co potřebujeme spolu dořešit, tak to řešíme okamžitě, buďto v rámci té hodiny, že řeknu potřebuju spíš probrat tohle to, nebo toto se mi víc hodí k tomu, abyste teď zrovna tady byla a tohleto dělala, tak jako my se domluvíme okamžitě na místě a není potřeba nic měnit, tedy alespoň z mé stránky.

V: To je určitě dobré znamení. A poslední otázka – když odhlédnete tady od té paní asistentky, kterou máte, a vezmete asistenty obecně – jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?

Empatie, rozhodně empatie, brát ty děti jako svoje, protože ty děti opravdu oni třeba někdy nemají náladu, nemají den, někdy je bolí hlava, někdy se jim prostě opravdu nechce, a tak nějak vžít se do nich a jako nadchnout je pro tu práci. Člověk může mít dvacet vysokých škol, ale pokud tam ta empatie není, tak prostě to do toho člověka nedostanete, nebo může přijít člověk opravdu někde z ulice, který s těmi lidmi pracuje, je s nimi ve styku, a je úplně fantastický. [K6.3]

V: Nemá školu někdy žádnou, vidíte, ale má to pochopení.

Takže to je asi nejdůležitější – pochopení, chuť do té práce a mít to srdíčko otevřený pro ty děti. To je asi tak všechno, co bych já Vám k tomu řekla.

V: To úplně stačí, děkuji mocrát.

Příloha 6 – Vzorový přepis rozhovoru s ředitelkou školy, včetně kódování

(Ř1Sz)

V: Jenom pro připomenutí – teď budeme mluvit jen o té paní asistenci nebo o tom panu asistentovi, která nebo který pracuje s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Já bych se první rád zeptal, jak dlouho už Vaše škola zaměstnává tento typ asistenta?

Deset let.

V: U těch žáků se sociálním znevýhodněním...

Mluvíme o žácích se sociálním znevýhodněním, zdravotní postižení to už je mnohem déle, ale sociální je deset let.

V: Tak to už máte opravdu jednu z nejdelších zkušeností tady.

Myslím si, že jsme možná snad byli i mezi prvními.

V: To podle toho počtu let skutečně tak vypadá. Kdo všechno rozhoduje o náplni práce té paní asistentky, ono něco je dané legislativně...

Něco je dáno, ale většinou je to tak, že na základě právě té praxe se vždycky dohodneme a ta náplň práce spočívá v tom, jaké děti třeba dostaneme na starost, protože ty děti nejsou tady dvacet let, ty děti jsou tady třeba krátce, to znamená, že záleží na tom, do jaké skupiny dětí se dostane. Jedna náplň práce je daná, tu dostane ke smlouvě, ale samozřejmě rozhoduje potom dohoda třeba s třídním učitelem, výchovná poradkyně, metodik prevence, na tom oni se spolu dohodnou, to všechno bude jejím úkolem... a každý rok se to mění, protože asistent pro sociální znevýhodnění má na starosti třeba i kroužky, mimoškolní činnost, a tím, aby tyhle děti zapojila, tak jsou u nás všechny tyhle kroužky zcela zdarma, u nás děti kroužky neplatí. [K5.2]

V: To je určitě velká výhoda. A když ten asistent na začátku roku si utváří nějaký rozvrh, tak tam je to tedy čistě na požadavcích těch učitelů?

Ano, je pedagogická rada, tu máme vždycky v závěru prázdnin, a na pedagogické radě zůstává jediný rozvrh prázdný, a to je rozvrh asistenta pro sociálně znevýhodněné děti. Oni si spolu sednou, třídní učitelky prvního stupně, a požádají, na které předměty by potřebovaly, aby k nim docházela, to znamená, není to moje rozhodnutí, ale je to opravdu jenom na základě toho, co potřebují ve třídách.

V: Takhle ty učitelé sami mezi sebou se dohodnou...

Ano, sami se mezi sebou dohodnou, to je ten nejmenší problém.

V: Tak to je dobře, že Vám to takhle snadno funguje, protože tam já si dokážu představit... co mám zkušenosti, tak učitelé často – ne, že se nebyli schopní nebo ochotní dohodnout, to

určitě často jsou – ale často učitelé jaksi mají větší poptávku po těch asistentech, než by bylo v silách té školy vzhledem k úvazku toho asistenta splnit.

Vím, ale ta učitelka, která je, nebo učitelé, kteří jsou tady na škole, tak jsou tady z toho důvodu, že tu chtějí být, že je ta práce baví, a proto se také musí přizpůsobit i těm ostatním. Takže oni se vždycky mezi sebou dohodli a nikdy to není problém. Je to zase o osobnosti těch učitelů tak, jak se postupně vybírali, od nás učitelé neodcházejí, u nás učitelé jsou roky a zůstávají.

V: Což je jedna z nejlepších vizitek, vidíte, jakou škola může mít.

No to asi ano.

V: Jak byste charakterizovala činnost té paní asistentky, kterou máte teď ve Vaší škole, u těchto dětí, nakolik jste s ní spokojena nebo jestli tam třeba i vidíte nějaký prostor pro nějakou změnu nebo pro rozvoj?

Jsem s ní hodně spokojená, ona vystudovala střední sociální školu, takže k tomu má hodně blízko a hlásí se teda na vysokou školu, takže určitě jí umožníme to, aby mohla dál studovat. Pro ní je charakteristické, že je rázná, a to je právě v týhle oblasti hrozně důležité. Je rozhodná, mohu se stoprocentně spolehnout, i kdyby tam třeba paní učitelka nebyla, tak zvládne celou třídu, dokáže se domluvit i s rodiči, mohu jí nechat jednat, což je hodně důležité, nemusí chodit se vším za mnou, ale má pravomoc opravdu v tu danou chvíli se rozhodnout a v případě, že si neví rady, a tak je to vždycky, nejenom u asistenta, ale i u učitelů, pokud by nastal nějaký konflikt, tak vždycky přijít, a ten konflikt potom už se řeší tady, protože samozřejmě tak, jako chci, aby ti rodiče cítili, že jim samozřejmě chceme pomoci, tak ale to musí cítit i učitelé. [K4.2]

V: Jakou máte zpětnou vazbu od učitelů na tu spolupráci s asistentem?

Jenom dobrou, velice si jí chválí, protože je samostatná, je připravená, hlavně co je taky důležité, a to možná teď trochu ta legislativa nám pomohla, je prostě inteligentní... nevím jak bych to jinak okomentovala, zkrátka myslím si, že asistent minimálně by měl mít maturitu, protože těm dětem pomáhá s učením, to znamená, pokud jsem někdy měly tu zkušenost nebo někdo přišel jenom tak na praxi a nevěděl, kde se píše měkké a tvrdé „i“, ta to ho nemůžu posadit k dětem, takže to je pro měm hodně důležité. A Taková ta přirozená autorita a inteligence, to je hodně důležité.

V: To máte pravdu. Shodujeme se na tom, že asistenti buď by měli maturitu anebo alespoň ti, kteří maturitu nemají, tak by v rámci toho kvalifikačního studia na asistenty měli mít nějakou dodatečnou zkoušku z jazyka.

Ano, já musím říct, že – a říkám to zcela otevřeně – nepřijala bych asistenta, který nebude mít maturitu, mám s tím špatnou zkušenost. K nám chodí na praxi i z jiných škol, kteří si tady dělají praxi jak u těch sociálně znevýhodněných, tak u zdravotně postižených, jsou to studenti buď už teda maturanti nebo je to vyšší odborná škola, to znamená už potom s DIS a vidím, že... necháme si vždycky od nich napsat hodnocení, jak to oni vidí v těch třídách, a je to taky pro nás zpětná vazba, a často jsem vždycky zklamaná, že někdy ti studenti tam mají takové hrubé chyby, že bych takové hodnocení asi ani neodevzdala. Takže trvám na tom, aby byla maturita, protože mají učit děti, mají s nimi sedět.

V: Poslední věc, kterou já bych se Vás rád zeptal, a už odhlédnuto od té konkrétní Vaší paní asistentky, je – právě ve vztahu k těm osobnostním vlastnostem, o kterých jsme mluvili předtím – a to sice jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle Vás měl mít asistent pedagoga? Kterou z těchto vlastností, schopností považujete za nejdůležitější?

Rozhodnost, samostatnost, empatie, a pokud by se to dalo mezi vlastnosti, tak rozhodně přirozená inteligence, jednoduše bych řekla selský rozum, protože to je potřeba u těchto dětí.

V: Potřeba i pochopení toho dětského smýšlení... Ještě bych Vás poprosil, Vy jste jako první říkala „rozhodnost“, uměla byste to nějak rozvést nebo to nějak konkretizovat?

Kdybych to řekla jednoduše: U těchto dětí člověk nikdy neví, co přijde za minutu, za dvě, to znamená, že se musí umět rozhodnout, co v danou situaci udělat, jestli to dítě má být pokáráno nebo naopak je potřeba ho zklidnit, musí se umět rozhodovat rychle, protože se také může stát, že takové dítě je schopno také vzít aktovku a odejít ze školy, pokud se něco stane, nemyslím tím jenom romské děti, nezařazujeme mezi sociálně znevýhodněné romské děti, nebo jenom romské děti, patří tam i... já bych teď řekla, že my to máme tak možná jedna třetina romských a zbytek bílých, sociálně znevýhodněných...[K4.2] Musí znát jejich mentalitu, aby se dokázala rychle rozhodnout, hlavně musí znát ty děti. Protože, když bude znát ty děti, tak se rozhodne mnohem rychleji, co v danou chvíli udělat, jestli zavolat rodičům, dát poznámku, což já moc neschvaluji poznámky, anebo přijít třeba za námi a rovnou a tak jsem většinou domluveni, že když si neví rady a neuměla by se, nebo si myslí, že by se neuměla rozhodnout, přijdou sem a tady to probereme i s tím dítětem, ne bez něj, musí být u toho, protože to dítě má taky právo se bránit...

V: A taky má určitě i jiný pohled na věc, vidíte.

Ano.

V: Vy jste říkala, že musí znát mentalitu toho dítěte, znamená to obecně spíš jako mentalitu dětskou nebo těch konkrétně sociálně znevýhodněných dětí, včetně nějakého prostředí?

Konkrétně. Dětskou, to беру jako samozřejmou věc, ale myslím tím to prostředí, ve kterém to dítě je. To znamená, ale to nechci jenom po asistentovi, každá z učitelek musí znát jména všech dětí na naší škole a vždycky, když je pedagogická rada, tak se mluví o tom, které děti mají problém. To znamená, že ta asistentka musí vědět, jaký problém má konkrétně to dítě třeba, o které se stará ve třídě, protože když jeden den nedonese třeba úkol, tak ale ona ví, protože se o tom mluví, že třeba zrovna nemají peníze, nemá pero nebo ho někde ztratil nebo ztratil aktovku a nebo nemá na sešit na začátku roku nebo proč necvičí... ono je to hrozně jednoduché, napsat dítěti do žákovské poznámku nemá cvičky, ale asi by se vždycky měl ten učitel taky zamyslet nad tím proč je nemá. Nebudu kárat dítě za to, že nemá cvičky, ono si nevydělává, oni si je nemůže jít koupit. Takže když budu vědět, že asi jsou teď v situaci, kdy je koupit maminka nemůže, no tak mu za to nebudu nadávat. Takže když bude znát podrobnosti a bude se o tom mluvit, a ty učitelky to mezi sebou budou vědět, tak si to samozřejmě řeknou... když to bude vědět jenom jedna, no tak ta druhá mu poznámku dá a to je nesmysl, pokud nepracuje celá škola jako celek, tak to potom ale nemá vůbec žádný význam. [K3.1]

V: To bych určitě souhlasil, že vždycky je důležité pátrat po těch důvodech a příčinách...

Není to chyba toho dítěte, že něco nemá...

V: Anebo může být, a právě proto je potřeba vypátrat ten důvod... protože nějaké poznámka nebo nějaké represivní opatření má smysl, pokud to dítě ty cvičky má, ale ráno je zapomělo z důvodu, že myslí na něco úplně jiného...

A od toho je ta asistentka, aby poznala, jestli je to chyba dítěte nebo chyba rodiče.

V: Dobře, tak děkuji.

Příloha 7 – Vzorový záznam rozhovoru s žáky, včetně kódování

(Ž1Sz)

Přepis je krácený, doslovně zachyceny pouze konkrétní odpovědi na výzkumné otázky.

Pepa (Pe), Radim (R), Patrik (Pa)

V: V čem Vám paní asistentka pomáhá?

Pe: S psaním, čtením, o přestávce s námi hraje hry – pexeso, člověče, nezlob se, karty.

(Kluci si šeptají a radí se.)

Pe: A taky o přestávce, nebo když je paní učitelka pryč, nám čte pohádky.

V: V čem je pro vás její pomoc nejdůležitější?

Pe: V češtině. Když uděláme chybu, poradí nám. [K1.1]

V: Jak byste popsali Vaší paní asistentku?

R: Že je hodná.

Pe: Jo, hodná.

Pa: Hezká, líbí se nám její blondřaté vlasy.

V: Jak jste s paní asistentkou spokojení?

Pe: Jo, jsme.

R: Protože je na nás hodná.

V: Změnili byste něco na práci paní asistentky? Chtěli byste, aby s Vámi dělala něco jinak?

Pe: Ne.

Pa: Nic.

V: Jaký by podle Vás měl být ideální asistent, co by měl znát nebo umět?

Pa: Měl by pomáhat dětem, když udělají chybu.

R: Chtít s dětmi hrát hry.

Pe: Měl by umět všechno.

Příloha 8 – Prohlášení o mlčenlivost výzkumníka

PROHLÁŠENÍ O MLČENLIVOSTI

Název projektu: *Kvalita mezilidského vztahu jako determinant efektivity pedagogické asistence*

Grant: Grantová agentura Univerzity Karlovy, č. 663512

Já, Zbyněk Němec, podpisem stvrzuji závazek zachovat mlčenlivost o všech údajích, které budou shromážděny v rámci výše uvedeného projektu a kterou jsou nebo by mohly být považovány za citlivé.

Konkrétně se zavazuji, že:

- použiji všechny dostupné prostředky k zachování anonymity respondentů projektu;
- audionahrávky rozhovorů a další záznamy z výzkumu, které by mohly vést k identifikaci respondentů, neposkytnu nikomu jinému, než spoluřešitelům jmenovitě uvedeným v projektové žádosti;
- audionahrávky rozhovorů a další záznamy z výzkumu budu bezpečně uchovávat tak, aby se nemohly dostat do rukou třetím osobám;
- v písemných výstupech z výzkumu nebudu uvádět žádné údaje, které by mohly vést k identifikaci respondentů (zejména jména, věk, lokalitu sběru dat, konkrétní údaje o zdravotním stavu ad.);
- bude-li v mimořádném případě (např. při výměně spoluřešitele) nutné zpřístupnit data další osobě, podniknu kroky vedoucí k tomu, aby se i tato osoba předem zavázala k mlčenlivosti podle textu tohoto prohlášení.

V Praze, 01. 06. 2012

.....
podpis

Příloha 9 – Standard studia pro asistenty pedagoga (DVPP)

podle MŠMT (2005)

Studium pro asistenty pedagoga podle § 20 písm. e) zákona č. 563/2004 Sb. a § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

Kvalifikační studium realizované v rámci DVPP je určeno pracovníkům, kteří vykonávají nebo mají zájem vykonávat funkci asistenta pedagoga a mají úspěšně ukončené základní vzdělání. Vzdělávací program je zaměřen na získání vědomostí a dovedností, které umožní výkon profese asistenta pedagoga podle §16, odstavec 4, zákona č.561/2004 Sb.

Kritéria výběru účastníků se řídí zákonem č.563/2004 Sb., § 20, písm. e)

Časový plán studia:

Celkově vzdělávací program zahrnuje minimálně **120** hodin výuky, **80 hodin přímé výuky (přednášky a semináře), 40 hodin pedagogické praxe** ve škole, školských zařízeních a spolupracujících institucích.

Průběžné hodnocení a ukončení studia:

Po absolvování teoretické (80h) části vzdělávání ověření vědomostí formou testové zkoušky;

po absolvování praxí (40 h) obhájení závěrečné práce.

Součástí žádosti předkladatele o akreditaci programu bude i doložení formy průběžného a závěrečného hodnocení účastníků (testy, témata závěrečných prací).

Základní kompetence dosažené vzděláváním

Orientace v roli asistenta pedagoga (odborný, sociální a pracovně-právní profil)

Orientace v systému a organizaci školy

Orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy

Schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně vzdělávací práci ve třídě a podpora žáků při zvládnutí požadavků školy

Schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce (příprava na výuku, podpora v průběhu vyučování, orientace v systému hodnocení žáka, pobyt dítěte ve škole) a v základních pedagogických pojmech

Orientace v systému spolupracujících institucí (školství, poradenství, sociální a zdravotní péče, zařízení ústavní výchovy, policie, významné nestátní neziskové organizace atd.)

Schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy

Schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka

Schopnost k smířčímu dojednávání v případě konfliktů a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně a dalšími institucemi

Schopnost pedagogicky pracovat s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy

Schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením

Schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky v souladu s podmínkami školní práce

Tématické okruhy vzdělávacího programu

I. Škola, školní práce a role asistenta pedagoga

1. Škola jako systém (včetně organizace školního roku), základní pedagogické a speciálně pedagogické pojmy, speciální vzdělávací potřeby
2. Práva a povinnosti asistenta pedagoga, jeho odpovědnost, spolupráce s pedagogem a pedagogickým sborem
3. Základní orientace ve struktuře vzdělávacích programů
4. Úvod do systému hodnocení žákovské práce a chování žáka
5. Základy didaktické a výchovné činnosti
6. Podpora kooperace mezi žáky a vytváření inkluzivního prostředí třídy

II. Podpora žáka

1. Orientace v požadavcích školy na žáka (MŠ, ZŠ, SŠ)
 2. Základy psychohygieny učení
 3. Základní techniky cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka a základní techniky pedagogické diagnostiky
 4. Formy a metody podpory žáka při výuce a přípravě na vyučování
 5. Základní znalosti řešení výchovných problémů
 6. Možnosti pomoci při upevňování hygienických a pracovních návyků, prosociálního chování žáků
1. Základní principy integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

III. Systém péče o žáka

1. Systém péče o žáka (působení a možnosti školy, školských poradenských zařízení, léčebné péče, sociálních služeb, krizové intervence, nestátních neziskových organizací)

2. Základní právní předpisy (zákony, vyhlášky, metodické pokyny atd., které ovlivňují činnost asistenta pedagoga)
3. Spolupráce škol a školských poradenských zařízení s pracovníky pomáhajících profesí a s Policií ČR

IV. Pedagogicko-psychologická a kulturní specifika v práci asistenta pedagoga

1. Problematika zohledňování kulturních odlišností v práci se žáky z odlišného kulturního prostředí a její odraz ve vzdělávání
2. Specifika práce se žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí
3. Specifika práce se žáky se zdravotním postižením
4. Možnosti mediace mezi školou, rodinou a žáky
5. Komunikační dovednosti asistenta pedagoga (strategie vedení rozhovoru, komunikační techniky, struktura rozhovoru atd.)

Další podmínky k udělení akreditace:

Žadatel doloží přehled škol a zařízení, kde bude realizována pedagogická praxe, včetně písemného souhlasu ředitelů těchto škol a zařízení s konáním praxe.

Příloha 10 – Standard pro Bc. SPPG – příprava asistentů pedagoga
podle Akreditační komise ČR (2012)

1.3 Bc. Speciální pedagogika – příprava asistentů pedagoga

Profil: asistent ve školských zařízeních pro žáky se SVP dle legislativního vymezení, možnost navazujícího studia SPPG učitelství

Zakončení studia:

obhajoba závěrečné bakalářské práce

SZZ:

- Speciální pedagogika
- Základy speciálněpedagogických metod práce
- specializace dle výběru

Uplatnění: asistent ve školských zařízeních pro žáky se SVP

...

Standards pro bakalářské obory ve speciální pedagogice – kreditové hledisko

Bakalářský studijní program Speciální pedagogika obsahuje 180 kreditů, které jsou rozděleny následovně:

1. Společenskovědní a univerzitní základ: 20 %, tj. 36 kreditů

Cizí jazyk, filosofie, etika, sociologie, sociálně právní problematika (včetně aktuální školské legislativy), pedagogika, integrativní a inkluzivní pedagogika, psychologie (obecná, osobnosti, vývojová, sociální, psychopatologie, patopsychologie), základy ICT, somatologie.

2. Speciálněpedagogický základ: 30 %, tj. 54 kreditů

Speciální pedagogika, psychopedie, logopedie, somatopedie, surdopedie, tyflopédie, etopedie, parciální poruchy (SPUCH), poruchy autistického spektra, kombinované vady,

problematika nadaných dětí a žáků, základy speciálněpedagogické diagnostiky.

3. Medicínská propedeutika: 5 %, tj. 9 kreditů

Somatopatologie, neurologie, psychiatrie.

4. Odborná praxe: 30 % ze studia, tj. 54 kreditů

- nutno doložit potvrzením o zajištěné praxi pro studenty z hlediska druhu a věku cílové skupiny (například existencí fakultní škol a zařízení)

5. Praktické dovednosti dle jednotlivých studijních oborů: 15 %, tj. 27 kreditů

...

Speciální pedagogika – příprava asistentů pedagoga

Osobní a pedagogická asistence, základy speciálněpedagogických metod práce dle dílčích SVP, komunikační techniky, relaxační techniky, metodika rozvoje sociálních dovedností.