

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Asistent pedagoga ve školní praxi

Bakalářská práce

Autor:	Kateřina Anna Hesová
Studijní program:	B 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce:	PhDr. Kamila Růžicková, Ph.D.
Oponent práce:	doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Anna Hesová

Studium: P17K0288

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: Asistent pedagoga ve školní praxi

Název bakalářské práce AJ: Teaching assistant in practice

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce s názvem: Asistent pedagoga ve školské praxi se zabývá praktickou využitelností znalostí, které lidé zaměstnaní jako asistenti pedagoga získali či nezískali v průběhu své profesní přípravy na toto povolání. Výzkumné šetření realizované v rámci této bakalářské práce se zaměřuje na praktickou využitelnost znalostí z profesní přípravy na toto povolání. Prvním cílem výzkumného šetření je zjistit zda asistenti pedagoga využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. Druhým cílem výzkumného šetření je získat lepší přehled o reálné využitelnosti znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga v běžné pracovní praxi. V prvních třech kapitolách práce je prezentován současný stav poznání se zaměřením na pozici asistenta pedagoga s ohledem na legislativní ukotvení. Dále je v této části uveden popis systému profesní přípravy asistentů pedagoga. Ve čtvrté kapitole této práce je prezentován průběh a výsledek výzkumného šetření zaměřeného na osoby zaměstnané na pozici asistenta pedagoga.

-

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Kamila Růžicková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 10.3.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou závěrečnou práci Asistent pedagoga ve školní praxi, vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 23. 06. 2022

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Kamile Růžičkové, Ph.D. za její cenné rady, doporučení a metodické vedení v průběhu tvorby této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem praktikujícím asistentům pedagoga, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Největší díky patří v neposlední řadě mé mamince, která provedla stylistickou korekturu této bakalářské práce.

Anotace

HESOVÁ, Kateřina Anna. *Asistent pedagoga ve školní praxi*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 115 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce s názvem: Asistent pedagoga ve školní praxi se zabývá praktickou využitelností znalostí, které lidé zaměstnaní jako asistenti pedagoga získali či nezískali v průběhu své profesní přípravy. Prvním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda asistenti pedagoga využívají získané znalosti ve své pracovní praxi. Druhým cílem výzkumného šetření je získat lepší přehled o reálné využitelnosti těchto znalostí. V prvních třech kapitolách práce je prezentován současný stav poznání se zaměřením na pozici asistenta pedagoga s ohledem na legislativní ukotvení tohoto povolání, včetně popisu systému profesní přípravy asistentů pedagoga. Ve čtvrté kapitole práce je prezentován průběh a výsledek výzkumného šetření zaměřeného na osoby pracující na pozici asistenta pedagoga a na jejich zkušenosti s praktickou využitelností znalostí získaných v průběhu kvalifikačního studia.

Klíčová slova: asistent pedagoga, profesní příprava, pracovní praxe

Annotation

HESOVÁ, Kateřina Anna. *Teaching assistant in practice*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 112 pp. Bachelor Degree Thesis

The bachelor's thesis: Teaching assistant in school practice is focusing on the practical use of knowledge that people employed as teaching assistants acquired or did not acquire during their qualification study for this profession. The research survey described within this bachelor's thesis is focused on the practical application of knowledge from qualification study for this profession. The first goal of the research survey is to find out whether teaching assistants use the knowledge gained during their qualification study in their school practice. The second goal of the research survey is to obtain a better overview of the real usability of knowledge from qualification study in school practice. The first three chapters of the thesis present the current state of knowledge with a focus on the position of teaching assistant with regard to legislative anchoring, including a description of the system of professional training of teaching assistants. The fourth chapter presents research survey and its results. Research survey is focused on people working in the position of teaching assistant and their experiences with the use of knowledge gained during the qualification study.

Keywords: teaching assistant, qualification studies, work experiences

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	10
1 Inkluzivní vzdělávání.....	11
1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v systému školství.....	14
2 Asistent pedagoga ve vzdělávacím procesu.....	18
2.1 Pozice asistenta pedagoga z legislativního hlediska	19
2.1.1 Náplň práce asistenta pedagoga.....	21
2.2 Úskalí práce asistenta pedagoga.....	27
3 Systém vzdělávání a profesní přípravy asistentů pedagoga.....	32
4 Výzkumné šetření	37
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	37
4.2 Výzkumné otázky a hypotézy	38
4.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	41
4.4 Průběh výzkumného šetření	45
4.5 Metodika výzkumného šetření	46
4.6 Interpretace získaných dat.....	48
4.6.1 Kvantitativní část výzkumného šetření.....	48
4.6.2 Kvalitativní část výzkumného šetření	57
4.6.2.1 Kategorizované odpovědi na první anketní otázku	58
4.6.2.2 Kategorizované odpovědi na druhou anketní otázku.....	61
4.6.2.3 Kategorizované odpovědi na třetí anketní otázku	64
4.6.2.4 Zhodnocení odpovědí na anketní otázky	67
4.7 Výsledky výzkumného šetření	71
4.7.1 Výsledek kvantitativní části výzkumného šetření	71
4.7.2 Výsledek kvalitativní části výzkumného šetření	74
4. 7. 3 Diskuze	75
Závěr	80

Seznam použité literatury	82
Seznam grafů	86
Seznam příloh	86
Příloha A – Anketa použitá při výzkumném šetření	87
Příloha B – Odpovědi na první otázku (anketní otázka č. 8).....	90
Příloha C – Odpovědi na druhou otázku (anketní otázka č. 9).....	94
Příloha D – Odpovědi na třetí otázku (anketní otázka č. 10)	101
Příloha E – Souhrnné vyčíslení počtu odpovědí v jednotlivých kategoriích.....	111
Příloha F – Seznam vzdělávacích zařízení dle krajů	113

Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku výkonu povolání asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je během výuky oporou vyučujícímu pedagogovi a žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému pomáhá integrovat se mezi intaktní spolužáky. Jeho přítomnost ve třídě usnadňuje proces inkluze. Každý asistent pedagoga je jinou osobností s odlišnými životními zkušenostmi, znalostmi a lehce odlišnou kvalifikací. Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit míru využitelnosti znalostí, které asistent pedagoga získal v průběhu své profesní přípravy na toto povolání.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou věnovány prezentaci znalostí, které jsou pro pochopení tematiky nezbytné, čtvrtá kapitola prezentuje výzkumné šetření. První kapitola je zaměřena na charakteristiku inkluzivního vzdělávání. Poukazuje na rozdílné vnímání pojmů inkluze a integrace různými autory, obsahuje krátký popis současného stavu inkluzivního vzdělávání v naší zemi a zaměřuje se na pochopení podstaty tohoto fenoménu novodobého školství. V kapitole je uveden popis role žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v systému současného školství, základní právní předpisy upravující práva tohoto žáka a popis systému podpůrných opatření. Druhá kapitola práce je zaměřena na asistenta pedagoga a jeho roli ve vzdělávacím procesu. Obsahuje seznam legislativních dokumentů a konkrétních paragrafů ukotvujících pracovní pozici asistenta pedagoga a náplň jeho práce. Dále je kapitola zaměřena na úskalí, se kterými se může asistent pedagoga v průběhu své vlastní praxe setkat. Třetí kapitola práce je zaměřena na prezentaci systému vzdělávání a profesní přípravy asistenta pedagoga. Obsahuje legislativní předpisy stanovující kvalifikaci, kterou musí asistent pedagoga pro výkon povolání splňovat.

Čtvrtá kapitola bakalářské práce je věnována výzkumnému šetření zaměřenému na praktickou využitelnost znalostí, které lidé vykonávající povolání asistenta pedagoga získali, případně nezískali v průběhu své profesní přípravy. V kapitole jsou stanoveny cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a hypotézy. Je zde popsán výzkumný vzorek, průběh výzkumného šetření a jeho metodika. Dále kapitola obsahuje sumarizaci a vyhodnocení nashromážděných výzkumných dat. V závěru kapitoly jsou získané výsledky porovnány s teoretickými východisky uvedenými v odborných publikacích a s výsledky obdobných odborných výzkumů.

1 Inkluzivní vzdělávání

Děti v mateřských školách a následně žáci základních a středních škol tráví ve školním prostředí většinu svého dne. Proto je velmi důležité, aby ve škole byly utvářeny příznivé podmínky pro jejich další rozvoj (Michalová, 2015). V tomto smyslu se k věci vyjadřuje také zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v § 2, který vymezuje zásady a cíle vzdělávání a ukládá, aby byl při vzdělávání brán ohled na individuální vzdělávací potřeby každého jednotlivce, aby byly do vzdělávacího procesu v nejširší možné míře začleněny účinné moderní pedagogické metody a přístupy a proces vzdělávání byl zdokonalován na základě aktuálních poznatků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji (Zákony pro lidi, 2022b). Tyto požadavky jsou v přímém souladu s podstatou inkluzivní edukace.

„Za inkluzivní edukaci považujeme takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžnou základní školu“ (Michalová, 2015, s. 95). Systém inkluzivní edukace je tedy takový systém vzdělávání, který umožňuje, aby všichni žáci byli vzděláváni se svými vrstevníky v běžných třídách nebo školách blízko svému bydlišti, bez ohledu na jejich pohlaví, schopnosti, jazykové, kulturní a etnické rozdíly nebo rozdíly v ekonomickém statusu (Wadeová 2000, in Lechta, 2010). Učitelé působící v rámci takového vzdělávacího systému přistupují ke každému žákovi individuálně a každé dítě má svůj vlastní vzdělávací plán, který se přizpůsobuje jeho aktuálním schopnostem, nadání a obtížím. Inkluzivní výuka se soustřeďuje na to, aby každé dítě plně využívalo svůj rozumový potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost každého jedince je brána jako příležitost k rozvoji respektu, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti sám k sobě i ostatním lidem, a to v lokálním měřítku třídy i v globálním celospolečenském měřítku (Michalová, 2015). Inkluzivní vzdělávání se snaží poskytnout všem dětem vzdělání na co nejvyšší možné úrovni, nezávisle na míře jejich schopností, nadání nebo znevýhodnění, přičemž důraz je kladen zejména na dostupnost tohoto vzdělávání pro každého jedince, ve snadno dosažitelných školách hlavního vzdělávacího proudu (Uzlová, 2010). V tomto smyslu má inkluzivní vzdělávání také druhotný efekt a to takový, že u dětí, žáků a studentů nenásilně buduje otevřenost k přijetí své vlastní odlišnosti i odlišnosti ostatních a upravuje jejich vnímání lidí s postižením (Lechta, 2010).

Pro inkluzivní přístup ke vzdělávání je rozhodující postoj školy. Inkluzivní škola je taková vzdělávací instituce, která dokáže vyjít vstříc potřebám žáků, umí ocenit rozdíly mezi jednotlivci a pracovat s nimi. Důležitá je vstřícnost a otevřenost školy ke všem dětem, připravenost prostředí, odborná vybavenost a pozitivní přístup pedagogických pracovníků, spojený s jejich ochotou se vzdělávat a zkoušet nové věci (Uzlová, 2010). Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a řízenou implementací inkluzivního vzdělávání do škol hlavního vzdělávacího proudu, se totiž mění také postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a charakter jejich úkolů a úloh v edukačním procesu (Lechta, 2010). V inkluzivní škole není kladen důraz na výkon, ale na samotný proces učení s využitím takových forem a metod práce, při kterých je různorodost kolektivu přínosná. Při vhodném výběru edukačních metod a technik se žáci vzájemně doplňují a inspirují k dosažení osobního maxima. To však klade na učitele a jeho přípravu výuky zvýšené nároky, včetně nezbytnosti dalšího vzdělávání (Uzlová, 2010). V konečném důsledku je právě učitel tím, kdo zodpovídá za to, co se žák ve škole naučí, vytváří pro každého žáka vhodné edukační prostředí a rozhoduje o tom, jak bude který konkrétní žák hodnocen (Michalová, 2015).

Abychom se přiblížili podstatě inkluzivního vzdělávání, musíme nejprve jasně vymezit proces inkluze a oddělit jej od procesu integrace. Iva Uzlová (2010) ve své publikaci uvádí, že integrace se zaměřuje jen na potřeby jedince se znevýhodněním, zatímco inkluze se týká všech žáků a studentů, tedy nejen těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Také Zdeňka Michalová (2015) zmiňuje, že při integraci pomáháme dítěti se začleněním do třídy mezi intaktní populaci, kdy cílem je uzpůsobit podmínky tak, aby se žák mohl dobře přizpůsobit životu třídního kolektivu. Oproti tomu při inkluzi vytváříme takové prostředí, ve kterém každé dítě najde optimální podmínky a podněty pro rozvoj, bez ohledu na znevýhodnění které má, a toto znevýhodnění není překážkou společnému vzdělávání. Všechny děti se optimálně rozvíjí a přitom mohou pracovat společně ve výkonově heterogenní skupině. Viktor Lechta (2010) uvádí, že velmi zjednodušeně je možné říci, že integrace vyžaduje větší míru přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se snaží edukační prostředí více přizpůsobit dítěti. Definice se různí a také mezi různými autory existují značné rozdíly v chápání podstaty inkluzivního vzdělávání a v definičním vymezení přidružených pojmů. V odborné literatuře se objevuje velké množství odlišných definic a vymezení toho, co přesně inkluze a

integrace znamená. Tyto rozpory jsou souhrnně popsány a specifikovány v takzvané trichotomii pojetí inkluzivního vzdělávání. Jedná se o třídimenzionální model pojetí inkluzivní edukace. Tento model dělí způsob chápání vzájemných vztahů pojmů inkluze a integrace na tři základní skupiny (Zilcher & Svoboda, 2019):

1. Pojmy inkluze a integrace jsou chápány jako totožné.
2. Inkluze je chápána jako optimalizovaná forma integrace, tedy jako určitý stupeň zdokonalení a vylepšení procesu integrace jako takového.
3. Inkluze je chápána jako naprosto odlišný přístup ke vzdělávání dětí, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy a bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků (tedy nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Jde o odklon od integrace ve významu zařazení odlišného jedince do celku, blíže k vyšší podstatě vytvoření kvalitnějšího celku respektujícího individuální odlišnosti.

Praktické uplatnění principu inkluzivní pedagogiky ve smyslu třetího bodu je v aktuálních podmínkách našeho vzdělávacího systému teprve v začátcích. Inkluzivní vzdělávání představuje dlouhodobý proces, jehož cílem má být úplné přijetí každého dítěte, tedy i dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, jako plnohodnotného člena školní komunity. Z dlouhodobého hlediska by mělo dojít k naplnění filosofie „Škola pro všechny“. Koncept inkluzivní edukace však v sobě skrývá nemalé nebezpečí. Unáhlené, nepřiměřené či nevhodné zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do intaktní třídy mu může více uškodit nežli pomoci (Lechta, 2010). Z tohoto hlediska je do značné míry dobře, že české školství je i přes své inkluzivní snahy stále spíše v rovině zdokonalené integrace ve smyslu druhého bodu. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiče mohou na našem území stále ještě volit mezi dvěma hlavními možnostmi vzdělávání. První možností je forma integrace v běžném vzdělávacím proudu spolu s intaktními dětmi. Druhou možností je forma segregačního vzdělávání v prostředí speciální školy. Bohužel ne vždy jsou děti do obou typů škol zařazovány na podkladě svých potřeb a doporučení vzdělávacích zařízení, ale spíše na základě ambic a vůle svých zákonných zástupců (Michalová, 2015). Reálný úspěch začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do školy a třídy s intaktními dětmi, pak vždy závisí na celé řadě faktorů a vzdělávacích podmínek, které je škola schopna pro integrovaného žáka vytvořit. Asistentem pedagoga počínaje, změnou smýšlení spolužáků či rodičovské komunity konče (Keblová, 2001).

1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v systému školství

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) do běžného prostředí škol hlavního proudu je legislativně dobře ošetřeno. Z tohoto hlediska nic nebrání tomu, aby rodiče vybrali pro své dítě takovou školu, která mu bude nejlépe vyhovovat, kde se bude cítit dobře a bude mít příležitosti srovnatelné s příležitostmi svých vrstevníků (Uzlová, 2010). Veškerá práva a povinnosti dětí, školy a vyučujících pedagogů jsou ošetřeny následujícími legislativními dokumenty¹. Listina základních práv a svobod; Úmluva o právech dítěte; Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“); Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“); Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška o vzdělávání žáků se SVP“); Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Podle § 16 odstavce (1) školského zákona se *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (Zákony pro lidi, 2022b). Autoři Gabašová a Vosmik (2019) ve své publikaci uvádějí, že žák se SVP je takový žák, kterému je nutné ve škole věnovat zvýšenou péči a to z důvodu selhávání při vzdělávání nebo naopak z důvodu mimořádného nadání. Vzdělávání takovýchto žáků vyžaduje uplatnění podpůrných opatření, která zohledňují individuální potřeby každého jedince a náročnost úpravy podmínek jeho vzdělávání.

Školský zákon podrobněji hovoří o podpůrných opatřeních v § 2 a § 16. Podpůrnými opatřeními se podle § 16 odstavce (1) školského zákona rozumí *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“* (Zákony pro lidi, 2022b). Všichni žáci se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou

¹ Legislativní údaje a citace zákonů a vyhlášek uvedených v této práci, jsou platné k měsíci a roku odevzdání této bakalářské práce (červen 2022).

nebo školským zařízením. Možná podpůrná opatření jsou podle školského zákona (§ 16 odstavec (2)) následující: Poradenská pomoc školského poradenského zařízení; úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb; úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání; umožnění použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek; umožnění využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a dalších podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů; úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory; využití asistenta pedagoga; využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnost působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle zvláštních právních předpisů; stavební a technické úpravy prostor školy (Zákony pro lidi, 2022b). V praxi se jedná zejména o využití speciálních metod a forem výuky, úpravu hodnocení žáka, úpravu výuky v rozsahu i obsahu hodin, úpravu obsahu a výstupů vzdělávání, využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, tvorba plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu, snížení počtu žáků ve třídě a jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka, včetně personální podpory pedagoga asistentem pedagoga (Gabašová & Vosmik, 2019).

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně škola zařazuje a uplatňuje sama na základě vlastního uvážení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze při výuce uplatňovat a zařazovat pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení (Gabašová & Vosmik, 2019). Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci menších obtíží ve vzdělávání žáka, například pomalejší tempo práce, obtíže ve čtení, psaní či počítání, problémy se zapomínáním, drobné potíže v koncentraci pozornosti a podobně. Jedná se o minimální úpravy metod a forem výuky a organizace a hodnocení vzdělávacích výsledků žáka. Nedostačují-li zavedená opatření prvního stupně ke kompenzaci obtíží, doporučí škola žákovi návštěvu školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Poradenské zařízení následně vyhotoví zprávu o vyšetření a doporučí či nedoporučí zavedení podpůrných opatření druhého až pátého stupně (Bittmannová, 2019).

Hlavními nositeli podpůrných opatření v praxi jsou plány pedagogické podpory a individuální vzdělávací plány (dále jen „IVP“). Plán pedagogické podpory zavádí škola jako prostředek podpory žáka v rámci prvního stupně podpůrných opatření. IVP škola sestavuje pro žáka, který potřebuje podporu v rámci podpůrných opatření druhého až pátého stupně. IVP jasně vymezují rozsah podpůrných opatření zavedených pro daného žáka (Bittmannová, 2019). Individuální vzdělávací plán je sestaven školou ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními na základě vyšetření a doporučení školského poradenského zařízení. To při zvažování potřebné míry podpory žáka a jeho následného zařazení do příslušného stupně podpory vychází z doporučení praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře případně dalšího odborníka a také z vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka a dalších podkladů. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Je vždy určen a uzpůsoben pro konkrétního jedince se SVP. Slouží k plánování obsahu vzdělávání na základě specifických potřeb žáka. Součástí IVP je mimo jiné cíl a obsah vzdělávání, struktura učiva, témata výuky. IVP obsahují závěry odborných vyšetření a osobní údaje žáka (Kaprálek a Bělecký, 2011).

Jedním z podpůrných opatření je asistent pedagoga. Vyhláška o vzdělávání žáků se SVP vymezuje podmínky, za kterých škola může/musí do třídy, ve které se vzdělává dítě se SVP, zařadit asistenta pedagoga. Asistent pedagoga může být přiřazen buď k jednomu konkrétnímu dítěti a zaměřovat se na pomoc pedagogovi s výukou tohoto konkrétního žáka nebo může pedagogovi pomáhat až se čtyřmi žáky současně. V tomto případě legislativa hovoří o tzv. sdíleném asistentovi pedagoga. Náročnost podpory žáka je vždy vyhodnocena ve spolupráci rodiny, žáka, školy a školského poradenského zařízení. Asistent pedagoga nemusí být vždy určen jako nejvhodnější varianta podpory daného žáka. Školské poradenské zařízení vyhodnotí náročnost práce s žákem a zvolí nejvhodnější podporu pedagogické práce i podporu žáka, které uvede v doporučení pro vzdělávání žáka se SVP. V případě, že školské poradenské zařízení rozhodne o přiřazení asistenta pedagoga k žákovi, jsou řediteli školy poskytnuta doporučení s přesným popisem toho, co by měl asistent pedagoga při vzdělávání žáka zajišťovat a zároveň má škola možnost požádat o navýšení finančních prostředků pro účely zřízení tohoto pracovního místa. Ředitel školy je povinen tuto pracovní pozici v nejbližší možné lhůtě vytvořit a dítěti podporu asistenta zajistit tak, aby tímto byly vytvořeny a uzpůsobené podmínky vzdělávání pro daného žáka (NÚV, 2017). Při zařazení žáků

se SVP do třídy, by měl být učitel vždy předem informován o specifikách vývoje dítěte s daným druhem znevýhodnění a o metodice jeho výuky. Neméně důležitá je v tomto ohledu také učitelova spolupráce s rodiči, poradenským zařízením a vedením školy. Ideálně by měl být učitel schopen vytvořit příznivé klima ve třídě a v případě potřeby ve spolupráci se školským poradenským zařízením, nejčastěji speciálně pedagogickým centrem, opatřit pro dítě kompenzační pomůcky (Keblová, 2001).

V úvodu této kapitoly je popsán systém inkluzivního vzdělávání. Pro pochopení významu asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu je důležité pochopit podstatu tohoto edukačního trendu. Inkluzivní vzdělávání umožňuje rovnoprávnou edukaci všech dětí bez rozdílu věku, pohlaví nebo edukačního potenciálu. Učitelé by v rámci inkluzivního vzdělávání měli ke každému žákovi přistupovat individuálně. Aby však mohl vyučující učitel v co největší míře individuálně přistupovat ke každému žákovi, potřebuje podporu asistenta pedagoga, a to zejména v případě, navštěvuje-li třídu žák nebo žáci se SVP. Pro pokrytí specifických potřeb těchto žáků byl vytvořen systém podpůrných opatření, jehož součástí je také asistent pedagoga, který je do třídy zařazen jako další pedagogický pracovník. Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je podpora pedagoga v průběhu výuky. Díky jeho přítomnosti ve třídě, může pedagog svůj čas lépe rozdělit mezi všechny žáky. Rozkol mezi tím, že je asistent pedagoga přiřazen do třídy v rámci podpůrných opatření pro žáka se SVP, a tím, že legislativně je míněn jako podpora pro pedagoga, který se díky jeho přítomnosti může věnovat rozvoji více žáků najednou, vytváří paradox, ze kterého pramení většina problémů, se kterými se asistenti pedagoga v praxi setkávají. Paradox, kvůli kterému je asistent pedagoga mnohými vyučujícími pedagogy i většinovou populací, chápán spíše jako „asistent žáka“ nežli asistent pedagoga, což vede k celé řadě nedorozumění a nejasností v oblasti kompetencí asistenta pedagoga, jeho náplně práce a jeho role v třídním kolektivu.

2 Asistent pedagoga ve vzdělávacím procesu

Proces vzdělávání je založen na získávání, třídění a zpracování informací. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou kvůli svému znevýhodnění mnohdy schopni informace obvyklým způsobem získávat, třídít ani zpracovávat a potřebují příslušnou vzdělávací podporu v podobě podpůrných opatření, jejichž součástí může a nemusí být také asistent pedagoga. O tom, zda je pro dané dítě vhodné při hodinách s asistentem pedagoga spolupracovat, rozhodne příslušné školské poradenské zařízení (dále jen „ŠPZ“), nejčastěji speciálně pedagogické centrum (dále jen „SPC“) nebo pedagogicko-psychologická poradna (dále jen „PPP“) na základě svého šetření. ŠPZ posoudí všechny okolnosti vzdělávání konkrétního žáka v konkrétní škole, například věk žáka, samostatnost žáka, druh jeho znevýhodnění, druh školy, počet žáků ve třídě, vybavenost školy a třídy pomůckami a mnoho dalšího. Po vyhodnocení celkové situace poradenské zařízení posoudí, zda je pro žáka přínosné během výuky s asistentem pedagoga spolupracovat či nikoliv a doporučí či nedoporučí zřízení funkce asistenta pedagoga v dané škole. ŠPZ také zhodnotí, zda je asistent pedagoga potřebný po celou dobu přítomnosti žáka ve škole nebo zda je potřebný pouze v některých výukových hodinách a konkrétních předmětech (Janková & Moravcová, 2017). Pokud ŠPZ vyhodnotí žákovu spolupráci s asistentem pedagoga jako přínosnou, musí ředitel školy požádat příslušný krajský úřad o zřízení funkce asistenta pedagoga na své škole a současně může požádat o navýšení finančních prostředků do rozpočtu. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a pro rodiče začleněného žáka nepředstavuje jeho přítomnost ve třídě žádnou finanční zátěž. Tímto způsobem se podpory ve výuce dostane všem žákům bez ohledu na jejich sociálně-ekonomický status (Uzllová, 2010).

Podle § 20 zákona o pedagogických pracovnících je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, který *„vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“* (Zákony pro lidi, 2022a). Pedagogická encyklopedie uvádí, že *„asistent pedagoga je pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka“* (Průcha, 2009, str. 424). Všeobecně je asistent pedagoga osobou, která podporuje žáka/žáky se SVP v průběhu edukačního procesu na základě a v souladu s doporučeními školského poradenského zařízení (Gabašová & Vosmik, 2019).

Asistent pedagoga však není jen pouhým výčtem oficiálních definic. Definice podle zákona, ani jednotlivé činnosti podle vyhlášky, neobsáhnou lidský faktor, který je s tímto povoláním hluboce spojen. Asistent pedagoga vkládá do práce svou osobnost, vzdělání i životní zkušenosti. To samé platí i o ostatních účastnících vzdělávacího procesu (učitel, žák, rodič,...). Každý z účastníků vzdělávacího procesu má o práci asistenta pedagoga jinou představu a každý tohoto pracovníka vnímá ze svého individuálního pohledu. Pokud chceme více proniknout k podstatě tohoto povolání, musíme pracovat s tím, jakou mají učitelé, rodiče a žáci představu o roli asistenta pedagoga ve třídě. Představ je opravdu mnoho. Liší se podle toho, v jaké jsou jedinci pozici a také podle toho, jaké mají zkušenosti, ambice, obavy, představy či přání, které spojují se vzdělávacím procesem. Velkým faktorem je také mediální obraz role asistenta pedagoga. I proto je s tímto povoláním spojeno mnoho předsudků a stereotypů, které denně ovlivňují práci asistentů pedagoga a znesnadňují proces inkluze žáků se SVP. Předsudků, které musí lidé zaměstnaní na pozici asistenta pedagoga denně vyvracet. Zde jsou některé z nich: asistent pedagoga je „nevzdělanec“, který nemá pro výkon povolání potřebnou kvalifikaci; asistent pedagoga je „opravář“ žáka se SVP; asistent pedagoga je „dítě navíc“; asistent pedagoga je „sluha“; asistent pedagoga je „dozorce a soudce“; asistent pedagoga je „holka pro všechno“ (Gabašová & Vosmik, 2019).

2.1 Pozice asistenta pedagoga z legislativního hlediska

Předsudků je mnoho a stále se objevují nové. Záleží na konkrétním jedinci, do jaké míry se jimi nechá či nenechá ovlivnit. Proti všem předsudkům pomáhá zejména povědomí o náplni práce a o povinnostech s prací spojených. Je důležité, aby každý jedinec znal svá práva a povinnosti z legislativního hlediska (Gabašová & Vosmik, 2019). Pedagogickou asistenci upravují právní předpisy, zejména pak zákon o pedagogických pracovnících, školský zákon, vyhláška o vzdělávání žáků se SVP a příslušné metodiky vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (Uzlová, 2010). Z těchto právních předpisů jasně vyplývají povinnosti asistenta vůči škole a žákovi se SVP a rámcová náplň práce asistenta pedagoga.

- **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.**

Podle § 2 písm. g) zákona o pedagogických pracovnících je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem vykonávacím „*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě příslušného právního předpisu*“ (Zákony pro lidi, 2022a). To znamená, že asistent pedagoga je legislativně oprávněn vykonávat přímou pedagogickou činnost a podílet se na edukaci dětí se SVP, pokud k výkonu tohoto povolání splňuje náležité kvalifikační předpoklady podle § 20 zákona o pedagogických pracovnících, který je podrobněji rozveden v kapitole 3.

§ 2 zákona o pedagogických pracovnících dále právně ošetřuje fakt, že asistent pedagoga „*je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitele školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu*“ (Zákony pro lidi, 2022a). Jeho financování tedy zajišťuje buď stát (finanční prostředky příslušného kraje) nebo příslušná soukromá organizace, která asistenta pedagoga zaměstnává. Rodiče dítěte se v žádném z uvedených případů na financování asistenta pedagoga a jeho služeb vlastními finančními prostředky nepodílejí. Díky tomuto zákonnému opatření mají podporu asistenta pedagoga všechny děti se SVP, které ji potřebují (Uzlová, 2010). Ve školách zřizovaných státem se výše platu asistenta pedagoga odvíjí od jeho kvalifikace a počtu odučených let. Soukromé organizace výši platu asistenta pedagoga stanovují na základě vlastních vnitřních směrnic (Zákony pro lidi, 2022a).

Pokud chce škola nebo školské zařízení zřídit pracovní pozici asistenta pedagoga, může tak v současnosti učinit na základě dvou odlišných postupů. *První možností* je zřízení pozice asistenta pedagoga jako „podpůrného opatření“ při vzdělávání žáka či žáků se SVP. Tuto možnost uplatňují téměř všechny mateřské, základní a střední školy. Funkce je zřízena na základě doporučení školského poradenského zařízení a písemného souhlasu zákonného zástupce nezletilého žáka. V takovém případě škola dostává od státu dotaci na plat asistenta pedagoga, jejíž výše závisí na rozsahu jeho pracovního úvazku. Ten se odvíjí od doporučení školského poradenského zařízení. *Druhou možností* je zřízení pozice asistenta pedagoga jako standardního zaměstnance školy, placeného ze školního rozpočtu. V takovém případě není pro zaměstnání asistenta pedagoga nutné ani doporučení z poradenského zařízení, ani souhlas zákonného

zástupce žáka. Asistenta pedagoga jako standardního zaměstnance školy, mimo systém podpůrných opatření, zaměstnává sama škola jako dalšího pedagogického pracovníka. V praxi není tato možnost (mimo škol speciálních, které od roku 2020 nedostávají dotace ani na asistenta pedagoga v rámci podpůrných opatření) příliš často uplatňována, neboť většina škol nemá na zaměstnání asistenta pedagoga jako dalšího pedagogického pracovníka dostatečné finanční prostředky (Němec, 2022a).

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

§ 16 školského zákona, vyjadřující se k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, v odstavci (2) písm. g), jasně hovoří o asistentovi pedagoga jako o jednom z prostředků pro poskytování podpory dětem, žákům a studentům se SVP v rámci takzvaných podpůrných opatření, kterými se rozumí „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“ (Zákony pro lidi, 2022b). Asistent by měl tedy vykonávat pouze činnosti přímo spojené s touto prací a věnovat se především podpoře žáka, ke kterému byl v rámci platných podpůrných opatření přidělen.

Školský zákon v § 19 písm. h) uvádí, že „*ministerstvo stanoví vyhláškou podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů*“ (Zákony pro lidi, 2022b). Touto vyhláškou je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších přepisů, která jasněji vymezuje povinnosti asistenta pedagoga vůči škole a žákovi se SVP.

2.1.1 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga se řídí potřebami konkrétního začleněného žáka a situací ve třídě, v níž bude asistent působit. Po dohodě s třídním učitelem a na základě doporučení školského poradenského zařízení, stanoví ředitel asistentovi pedagoga konkrétní náplň práce tak, aby odpovídala potřebám žáka se SVP. Každý asistent pedagoga by měl být při nástupu do zaměstnání seznámen s náplní práce a dostat ji jako

přílohu pracovní smlouvy v tištěné podobě. Mělo by být samozřejmostí, že se s náplní práce asistenta seznámí jak rodiče integrovaného žáka, tak jeho třídní učitel, včetně všech učitelů, kteří žáka vyučují. Tento krok může usnadnit vzájemné pochopení, spolupráci a rozdělení kompetencí ve třídě (Gabašová & Vosmik, 2019). Ředitel školy by měl při sestavování náplně práce asistenta pedagoga vždy vycházet z IVP žáka, ke kterému je asistent pedagoga přidělen, neboť IVP podrobněji stanovuje míru a charakter potřebné podpory začleněnému žákovi a metody práce s ním (Uzlová, 2010).

- **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších přepisů**

Z legislativního hlediska náplň práce asistenta pedagoga všeobecně charakterizuje zejména § 5 odstavec (1) vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP uvádí, že asistent pedagoga *„poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se SVP v rozsahu podpůrného opatření. Pomáhá mu při organizaci a realizaci vzdělávání a podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka se SVP do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“* (Zákony pro lidi, 2022c). Jiným pedagogickým pracovníkem se v uvedeném kontextu rozumí učitel, vychovatel, speciální pedagog a další pedagogičtí pracovníci školy. Asistent pedagoga poskytuje pomoc vyučujícímu pedagogovi, avšak pouze v rozsahu podpůrných opatření stanovených školským poradenským zařízením a v souladu s IVP daného žáka (Gabašová & Vosmik, 2019).

Podle odstavce (2) § 5 *„asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním“* (Zákony pro lidi, 2022c). Asistent pedagoga vždy pracuje za metodické podpory a vedení pedagoga. Odpovědnost za školní vzdělávání začleněného žáka vždy nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pedagoga „pouze“ pracuje podle jejich pokynů a pod jejich vedením. Na pravidelných schůzkách, asistent pedagoga průběžně získává od učitele instrukce pro další práci nejen se začleněným žákem, ale i s ostatními dětmi ve třídě. Učitel dává na společných schůzkách asistentovi náměty pro práci i přípravu vhodných didaktických pomůcek. Mimo pravidelných konzultací s učitelem se asistent pedagoga účastní také schůzek, na kterých je konzultován průběh a výsledek dosavadní práce a provedena průběžná evaluace IVP. Na těchto schůzkách by mimo třídního

učitele a asistenta pedagoga měli být přítomni všichni učitelé žáka, zástupce vedení školy a zástupce školského poradenského zařízení. Ten učitelům odpoví na otázky a poskytne jim metodickou podporu. Asistentovi dá doporučení, jak s dítětem pracovat, jaké pomůcky použít, jak dítě motivovat a podobně. Tyto schůzky by se měly v ideálním případě konat několikrát během školního roku, kdy zástupce školského poradenského zařízení navštíví i dítě ve škole a přímo při vyučování sleduje, jak se dítě daří pomocí podpůrných opatření začleňovat do kolektivu třídy. V současné době jsou však všechna poradenská zařízení přetížená a v běžné školní praxi se tyto návštěvy nekonají. ŠPZ přesto na konkrétní žádost konzultace poskytují (Uzlová, 2010).

Odstavce (3) a (4) § 5, více upravují rámec činností, které asistent pedagoga při edukaci dítěte se SVP vykonává. Činnosti, které je asistent pedagoga oprávněn vykonávat, jsou rozděleny na základě jeho nejvyššího dosaženého vzdělání. Po novelizaci z roku 2018 jsou odlišeny činnosti asistenta pedagoga s maturitou a činnosti asistenta pedagoga bez maturity (Němec, 2022b). Novela vyhlášky tedy pracuje s dvěma úrovněmi náplně práce asistenta pedagoga. V odstavci (3) § 5 je uvedeno, že asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady podle § 20 odstavce (1) zákona o pedagogických pracovnících, tedy asistent pedagoga, který ukončil své vzdělání minimálně maturitní zkouškou, zajišťuje:

„a) přímou pedagogickou činností při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností“ (Zákony pro lidi, 2022c). Jak již bylo uvedeno, asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, který spolu s učitelem a pod jeho vedením pracuje nejen se začleněným žákem, ale i s ostatními dětmi a pomáhá učiteli s organizací výuky tak, aby se jí mohli v co největší míře účastnit všichni žáci společně. Ačkoliv je asistent pedagoga primárně zaměstnán v rámci podpůrného opatření pro jednoho žáka, neměl by být k ruce pouze začleněné mu žákovi, ale měl by po domluvě s učitelem věnovat svou pozornost podle potřeby také ostatním žákům a pomoci tak zajišťovat plynulý chod výuky. To je však v praxi často opomíjeno. Mnohdy tvoří asistent pedagoga spolu se začleněným žákem samostatnou skupinu, sedí odděleně od ostatních žáků a pracují výhradně spolu. Učitel se na žáka se SVP obrací jen výjimečně a často chybí i vzájemná kooperace se spolužáky (Uzlová, 2010).

„b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,“ (Zákony pro lidi, 2022c). Základním a zcela zásadním úkolem asistenta pedagoga je vést svěřeného žáka k pokud možno co největší samostatnosti tak, aby sám zvládal co nejvíce činností bez pomoci druhé osoby tak, jako jeho vrstevníci. Pro mnoho žáků je dostačující drobná úprava prostředí. Jaké úpravy je potřeba provést, záleží na konkrétním prostředí školy a doporučení ŠPZ. Základním předpokladem podpůrné práce je, že se asistent pedagoga seznámí s potřebami každého žáka se SVP a doporučením ŠPZ, do kterého mu vedení školy umožní nahlédnout (Janková & Moravcová, 2017).

„c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí“ (Zákony pro lidi, 2022c). Asistent pedagoga vede v souladu s doporučeními školského poradenského zařízení žáka k co největší samostatnosti nejen v oblasti sebeobsluhy a pracovní kázně, ale také v oblasti komunikace s učiteli, vrstevníky a lidmi v širším sociálním prostředí (Janková & Moravcová, 2017).

V odstavci (4) je uvedeno, že asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady podle § 20 odstavce (2) zákona o pedagogických pracovnících, tedy asistent pedagoga, který ukončil své vzdělávání bez maturity, zajišťuje zejména:

„a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,“ (Zákony pro lidi, 2022c). Aby pedagog mohl ve větší míře individualizovat vzdělávání, tj. aby se mohl častěji individuálně věnovat všem žákům ve třídě, potřebuje podporu asistenta pedagoga. Asistent se řídí pokyny učitele a pod jeho vedením pracuje s žáky se SVP v tom smyslu, že dohlíží na to, zda dodržují stanovená pravidla, zda správně plní zadané úkoly, zda při plnění dodržují správné postupy a došli ke správným výsledkům. V případě potřeby žákům při plnění úkolů poskytuje drobnou pomoc v souladu s jejich IVP (Gabašová & Vosmik, 2019).

„b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,“ (Zákony pro lidi, 2022c). Asistent pedagoga by měl být žákovi se SVP takovou oporou, aby zvládal naprostou většinu činností spolu s intaktními žáky. Učitel by měl za přispění asistenta organizovat výuku tak, aby

žáka se SVP v co největší možné míře začlenil a zapojil do práce se zbytkem třídy. Samostatná individuální práce asistenta pedagoga se začleněným dítětem by nikdy neměla převažovat nad prací dítěte společně s ostatními spolužáky (Uzlová, 2010).

„c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,“ (Zákony pro lidi, 2022c). Každé dítě se na školní prostředí adaptuje jiným způsobem. Asistent pedagoga by měl být žákovi se SVP v procesu adaptace oporou a pomoci mu lépe si uvyknout školnímu prostředí. Pokud je tomu zapotřebí, učí asistent pedagoga žáka se SVP v rámci adaptace používat také některé speciálně-pedagogické pomůcky, doporučené příslušným ŠPZ (Janková & Moravcová, 2017).

„d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,“ (Zákony pro lidi, 2022c). Důležitou součástí komplexní péče o děti se SVP je spolupráce školy s rodinou. Asistent pedagoga by měl s rodinou pravidelně komunikovat. Je vhodné je informovat o průběhu vyučování, o zadaných domácích úkolech, o prospěchu a chování dítěte, dávat jim doporučení pro domácí přípravu, vyzvednout a pochválit pokroky dítěte a navrhnout řešení k odstranění případných potíží a nedostatků. Je důležité domluvit způsob pravidelné komunikace. Asistentovi nepřísluší zpochybňovat rozhodnutí rodičů o zařazení dítěte do běžné školy, stejně tak jako kritizovat práci učitele nebo domácí péči rodičů (Uzlová, 2010).

„e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,“ (Zákony pro lidi, 2022c). V průběhu školního roku se žáci účastní celé řady mimoškolních akcí. Také žákovi se SVP, je více než vhodné, umožnit účast na těchto akcích za příslušné podpory asistenta pedagoga. Pokud je asistent pedagoga ochoten účastnit se i pobytových akcí (škola v přírodě, lyžařský kurz,...), je to ideální situace. Je důležité spolužákům žáka se SVP jasně vysvětlit roli asistenta a jeho význam pro integrovaného jedince. To pomůže zamezit vyčlenění integrovaného žáka. Na lyžařských kurzech a dalších pobytových akcích je vhodné, aby integrovaný žák bydlel v pokoji s ostatními žáky a ne ve stejném pokoji s asistentem pedagoga. Pokud se daří vyvážit spolupráci asistenta pedagoga, vyučujícího pedagoga a rodiny, nic nebrání žákovi se SVP se účastnit všech mimoškolních akcí (Gabašová & Vosmik, 2019).

„f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Zákony pro lidi, 2022c). V rámci procesu postupného osamostatňování se, je více než vhodné dítěti poskytnout dostatek prostoru pro navazování nových sociálních kontaktu a nechat ho zvládat různé, třeba i nepříjemné situace a poskytnout mu v tomto směru rady a podporu. Je vhodné ho podporovat v samostatnosti a podněcovat ho ke komunikaci se spolužáky, ale nemluvit za něj a neřešit za něj krizové situace. Zároveň je v tomto směru vhodné představovat vzor chování k začleněnému žákovi (Uzlová, 2010).

Odstavec (5) § 5 dále upřesňuje, že „asistent pedagoga uvedený v odstavci (3) může zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci (4)“ a také omezuje počet asistentů pedagoga pro jednoho žáka na jednoho asistenta. „Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga“ (Zákony pro lidi, 2022c). Mnohé z činností uvedených v odstavcích (3) a (4) se překrývají. I přesto v nich jsou drobné rozdíly. Z odstavce (5) jasně vyplývá, že asistent pedagoga s vyšším dosaženým vzděláním může vykonávat činnosti, které vykonává asistent pedagoga s nižším dosaženým vzděláním, ale asistent pedagoga s nižším dosaženým vzděláním, činnosti asistenta uvedené v odstavci (4) vykonávat nemůže (Němec, 2022b). Dále odstavec (5) blíže specifikuje, že k jednomu žákovi se SVP může být zaměstnán jen jeden asistent pedagoga. Toto opatření zamezuje zvýšenému střídání osob u dítěte se SVP, které mu z psychologického hlediska mnohdy neprospívá. To, že jeden žák může mít pouze jednoho asistenta, ale neznamená, že dva žáci nemohou mít stejného asistenta. Asistent pedagoga může být zaměstnán například na 0,75 úvazku jako sdílený asistent, pokud se jedná o dvě děti ve stejné třídě a sdílení asistenta doporučí ŠPZ, nebo na 0,5 + 0,25 úvazek, pokud se jedná o dvě děti ve dvou různých třídách, a přímou činnost vykonávat na základě doporučení na poloviční úvazek u jednoho žáka a na čtvrtinový úvazek u druhého žáka, dle konkrétní potřeby každého žáka se SVP, při výuce konkrétních předmětů dle doporučení ŠPZ (Němec, 2022c).

Z legislativního základu souhrnně vyplývá, že náplní práce asistenta pedagoga při výuce i při mimoškolních akcích je individuální podpora a dopomoc žákovi nebo žákům se SVP se začleněním se do kolektivu, pomoc při zprostředkování učební látky, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při edukační činnosti, pomoc při komunikaci žáků se SVP s pedagogy či spolužáky, a při spolupráci a komunikaci školy s rodinou

případně zákonnými zástupci žáka (Teplá & Šmejkalová, 2010). Asistent pedagoga se však nikdy nepodílí na zadávání, opravování a kontrole domácích úkolů, hodnocení školních prací, zapisování známek do žákovské knížky a elektronického školního systému, pozitivním či negativním hodnocení chování začleněného žáka a jeho výstupním hodnocení. A rozhodně by do těchto činností neměl být nikdy nucen, protože tyto nespadají do jeho legislativně vymezených kompetencí a nemohou být tedy legálně uvedeny ani v náplni jeho práce vycházející z potřeb konkrétního žáka, upravené podle doporučení školského poradenského zařízení a IVP konkrétního žáka (Uzlová, 2010).

2.2 Úskalí práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga musí ve školním prostředí komunikovat s celou řadou kolegů, žáků a rodičů. Je rovněž důležité, aby byl v kontaktu s pracovníky SPC nebo PPP. Takové množství interakcí logicky skrývá i nebezpečí vzniku nedorozumění a konfliktů. Je potřeba zajistit, aby byl asistent pedagoga všemi přijímán jako rovnocenný člen týmu podílejícího se na vzdělávání žáka se SVP. Jako rovnoprávný člen pedagogického sboru by měl mít asistent pedagoga přiděleno vlastní pracovní místo ve sborovně nebo v některém kabinetě, skříňku či jiný uzamykatelný prostor pro ukládání osobních věcí, pracovních materiálů a pomůcek, a pokud je to potřeba měl by dostat klíče od školní budovy. Někteří asistenti pedagoga však v praxi nemají v budovách školy svůj vlastní prostor (Uzlová, 2010). Úspěch vzdělávání dítěte se SVP vždy závisí na kvalitě spolupráce triády učitel – rodič – asistent pedagoga. Vzájemná úcta a důvěra v rámci triády, dostatek informací vycházejících ze zkušeností ověřených praxí, poskytování zpětné vazby všemi stranami, pravidelná efektivní komunikace, supervize a intervence odborníků ze ŠPZ, a další vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga, napomáhají úspěšnému plnění cílů při vzdělávání dítěte se SVP (Gabašová a Vosmik, 2019).

Nejproblematičtější se jeví vztah asistenta pedagoga a pedagoga. V jejich vzájemném vztahu i v dalších interakcích se vyskytuje celá řada nedorozumění, chyb a omylů, které zatěžují a brzdí inkluzi žáka se SVP. Pro správnou spolupráci je podstatná vzájemná informovanost a vymezení kompetencí hned na začátku spolupráce. Učitel by se měl vyvarovat chyb, které negativně ovlivňují kvalitu spolupráce a atmosféru ve třídě. Patří mezi ně zejména nepředstavení asistenta pedagoga celému pedagogickému sboru, což může vést k tomu, že je na asistenta některými pedagogy nahlíženo jako na vetřelce, nepředstavení asistenta všem dětem ve třídě a neobjasnění důvodu jeho přítomnosti ve

třídě, nevyjasnění si rolí, vzájemného postavení a pravidel vzájemné komunikace, nedostatečná komunikace při plánování práce, kdy učitel málo nebo vůbec neinformuje asistenta o obsahu nejbližších hodin, nesdělí mu, na co se má připravit nebo jaké pomůcky bude potřebovat. Vyvarovat se situací, kdy převede svou odpovědnost za vzdělávání začleněného žáka na asistenta pedagoga, který pak s dítětem sedí někde stranou a pracuje jen s ním, nezávisle na tom, co dělají ostatní děti, v extrémních případech dokonce dítě i známkuje a známky zapisuje do notýsku nebo žákovské knížky. Učitel by se měl také vyvarovat momentů, kdy nechává asistenta ve třídě samotného, aby pracoval s celou třídou. Chyb se často dopouštějí také asistenti ve vztahu k učiteli. Mezi nejčastější prohřešky patří, že asistent pedagoga nepřiměřeně zasahuje do kompetencí učitele, příliš se prosazuje, mluví do obsahu hodin a kritizuje používané metody práce. Někdy je naopak příliš pasivní, nevyvíjí vlastní iniciativu, se vším čeká, na přímý pokyn učitelé, nezajímá se o obsah IVP a nepracuje s ním. Nepřipravuje se na hodiny, pracuje chaoticky, nevede záznamy o průběhu vzdělávání a výsledcích žáka, je nespolehlivý nebo kritizuje před dítětem nebo jeho rodiči učitele a jeho práci (Uzlová, 2010).

Jako problematický se často jeví také vztah asistenta pedagoga a žáka se SVP. Asistent pedagoga by měl u žáka se SVP podporovat samostatnost a jeho aktivní zapojení do všech činností uskutečňovaných ve škole i v rámci mimoškolních akcí. K tomu je však potřebná vzájemná oboustranná důvěra. Vytvoření všestranně prospěšného, vyváženého a stabilního vztahu mezi asistentem pedagoga a žákem se SVP je jednou z největších výzev procesu integrace. Každé dítě je jiné a má jiné potřeby a také každý asistent pedagoga je jiný. Ne vždy si tyto dvě osobnosti vzájemně porozumí. Je však zejména na asistentovi, aby se k integrovanému dítěti snažil najít si cestu (Gabašová a Vosmik, 2019). Autorky Janková a Moravcová (2015) ve své publikaci uvádí všeobecná doporučení, která by měl asistent pedagoga při práci s žákem se SVP dodržovat. Popisují, že je vhodné mít na paměti individuální zvláštnosti jedince a tolerovat jeho osobní tempo. Respektovat osobnost žáka se SVP a nechat mu dostatek prostoru k sebeuplatnění. Asistovat pouze v případě nezbytně nutném. Pokud se nejedná o život nebo zdraví ohrožující situaci je mnohdy vhodnější pouze vše pasivně sledovat a zasáhnout až v případě, že žák o pomoc sám požádá. V přímém kontaktu je vhodné zachovávat klidný hlasový projev bez výrazných emocí a instrukce podávat jasně, srozumitelně a konkrétně, bez zbytečných slovních vsuvek. Žáka nezahlcovat dalšími

informacemi nebo nevstupovat do slovního projevu učitele. Pokud žák nerozumí danému pokynu, je třeba, aby se on sám zeptal učitele, nikoli, aby tuto informaci za něj učitel podával asistent pedagoga. Důležité také je hledat vyhovující způsoby modifikace výuky tam, kde je to nutné a hlavně nešetřit pochvalou a oceněním dítěte. Iva Uzlová (2010) k tomuto dodává, že si asistent pedagoga musí hned na začátku s dítětem vyjasnit vzájemný vztah, určit mantinely a pravidla práce. Vhodný není ani přehnaně autoritativní, ani příliš kamarádský přístup. Některé děti totiž pokládají mírnost a schovávavost za slabost, které se velice brzy pokoušejí využít. Není také dobré, pokud asistent pedagoga každý neúspěch dítěte pokládá za své selhání, klade na dítě nepřiměřené nároky a přetěžuje ho, nebo naopak plní jeho úkoly sám, napovídá mu a snaží se, aby dítě za každou cenu uspělo. Také je špatně když asistent příliš kompenzuje znevýhodnění dítěte, nedá dítěti příležitost zvládnout běžné úkoly, dělá vše za něj a tím brání rozvoji jeho samostatnosti. Mluví a rozhoduje za dítě, nedá mu prostor, aby se samo vyjádřilo, příliš se na dítě fixuje a přivlastňuje si ho nebo dovolí, aby se dítě příliš fixovalo na něj. Pokud se podaří správně nastavit hranice vzájemného vztahu asistenta pedagoga a dítěte, je vhodné, aby asistent dítě doprovázel na všechny akce včetně akcí mimoškolních. Bylo by totiž velmi diskriminující, pokud by byl žák z těchto akcí vyčleněn. Účast na akcích pořádaných školou společně se spolužáky, má obrovský význam pro rozvoj samostatnosti dítěte, jeho všestranný rozvoj osobnosti, začlenění se do kolektivu třídy a rozvoj pocitu sounáležitosti s vrstevníky. Za ideální situace obohacuje pobyt na akci žáka se SVP nejen po stránce vzdělávací, ale také po stránce osobnostního růstu (odstraňování emočního deficitu, zvyšování fyzické, komunikační a sociální zdatnosti). Společný pobyt na akci se spolužáky přispívá k porovnání žákovi osobnosti s ostatními, případně vede i k jeho motivaci a životnímu obohacení (Janková a Moravcová, 2017).

V neposlední řadě je nutné nastavit dobré hranice spolupráce mezi asistentem pedagoga a odborníky školských poradenských zařízení. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga se ve své praxi setkává s žáky s různým typem a stupněm postižení, je jeho metodické vedení a podpora na místě nejen v případě začátečníků, ale i u asistentů, kteří již mají s dětmi se SVP zkušenosti. Není možné spoléhat na to, že když měl asistent pedagoga v minulém školním roce na starosti žáka s lehkým mentálním postižením, bude si v novém školním roce hned vědět rady s prací s dítětem s autismem. Jiné informace potřebuje asistent pedagoga, který podporuje žáka se zrakovým postižením, jiné zase

asistent, který pracuje s žákem těžkou formu ADHD. Metodickou podporu asistentovi pedagoga nejčastěji poskytují speciální pedagogové ze školských poradenských zařízení, ale často také učitel nebo speciální pedagog školy, ve které asistent působí. Metodická podpora je zaměřena na úspěšné zvládnutí jeho povinností ve vztahu k žákovi se SVP, jeho zákonným zástupcům a týmu spolupracovníků (Uzlová, 2010). Metodickou podporou se rozumí vše, co poskytuje asistentovi pedagoga možnost reflektovat svou práci a získávat pravidelnou a kvalitní zpětnou vazbu. Metodickou podporu může asistentovi poskytnout mimo poradenského pracovníka školského poradenského zařízení například také výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog nebo školní speciální pedagog (Gabašová a Vosmik, 2019). Metodická podpora poskytovaná asistentům pedagoga je zaměřená individuálně zejména na tyto oblasti: Organizace vzdělávání ve škole, potřeby konkrétního žáka se SVP, individuální možnosti a schopnosti žáka, tvorba, realizace a hodnocení IVP, psychohygienické zásady vyučování, vhodné formy podpory žáka, využití vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek, speciálních přístupů a metod práce, včetně vhodných forem spolupráce s rodinou žáka. Pokud to škola umožňuje, je vhodné, aby se asistent pedagoga spolu s ostatními, účastnil také pravidelných supervizí. Pojmem supervize rozumíme výuku podpory a pomoci a zpětnou vazbu pod odborným dohledem. Je to organizovaná příležitost k sebereflexi, která nabízí příležitost podívat se na věci s odstupem. Cílem supervize je plánovat další postup práce a zvyšovat tak svoji profesionální kompetenci. Pod vedením odborníka supervizora se hledají řešení problémů vznikající při práci a komunikaci s dítětem se SVP, jeho rodiči a učiteli a zpravidla se otevře nějaké aktuální téma nebo problém, s nímž přijde někdo ze skupiny. Ve společné diskuzi se pak problém rozebírá, nahlíží se na něj z různých úhlu pohledu a hledají se možná nová řešení (Uzlová, 2010).

Tato kapitola více osvětluje význam a roli asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu. S pozicí asistenta pedagoga se pojí mnoho předsudků a představ, které silně ovlivňují to, jak je asistent pedagoga vnímán širokou veřejností, svými pedagogickými kolegy i samotným žákem se SVP. Všechny tyto předsudky denně ovlivňují práci asistenta pedagoga a představují jednu z největších překážek, kterou musí ve své školské praxi překonat. Asistenti pedagoga jsou často zneužíváni a využíváni k činnostem, které ne vždy souvisí se stanovenou náplní jejich práce. Proto jsou v této kapitole uvedeny základní zákony, vyhlášky a konkrétní paragrafy, které ošetřují pozici asistenta

pedagoga z legislativního hlediska. Znalost legislativy a znalost vlastních práv je proti takovému „zneužívání“ mnohdy účinnou obranou. Závěr kapitoly je věnován dalším úskalím, se kterými se asistenti pedagoga ve své školské praxi nejčastěji setkávají. Největším úskalím, které musí asistent pedagoga ve své překonat je vytvoření kvalitního, vyrovnaného a všestranně prospěšného vztahu mezi asistentem pedagoga a vyučujícím pedagogem a obdobného vztahu mezi asistentem pedagoga a svěřeným dítětem a jeho rodinou. Bez zdravého vztahu mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu je úspěšná integrace dítěte ohrožena.

3 Systém vzdělávání a profesní přípravy asistentů pedagoga

Jako v kterékoliv jiné profesi, musí také osoba pracující na pozici asistenta pedagoga splňovat náležité kvalifikační předpoklady podle platných legislativních předpisů. Kvalifikační požadavky pro práci asistenta pedagoga ošetřuje zákon o pedagogických pracovnících. V § 20 odstavci (1) tohoto zákona je uvedeno že, „*asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se SVP, 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), to je*
 - 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
 - 2. studiem pedagogiky, nebo*
 - 3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),*
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a*
 - 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
 - 2. studiem pedagogiky, nebo*
 - 3. studiem pro asistenty pedagoga,*
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo*

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

- 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
- 2. studiem pedagogiky, nebo*
- 3. studiem pro asistenty pedagoga. “*

Podle odstavce (2) téhož paragrafu a zákona, asistent pedagoga, „*který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole nebo školském zařízení získává odbornou kvalifikaci:*

- a) vzděláním podle odstavce 1,*
- b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,*
- c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,*
- d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a*
 - 1. studiem pedagogiky, nebo*
 - 2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo*
- e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga. “*

Pro získání kvalifikace pro výkon povolání asistenta pedagoga musí tedy uchazeč absolvovat buď školu pedagogického směru, nebo příslušné kvalifikační studium pro asistenty pedagoga, v jehož rámci by měl získat všechny znalosti potřebné k výkonu tohoto povolání. Podobu kvalifikačního studia upřesňuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérní systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších přepisů (dále jen „vyhláška o DVPP“). V § 4 vyhlášky o DVPP je uvedeno, že „*studiem pro asistenty pedagoga získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace*“ a jsou potřebné pro výkon jeho profese. Studium trvá nejméně 120 vyučovacích hodin a je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získá absolvent osvědčení opravňující ho k výkonu povolání asistenta pedagoga (Zákony pro lidi, 2022d).

Zájemci o práci asistenta pedagoga, kteří mají ukončené alespoň středoškolské vzdělání, mohou kvalifikaci získat také prostřednictvím kurzu „studium pedagogiky“, který je blíže popsán v § 3 vyhlášky o DVPP. Zde je uvedeno, že absolvováním kurzu „studium pedagogiky“ získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, potřebné pro výkon profese. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získá absolvent osvědčení. Studium se uskutečňuje v rozsahu 40 až 120 vyučovacích hodin dle předchozí kvalifikace uchazeče o studium. Konkrétní délka kurzu v rozsahu hodinové dotace je podle § 3 vyhlášky o DVPP „a) *pro učitele odborných předmětů střední školy, pro učitele praktického vyučování střední školy, pro učitele odborného výcviku střední školy, pro učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední škole a konzervatoři a pro učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin, b) pro vychovatele a asistenta pedagoga v délce trvání nejméně 80 vyučovacích hodin, c) pro pedagoga volného času, který vykonává komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání, v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin, nebo d) pro pedagoga volného času, který vykonává dílčí přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání, v délce trvání nejméně 40 vyučovacích hodin*“ (Zákony pro lidi, 2022d).

Kvalifikační studium pro asistenty pedagoga organizují vzdělávací instituce akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jejich seznam je k nalezení v příloze F této bakalářské práce. Většina kurzů pro asistenty pedagoga má časovou dotaci 120 hodin. Studium obvykle obsahuje 80 hodin výuky v podobě přednášek a seminářů a 40 hodin pedagogické praxe ve škole, školském zařízení nebo spolupracující instituci. Absolvováním kvalifikačního studia získá asistent pedagoga všechny kompetence potřebné k výkonu povolání asistenta pedagoga. Absolvent kvalifikačního kurzu by se měl být schopný orientovat v pojetí role asistenta pedagoga, v základních školských právních předpisech, v systému školství, v systému poradenské, sociální a zdravotní péče a měl by si osvojit schopnost spolupracovat s učitelem i ostatními pedagogickými pracovníky školy. Dále by měl mít schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy, cíleně posuzovat potřeby žáka a jednat jako smírný soudce v případě konfliktů a nedorozumění. Samozřejmostí je schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce, schopnost kvalitní přípravy na výuku a orientace v systému hodnocení žáků (Uzlová, 2010).

Po absolvování základního vzdělávacího kurzu, může asistent pedagoga dále rozšiřovat své znalosti v rámci programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a na specializovaných kurzech zvyšovat, doplňovat nebo rozšiřovat svou kvalifikaci. V současné době je k dispozici opravdu velké množství seminářů, přednášek, workshopů a metodických setkání (Uzlová, 2010). V dalším průběžném vzdělávání by neměly chybět metody zvládání náročných situací; pravidla komunikace s žákem a rodičem; pravidla efektivní komunikace; techniky krizové intervence; praktické příklady toho, jak stanovit a podpořit týmovou spolupráci ve škole; nácvik podpory žáka se SVP podle druhů jeho individuálních potřeb (zrakové, sluchové, tělesné,...); kazuistické semináře; sdílení zkušeností; prevence syndromu vyhoření a antistresové a relaxační techniky pro pedagogické pracovníky (Gabašová & Vosmik, 2019).

Kromě kvalifikačních předpokladů, musí mít asistent pedagoga pro tuto práci také předpoklady osobnostní. Asistent pedagoga vždy potřebuje metodickou a supervizní podporu, ale teprve praxe a čas ukáže, zda je schopen tuto práci vykonávat. Jaké jsou nejdůležitější předpoklady pro práci asistenta pedagoga? Klidná povaha, důslednost, laskavost, pozitivní přístup k dětem i dospělým, ochota naslouchat, psychická odolnost, nadhled a odstup, pozitivní myšlení, skvělé komunikační dovednosti, touha po následném vzdělávání (Gabašová a Vosmik, 2019). Práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, trpělivost, vstřícnost, empatie a odpovědný přístup. Měl by mít pozitivní vyrovnanou osobnost. Musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům a najít správnou míru rovnováhy v těchto vztazích. Neměl by být příliš dominantní ani submisivní (Uzlová, 2010).

V praxi se setkáváme s tím, že uchazeči obvykle očekávají menší náročnost práce v porovnání s prací učitelů nebo vychovatelů. Domnívají se, že nebudou muset uplatnit vlastní iniciativu, že se budou řídit „pouze“ pokyny učitele nebo že individuální práce s jedním dítětem je snadnější než práce s celou třídou. Kromě potřebné kvalifikace, která je stanovena zákonem a dalšími předpisy je důležité disponovat určitými osobnostními předpoklady. Základem je mít dobrý vztah k dětem, o kterém můžou svědčit například předešlé zkušenosti s vedením dětského zájmového kroužku nebo organizací dětských letních táborů. Vzhledem k tomu, že finanční ohodnocení asistentů

pedagoga nedosahuje průměrné mzdy, je obtížné zajistit kvalifikované síly podle požadavků příslušných právních předpisů. Na místo asistentů pedagoga bývají přijímáni především lidé se středoškolským vzděláním, kteří si potřebnou odbornost doplňují souběžně s výkonem práce asistenta, a to absolvováním některého z akreditovaných kurzů. O práci asistenta pedagoga se často ucházejí také vysokoškolští studenti nebo čerství absolventi, kteří mají předpoklady pro tuto práci obvykle velmi dobré, přistupují k ní ale jen jako k odrazovému můstku pro další kariéru, takže pro školy a především začleněného žáka nejsou perspektivní. Dobře se v roli asistentů osvědčují maminky po mateřské dovolené, které mají zkušenosti s výchovou vlastních dětí. Sporná je varianta, kdy funkci asistenta pedagoga zastává rodinný příslušník (Uzlová, 2010).

Tato kapitola je zaměřena na popis systému vzdělávání a profesní přípravy asistenta pedagoga. Každý asistent pedagoga, musí pro výkon povolání splnit příslušné kvalifikační požadavky stanovené platnými legislativními předpisy. Systém vzdělávání asistentů pedagoga v této republice je poměrně ucelený a legislativně dobře ošetřený. Bere v úvahu předchozí vzdělání zájemce o kvalifikační studium a rozličné kurzy jsou přístupné široké veřejnosti. Absolvováním kvalifikačního studia asistent pedagoga z legislativního hlediska získá všechny kompetence potřebné k výkonu povolání. Kvalifikační studium pro asistenty pedagoga organizují vzdělávací instituce akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Výstupy vzdělávání jsou stanovené, ale konkrétní forma výuky, obsahová náplň kurzu a čas věnovaný určité problematice přesně stanoven není. Zejména snadná přístupnost kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga a rozdíly ve formě výuky, obsahu a rozsahu, ve kterém jsou jednotlivá témata probírána, vedou k tomu, že jednotliví asistenti pedagoga mají pro práci rozdílnou kvalifikaci. Rozdílnější, než tomu bývá v jiných profesích. Rozdílná kvalifikace spolu s předchozími životními zkušenostmi nebo intencí, která asistenta pedagoga k výkonu povolání vede, jsou základní faktory, které významně ovlivňují pracovní schopnosti asistentů pedagoga i jejich přístup k práci. Faktory, které zároveň ovlivňují hodnocení přínosnosti kvalifikačního studia a hodnocení jeho využitelnosti v následné pracovní praxi.

4 Výzkumné šetření

Tato kapitola bakalářské práce je věnována popisu realizovaného výzkumného šetření. Kapitola je pro zachování větší přehlednosti rozdělena do sedmi podkapitol. Každá podkapitola je zaměřena na jinou dílčí oblast související s provedeným výzkumem. Výzkumné šetření je zaměřeno na praktickou využitelnost znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga. Výzkum byl realizován za pomoci anketního šetření. Pro větší přehlednost jsou získaná data vyhodnocována ve dvou samostatných částech. V první části kvantitativní a druhé části kvalitativní. Při vyhodnocování výzkumu byla získaná výzkumná data a výsledky výzkumného šetření komparovány s odbornými výzkumy zabývajícími se analogickou problematikou jako prezentované výzkumné šetření. Hlavním informačním zdrojem se stal odborný výzkum na téma „Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga“ provedený v roce 2014 Univerzitou Palackého v Olomouci v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (Kolektiv autorů, 2014).

4.1 Cíl výzkumného šetření

Výzkumné šetření realizované v rámci této bakalářské práce je zaměřeno na praktickou využitelnost znalostí, které lidé zaměstnaní jako asistenti pedagoga získali či nezískali v průběhu své profesní přípravy na toto povolání.

Prvním cílem výzkumného šetření je zjistit zda asistenti pedagoga využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. Na splnění prvního výzkumného cíle je zaměřena první (kvantitativní) část výzkumného šetření, která pracuje s generalizovanými numerickými údaji.

Druhým cílem výzkumného šetření je získat lepší přehled o reálné využitelnosti znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga v běžné pracovní praxi. Na splnění druhého výzkumného cíle je zaměřena druhá (kvalitativní) část výzkumného šetření, která pracuje s konkrétními praktickými zkušenostmi respondentů s využitelností znalostí z jejich profesní přípravy.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné šetření realizované v rámci této bakalářské práce se zaměřuje na praktickou využitelnost znalostí, které lidé pracující na pozici asistenta pedagoga získali či nezískali v průběhu své profesní přípravy. První (kvantitativní) část výzkumného šetření pracuje s generalizovanými údaji. Cílem první části šetření je zjistit zda respondenti využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. Ze zaměření a podstaty kvantitativního výzkumného šetření, vychází potřeba stanovení výzkumných hypotéz. Pro účel realizovaného šetření byla stanovena následující výzkumná hypotéza přímo související s cílem první (kvantitativní) části výzkumného šetření:

- **Hypotéza: *Naprostá většina (více jak 80 %) asistentů pedagoga ve své praxi využívá znalosti nabyté v rámci své profesní přípravy.***
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Kurzy a studijní obory kvalifikačně umožňující pracovní zařazení na pozici asistenta pedagoga jsou cíleně určené pro profesní přípravu na toto povolání a jsou zaměřeny na oblasti, které bude asistent pedagoga při výkonu tohoto povolání potřebovat. Toto deklarují jak popisy obsahu jednotlivých kvalifikačních kurzů, tak i profily absolventů (například společnost Rytmus (2022) či Fakta s.r.o., (2021)). Je odůvodněné očekávat, že naprostá většina (více jak 80 %) respondentů bude získané znalosti ve své pracovní praxi využívat. Tuto hypotézu podporuje také výsledek výzkumného šetření provedeného v roce 2014, které zjistilo, že 90 % asistentů pedagoga považuje znalosti a kompetence nabyté v rámci profesního vzdělání za využitelné při výkonu tohoto povolání (Kolektiv autorů, 2014).

V rámci výzkumného šetření byla nashromážděna sociologická data získaná sérií všeobecných identifikačních otázek použitých v první části ankety. Na základě těchto dat lze respondenty účastníky se tohoto šetření rozdělit do několika skupin vymezených rozdílným pohlavím, rozdílným věkem, nejvyšším dosaženým vzděláním, institucí, která je zaměstnává či typem profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga. Existuje nenulová pravděpodobnost, že odpovědi na kvantitativní anketní otázku budou u jednotlivých skupin rozdílné. Proto byly zformulovány tři dílčí hypotézy tematicky související s kvantitativním výzkumným cílem:

- **Dílčí hypotéza 1 (DH1): Asistenti pedagoga s vyšší odbornou kvalifikací využívají ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy více nežli asistenti pedagoga s nižší odbornou kvalifikací.**
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Délka základního vzdělávacího kurzu pro asistenty pedagoga se pohybuje okolo 120 hodin, z nichž je obvykle 80 hodin zaměřeno na teorii a 40 hodin zaměřeno na praxi (Gabašová & Vosmik, 2019). Délka středoškolského, popřípadě vysokoškolského studia zaměřeného na pedagogiku je 3 až 5 let. Za tuto dobu se účastníci tohoto typu vzdělávání setkají s větším množstvím informací a jsou obeznámeni s více druhy situací, které mohou v jejich následné profesní praxi nastat. Na základě těchto informací lze očekávat, že respondenti s vyšší kvalifikací budou znalosti získané v průběhu své profesní přípravy využívat více. Tuto hypotézu podporuje také výsledek výzkumného šetření provedeného v roce 2014, které zjistilo, že existuje statisticky významný rozdíl v odpovědích asistentů pedagoga s rozdílnou úrovní odborné kvalifikace, ve prospěch asistentů s vyšší odbornou kvalifikací (Kolektiv autorů, 2014).
- **DH2: Všichni asistenti pedagoga zaměstnaní na různých typech a stupních škol využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy ve své pracovní praxi ve stejné míře.**
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: Ačkoliv se edukační náplně jednotlivých kvalifikačních kurzů mírně odlišují, jejich podstata zůstává stejná. Mají asistenta pedagoga všestranně připravit na výkon tohoto povolání. Většina kvalifikačních kurzů deklaruje, že absolvent kurzu získá schopnost orientovat se v roli asistenta pedagoga, orientovat se v systému školství, ve školských právních předpisech a v systému spolupracujících institucí, získá schopnost spolupracovat s učitelem, bude se orientovat v základních pedagogických pojmech a obecných zásadách pedagogické práce, naučí se reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy, zvládat krizové situace a pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením (Fakta s. r. o., 2021). Tyto znalosti jsou univerzální a všeobecně platné a měly by tedy být využitelné v jakémkoliv edukačním prostředí. Je proto oprávněné očekávat, že všichni asistenti pedagoga zaměstnaní na různých typech a stupních škol budou znalosti získané v průběhu své profesní přípravy ve své pracovní praxi využívat ve stejné míře.

- **DH3: Se vzrůstajícím věkem se míra využívání získaných znalostí liší ve prospěch mladších respondentů. Mladší respondenti znalosti získané v průběhu své profesní přípravy využijí více než starší respondenti.**
- Teoretická východiska opodstatňující hypotézu: S rostoucím věkem lidé nabývají životních zkušeností. O místo asistenta pedagoga se obvykle ucházejí tři hlavní skupiny lidí. První skupinou jsou rodiče nebo rodinní příslušníci dítěte se SVP, kteří chtějí pomáhat jiným dětem se SVP a potřebnou odbornost si doplňují souběžně s výkonem práce asistenta absolvováním některého z akreditovaných kurzů, zejména z důvodu, aby získali potřebnou právní kvalifikaci pro výkon tohoto povolání. Druhou skupinou jsou vysokoškolští studenti nebo čerství absolventi, kteří sice mají kvalitní vzdělání a dobrý znalostní základ, ale nemají mnoho praktických životních zkušeností. Třetí skupinou jsou obvykle velice mladí lidé, kteří zatím hledají své uplatnění a práce s jedním dítětem jim připadá jako snadná cesta k získání pracovních zkušeností. I oni si vzdělání obvykle doplňují souběžně s výkonem práce asistenta pedagoga absolvováním některého z akreditovaných kurzů (Uzlová, 2010). Z uvedených informací lze vyvodit, že mladší asistenti pedagoga budou znalosti získané v průběhu kvalifikačního studia považovat za přínosnější nežli starší asistenti pedagoga, kteří již mnoho ze znalostí předávaných studentům v rámci kvalifikačního studia získali sami svou vlastní životní praxí a nutností se je naučit z důvodu výchovy svého vlastního dítěte. Je proto oprávněné očekávat, že mladší respondenti budou oproti starším respondentům získané znalosti hodnotit jako přínosnější a ve své pracovní praxi je budou využívat více.

Druhá (kvalitativní) část výzkumného šetření se více zaměřuje na konkrétní přímé zkušenosti respondentů s využitelností znalostí ze specializačního studia v pracovní praxi. Cílem kvalitativní části šetření je získat lepší přehled o využitelnosti znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga v běžné pracovní praxi. Kvalitativní výzkumná otázka (VO) je zformulována následovně:

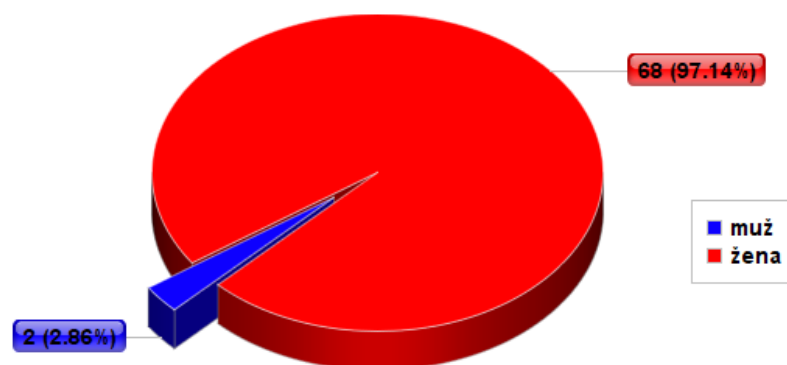
- **VO: Jaké mají asistenti pedagoga zkušenosti s využitelností znalostí ze specializačního studia v praxi?**

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor je složen ze sedmdesáti aktivně pracujících asistentů pedagoga ve věku od osmnácti do padesáti pěti let, kteří splnili stanovená kritéria a v inkriminované době vyplnili mnou sestavenou anketu. Pro vyšší validitu a objektivitu získaných dat a pro usnadnění jejich vyhodnocení byla na počátku výzkumu stanovena následující jednotná kritéria, která museli respondenti splnit pro to, aby byli do finálního výzkumného souboru zařazeni:

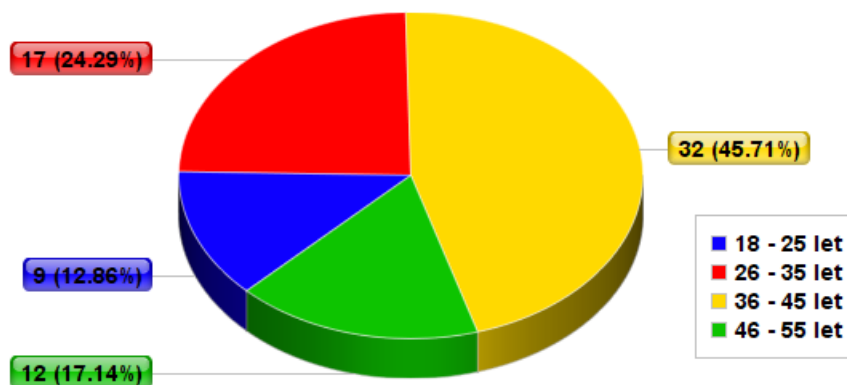
- Respondent musí v době výzkumu pracovat na pozici asistenta pedagoga.
- Respondent musí mít dovršeno nejméně 18 let věku.
- Respondent musí zodpovědět všechny povinné otázky.
- Odpovědi respondenta musí být adekvátní a pro provedený výzkum relevantní.

Z původního počtu sedmdesáti devíti respondentů bylo do finálního výzkumného souboru zařazeno výše zmíněných sedmdesát respondentů. Ostatní respondenti nesplnili uvedená kritéria a nemohli být do finálního výzkumného souboru zařazeni. V následující části kapitoly jsou pro větší přehlednost uvedeny a popsány grafy podrobněji znázorňující rozložení výzkumného vzorku:



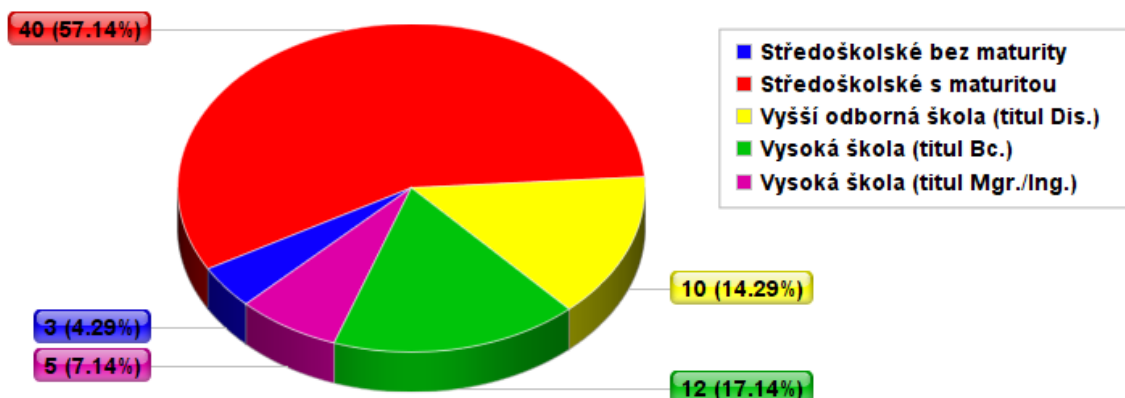
Graf 1: Genderové rozložení výzkumného souboru

První uvedený graf zobrazuje genderové rozložení výzkumného souboru, do kterého bylo zařazeno šedesát osm žen (97 %) a dva muži (3 %). Z uvedeného grafu je zcela zřejmé, že poměr mužů a žen ve finálním souboru není vyvážený. Ačkoliv se to může zdát zavádějícím, genderové rozložení výzkumného souboru poměrově zcela odpovídá trendům současného školství (CZSO, 2020) a nebylo možné jej nijak ovlivnit.



Graf 2: Věkové rozložení výzkumného souboru

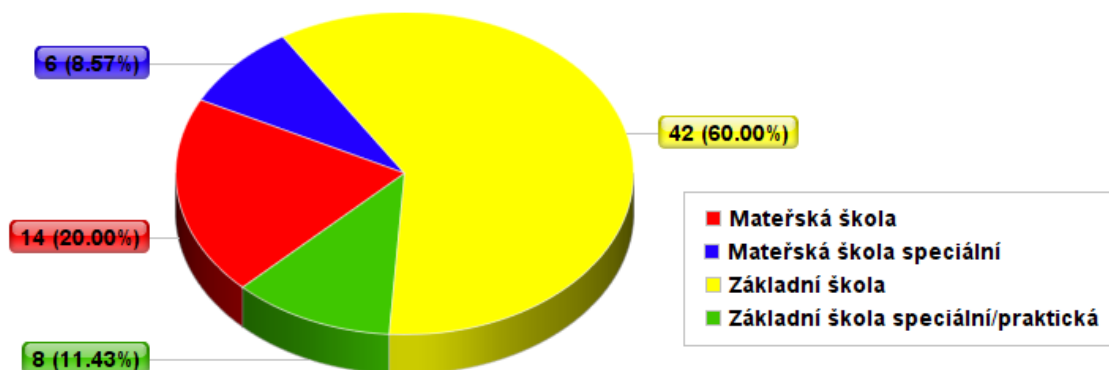
Druhý uvedený graf znázorňuje věkové rozložení výzkumného souboru, do kterého byli zařazeni respondenti od osmnácti do padesáti pěti let. Věkový medián respondentů je třicet šest let, jedenáct měsíců a sedmnáct dní. Jak je z uvedeného grafu zřejmé, necelá polovina respondentů (45 %) se pohybuje ve věkovém rozpětí třicet šest až čtyřicet pět let. Čtvrtinové zastoupení (24 %) má skupina ve věku od dvaceti šesti do třiceti pěti let. Nejmenší zastoupení má skupina nejmladších účastníků ve věkovém rozpětí osmnáct až dvacet pět let (13 %), následována skupinou nejstarší, tedy respondenty ve věku od čtyřiceti šesti do padesáti pěti let (17 %).



Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

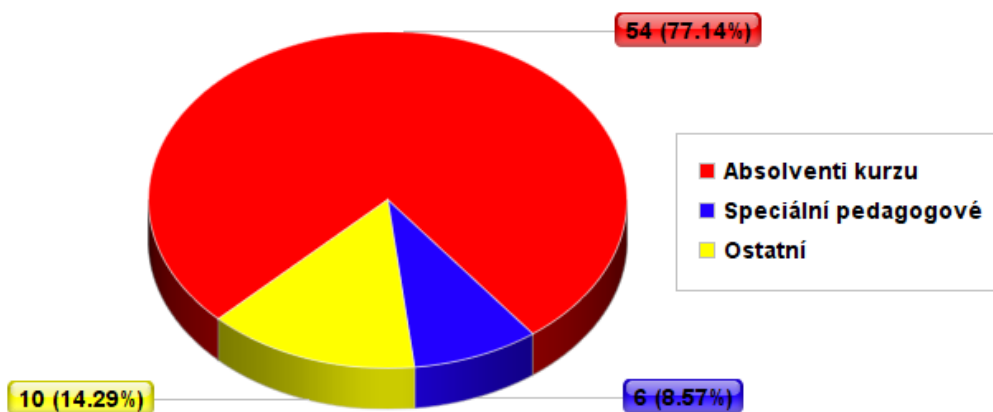
Třetí uvedený graf přibližuje nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Nadpoloviční většinu (57 %) tvoří absolventi středních škol. Téměř srovnatelné zastoupení mají ve výzkumném souboru absolventi bakalářských studijních programů (17 %) a absolventi vyšších odborných škol (14 %). V nejmenší míře jsou ve vzorku zastoupeni absolventi

nematuritních oborů středních odborných škol (4 %) a držitelé magisterského či inženýrského titulu (7 %). Uvedené rozložení výzkumného vzorku, obdobně jako tomu bylo v případě genderového rozložení, odpovídá současnému společenskému vývoji - na základě výsledků ze sčítání lidu provedeného v roce 2021 (CZSO, 2021).



Graf 4: Organizace a instituce zaměstnávající respondenty

Čtvrtý uvedený graf zobrazuje stupně a typy škol, které respondenty zaměstnávají. Nadpoloviční většina (60 %) respondentů je zaměstnána v základních školách běžného typu a necelá čtvrtina (20 %) respondentů je zaměstnána v běžných mateřských školách. Malé procento (11 %) respondentů tvoří zaměstnanci speciálních či praktických základních škol. Nejmenší procento zastoupení (9 %) pak mezi respondenty mají zaměstnanci speciálních mateřských škol.



Graf 5: Kvalifikace asistenta pedagoga

Pátý uvedený graf znázorňuje úroveň kvalifikace respondentů k výkonu povolání asistenta pedagoga. Jak je blíže popsáno ve třetí kapitole této bakalářské práce, k výkonu povolání asistenta pedagoga je zapotřebí odborná kvalifikace dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších přepisů. Souhrnně je nutné pro výkon tohoto povolání absolvovat kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga nebo být absolventem některého z oborů s pedagogickým zaměřením. Většinové zastoupení (77 %) mají mezi respondenty absolventi kvalifikačního kurzu určeného pro profesní přípravu asistentů pedagoga. Menší zastoupení (14 %) mají ti respondenti, kteří jsou absolventy škol a oborů pedagogického zaměření, což jim kvalifikačně umožňuje vykonávat povolání asistenta pedagoga i bez nutnosti absolvovat kvalifikační kurz. Nejmenší zastoupení (9 %) mají ve výzkumném souboru respondenti s nejvyšším stupněm kvalifikace, tedy vysokoškolsky vzdělaní speciální pedagogové, kteří jsou z blíže nespecifikovaných důvodů zaměstnáni pouze jako asistenti pedagoga.

4.4 Průběh výzkumného šetření

Výzkum realizovaný v rámci této bakalářské práce probíhal od prosince 2019 do února 2020. Před zahájením samotného výzkumného šetření byla sestrojena pilotní anketa obsahující sérii uzavřených i otevřených otázek. Tato pilotní anketa byla rozeslána šesti asistentům pedagoga, kteří souhlasili s jejím dvojnásobným vyplněním. Na základě zpětné vazby, kterou tito respondenti poskytli, byla anketa upravena do finální podoby (viz příloha A). Tato finální anketa byla převedena do elektronické podoby za pomoci softwaru Google Forms, který je součástí bezplatné webové sady Google Docs Editors a slouží k vytváření a vyhodnocování elektronických dotazníků a anket. Po převedení ankety do elektronické podoby program Google Forms vygeneroval hypertextový odkaz, po jehož otevření se uživateli zobrazil prázdný formulář připravený k vyplnění. Vygenerovaný odkaz byl šířen prostřednictvím cílených emailů rozesílaných na různé typy škol a prostřednictvím přidávání a sdílení příspěvků na sociální síti Facebook. Po zpracování mé žádosti o členství ve skupině, byly příspěvky šířeny zejména do následujících dvou facebookových skupin: „Jsme asistenti pedagoga...“ a „Asistent pedagoga v MŠ, ZŠ vs. učitelé, ředitelé, rodiče“. Sdílený odkaz byl ponechán aktivní po dobu dvou měsíců tak, aby všichni, kteří měli o vyplnění ankety zájem, měli dostatek času ji vyplnit. Po uplynutí doby dvou měsíců byl hypertextový odkaz deaktivován a příspěvky v obou skupinách, včetně všech sdílení, odstraněny.

Po deaktivaci hypertextového odkazu byl zahájen proces zpracování a vyhodnocování získaných dat. Z výzkumného souboru byli vyřazeni respondenti, kteří nesplňovali kritéria uvedená v předcházející podkapitole, duplicitní odpovědi a odpovědi neúplné. Po sestavení finálního souboru respondentů byla všechna získaná výzkumná data systematicky zpracována a popsána v podkapitole 4.6 – Interpretace získaných dat. Pro větší přehlednost a snadnější vyhodnocení získaných dat byl každému respondentovi přidělen identifikační kód, pod kterým byl po celou dobu výzkumného procesu veden. Celé výzkumné šetření bylo anonymní a účast v něm byla zcela dobrovolná. Na tyto okolnosti byli respondenti upozorněni jak na úvodní stránce ankety, tak i v textu rozesílaných emailů a facebookových příspěvků. Veškeré shromažďování, distribuce a uchovávání vyplněných anket a výzkumných dat probíhalo elektronickou formou.

4.5 Metodika výzkumného šetření

Výzkum je systematický pečlivě naplánovaný proces, během kterého jsou vytvářeny nové poznatky. Snaží se najít odpovědi na kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru (Hendl, 2005). Výzkumné šetření popisované v této práci je smíšené. Je kombinací výzkumu kvantitativního a kvalitativního. Oba tyto výzkumné přístupy nejsou sami sobě „protivníky“ spíše se navzájem doplňují (Hendl, 2005). Kvantitativní výzkum se vyznačuje tím, že pracuje s číselnými údaji, získanými od většího počtu respondentů. Získané údaje jsou následně zpracovány a analyzovány. Obvykle je cílem kvantitativního výzkumu ověřit vztahy mezi proměnnými a ověřit platnost hypotéz vycházejících z teoretického základu (Mareš, Rabušic & Soukup, 2015). První část realizovaného výzkumného šetření je designována jako šetření kvantitativní. Je pracováno s číselnými hodnotami, procentuálními podíly a generalizovanými údaji získanými od oslovených respondentů. Respondenti jsou rozřazeni do několika skupin a všechny jejich odpovědi jsou sumarizovány na prostý výčet dat bez individuální vypovídající hodnoty. Tato data jsou následně vzájemně komparována a analyzována ve snaze potvrdit či vyvrátit vstupní hypotézy a zodpovědět výzkumné otázky.

Kvalitativní výzkum se oproti tomu vyznačuje tím, že získaná data mají nečíselnou podobu. Snaží se o hlubší porozumění jevům, které zkoumá. Pro tento druh výzkumu je typické, že se ho účastní menší počet subjektů a výzkumník získá hlubší vhled do problematiky (Trousil & Jašíková, 2014). Hlavním cílem tohoto typu výzkumu je dobře subjektům porozumět a pochopit jejich úhel pohledu. Nezávisí na vybudované teorii a hypotézy se předem nestanovují. Jsou naopak výstupem provedeného šetření. Až poté co výzkumník nashromáždí dostatečné množství výzkumných dat, začíná v nasbíraných datech hledat skryté pravidelnosti, které se zde objevují (Gavora, 2010). Druhá část realizovaného výzkumného šetření je designována jako výzkum kvalitativní. V jeho rámci byly respondentům položeny tři základní otázky, na něž respondenti poskytli volnou písemnou odpověď o libovolném rozsahu, vyjadřující jejich vlastní názory a pocity. Kvalitativní část šetření je striktně zaměřena na individuální názory respondentů bez ohledu na jejich skupinové zařazení. Odpovědi jsou v práci prezentovány v originální nezměněné formě (včetně gramatických chyb) tak, aby byla co nejvíce zachována autenticita výpovědí. V závěru kvalitativní části šetření jsou prezentovány hypotézy vycházející z nashromážděných údajů.

Anketa je sociologická metoda sběru dat. Skládá se obvykle z několika otázek, které jsou kladeny náhodnému vzorku osob. Odpovědi získané v rámci ankety slouží jako materiál pro vytvoření zobecňujících odpovědí. Vyhodnocuje se kategorizováním odpovědí (Hartl & Hartlová, 2010). Anketa vytvořená za účelem realizace výzkumného šetření obsahuje sérii otevřených i uzavřených otázek. Je určena ke zjištění osobních zkušeností, pocitů a názorů asistentů pedagoga na zkoumanou problematiku. Všechny otázky zařazené do ankety jsou zformulovány srozumitelně a poskytují respondentům dostatek prostoru k jejich zodpovězení. Anketa byla distribuována prostřednictvím elektronických emailů a sociálních sítí. Získaný výzkumný soubor osob je zcela náhodný. Nashromážděné odpovědi jsou na základě společných znaků kategorizovány a rozděleny do tematických skupin. Odpovědi respondentů vyskytující se v jednotlivých skupinách jsou komparovány podle kritérií logicky vyplívajících z každé konkrétní výzkumné otázky či dílčí hypotézy. Výzkumná data kvantitativní části výzkumného šetření jsou pro snadnější interpretaci vizualizována do podoby grafů a zpracovávána a vyhodnocována metodou slovního popisu grafů. Data v kvalitativní části výzkumného šetření jsou zpracovávána a vyhodnocována metodou slovního popisu získaných údajů.

Finální anketa (viz příloha A) je tvořena souborem deseti otázek. Prvních šest otázek ankety je zaměřeno na shromáždění identifikačních údajů respondenta. Tyto identifikační údaje souží ke snadnější orientaci v získaných datech, usnadňují statistické vyhodnocení dat a vzájemnou komparaci odpovědí jednotlivých výzkumných skupin. Dále anketa obsahuje čtyři povinné otázky, z čehož jedna otázka je škálová uzavřená a zbývající tři jsou otevřené a poskytují respondentovi dostatek prostoru pro volnou a libovolně dlouhou odpověď. Tyto čtyři povinné otázky souvisí s hlavním výzkumným tématem a jsou zaměřeny na získání bližších informací o praktické využitelnosti znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga.

4.6 Interpretace získaných dat

V této podkapitole jsou prezentována a interpretována výzkumná data nashromážděná v průběhu výzkumného šetření. Podkapitola je dělena na dvě hlavní části. První část je zaměřena na prezentaci dat nashromážděných v rámci kvantitativní části výzkumného šetření, druhá část je zaměřena na prezentaci dat nashromážděných v rámci kvalitativní části výzkumného šetření.

4.6.1 Kvantitativní část výzkumného šetření

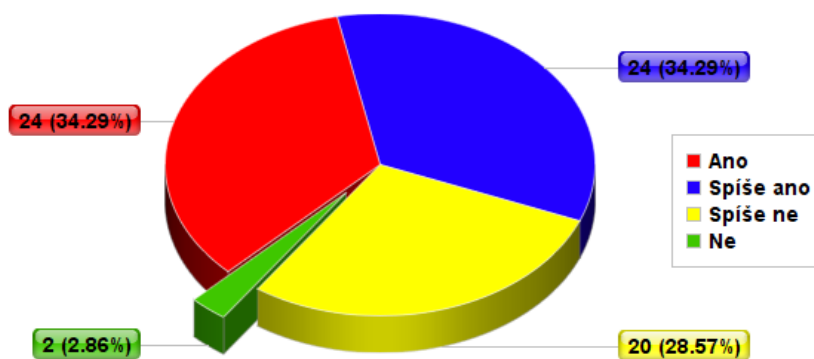
Tato část šesté podkapitoly je zaměřena na prezentaci a interpretaci dat získaných v rámci kvantitativní části výzkumného šetření. Statisticky zpracovává generalizované numerické údaje. Cílem kvantitativní části výzkumného šetření je zjistit zda respondenti využívají znalosti získané během své profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga ve své pracovní praxi. Výzkumná hypotéza přímo vycházející ze stanoveného výzkumného cíle je následující:

- *Naprostá většina (více jak 80 %) asistentů pedagoga ve své praxi využívá znalosti nabyté v rámci profesní přípravy.*

Ke zjištění odpovědi na tuto hypotézu byla do distribuované ankety zařazena následující uzavřená škálová otázka s možnostmi odpovědí na škále „ano“, „spíše ano“, „spíše ne“, „ne“, kde odpověď „ano“ stojí pro význam: „Znalosti získané během studia odpovídají realitě a požadavkům mé pracovní praxe a nyní je ve své pracovní praxi plně využívám“, odpověď „spíše ano“ stojí pro význam: „Znalosti získané během studia do velké míry odpovídají realitě a požadavkům mé pracovní praxe a nyní je ve své pracovní praxi velice často využívám“, odpověď „spíše ne“ stojí pro význam: „Znalosti získané během studia ve velké míře neodpovídají realitě a požadavkům mé pracovní praxe a nyní je ve své pracovní praxi využívám pouze zřídka“ a odpověď „ne“ stojí pro význam: „Znalosti získané během studia vůbec neodpovídají realitě a požadavkům mé pracovní praxe a nyní je ve své pracovní praxi vůbec nevyžívám“.

- Využíváte znalosti, které jste získal/a v průběhu své profesní přípravy (škola, kurz, apod.) ve své pracovní praxi?

Odpovědi respondentů na tuto škálovou anketní otázku byly následující:

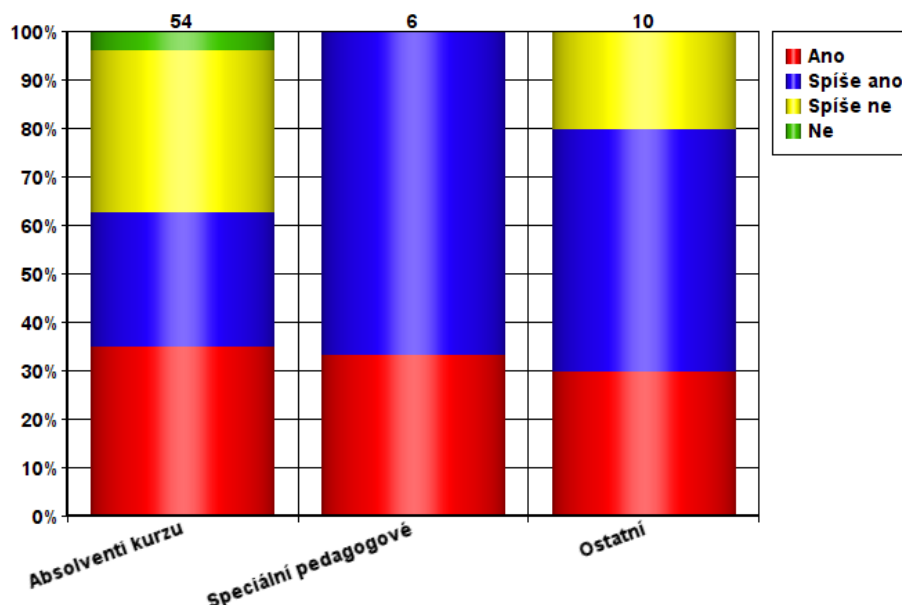


Graf 6: Grafické znázornění odpovědí na škálovou anketní otázku

Výše uvedený graf zobrazuje procentuální rozložení odpovědí v rámci uvedené škály. Dvacet čtyři respondentů (34 %) odpovědělo na uvedenou otázku **ano**. Stejný počet respondentů (34 %) odpověděl na uvedenou otázku **spíše ano**. Necelých dvacet respondentů (29 %) odpovědělo na uvedenou otázku **spíše ne**. Dva respondenti (3 %) odpověděli na uvedenou otázku **ne**. Z uvedených dat vyplývá, že třicet čtyři procent (34 %) respondentů ve své pracovní praxi plně využívá znalosti, které jste získali v průběhu své profesní přípravy na povolání. Dalších třicet čtyři procent (34 %) respondentů ve své pracovní praxi do velké míry využívá znalosti, které jste získali v průběhu své profesní přípravy na povolání. Třicet procent (30 %) respondentů ve své pracovní praxi jen málokdy využívá znalosti, které jste získali v průběhu své profesní přípravy na povolání. A tři procenta (3 %) respondentů ve své pracovní praxi znalosti, získané v průběhu profesní přípravy na povolání, nevyužívá vůbec.

Závěrečné ustanovení: Nashromážděná data vypovídají o tom, že nadpoloviční většina respondentů (68 %) považuje znalosti získané během své profesní přípravy za dostatečné a do značné míry odpovídající realitě, považuje je za využitelné v běžné pracovní praxi a ve své běžné pracovní praxi je využívá. Oproti tomu třetina respondentů (32 %) považuje znalosti získané během své profesní přípravy za nedostatečné, do značné míry neodpovídající realitě, nepovažuje je za využitelné v běžné pracovní praxi a ve své běžné pracovní praxi je nevyužívá.

Na základě získaných identifikačních údajů bylo respondenty možné rozdělit do několika skupin. V následující části je prezentováno a analyzováno rozložení odpovědí na škálovou anketní otázku u třech skupin, do kterých byli respondenti rozřazeni na základě nejvyšší dosažené kvalifikace. Cílem této analýzy je objasnit, zda existují rozdíly v odpovědích asistentů pedagoga s rozdílným stupněm odborné kvalifikace:



Graf 7: Grafické znázornění rozložení odpovědí ve skupinách dle kvalifikace

Výše uvedený graf zobrazuje rozložení odpovědí na škálovou anketní otázku v rámci tří skupin vytvořených na základě nejvyšší dosažené kvalifikace respondentů zařazených do výzkumného šetření. První skupinu (zastoupenou 54 členy) tvoří absolventi základního kurzu určeného pro asistenty pedagoga. Druhou skupinu (zastoupenou 6 členy) tvoří absolventi vysokoškolského vzdělávacího programu kvalifikačně zaměřeného na speciální pedagogiku. Třetí skupinu (zastoupenou 10 členy) tvoří absolventi středních, vyšších odborných či vysokých škol pedagogického směru, které jim umožňují výkon povolání asistenta pedagoga bez nutnosti absolvovat kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga.

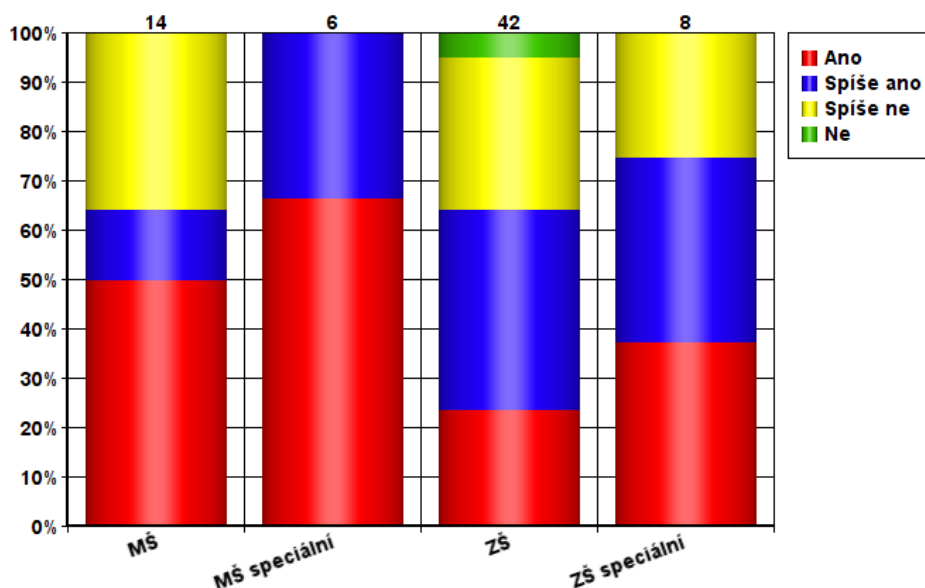
Procentuální výskyt odpovědi **ano** je u všech třech skupin srovnatelný a pohybuje se mezi třiceti a třiceti pěti procenty (30 – 35 %). Procentuální výskyt odpovědi **spíše ano** je u každé ze skupin odlišný. Nejmenší procentuální zastoupení této odpovědi se objevuje ve skupině absolventů kurzu (27 %), procentuálně následované skupinou ostatních absolventů (50 %), s nejvyšším zastoupením ve skupině speciálních pedagogů

(66 %). Odpověď **spíše ne** se vyskytuje pouze u skupiny absolventů kurzu, kde je zastoupena třiceti třemi procenty (33 %) a u skupiny ostatních absolventů, kde je zastoupena dvaceti procenty (20 %). Odpověď **ne** se vyskytuje pouze u skupiny absolventů kurzu, kde je zastoupena čtyřmi procenty (4 %).

Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že u skupiny speciálních pedagogů se nevyskytuje žádná odpověď **ne** a **spíše ne**, to znamená, že všichni zařazení speciální pedagogové pracující na pozici asistenta pedagoga využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. U skupiny ostatních absolventů se nevyskytuje žádná odpověď **ne**. Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že naprostá většina ostatních absolventů (80 %) využívá znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi a malá část (20 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání využívá pouze málokdy. U skupiny absolvent kurzu se vyskytují všechny druhy odpovědí. Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že nadpoloviční většina absolventů kurzu (62 %) využívá znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi, třetina (33 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání využívá pouze málokdy a čtyři procenta (4 %) absolventů kurzu znalosti nevyužívají vůbec.

Závěrečné ustanovení: Data vypovídají o tom, že existují značné rozdíly v odpovědích respondentů na základě jejich zařazení do skupin dle nejvyšší dosažené kvalifikace. Zatímco respondenti s nejvyšší dosaženou kvalifikací (speciální pedagogové) všichni (100 %) ve velké míře využívají znalosti získané v průběhu studia ve své pracovní praxi a tyto znalosti považují za odpovídající realitě a využitelné v běžné pracovní praxi, u respondentů s nižší kvalifikací (ostatní absolventi) využívá znalosti získané v průběhu profesní přípravy většina z nich (80 %). V poslední skupině respondentů (absolventi kurzu) považuje získané znalosti za využitelné v běžné pracovní praxi „pouze“ v nadpoloviční většina respondentů (62 %). Z těchto dat jasně vyplývá, že úroveň kvalifikace úzce souvisí s mírou využitelnosti získaných znalostí v pracovní praxi ve prospěch respondentů s vyšší kvalifikací. S rostoucí mírou kvalifikace roste i míra využitelnosti získaných znalostí. Čím vyšší mají respondenti vzdělání, tím lepší je jejich hodnocení využitelnosti získaných znalostí. Jinými slovy, čím vyšší mají respondenti vzdělání, tím více ve své běžné školské praxi využívají znalosti získané v průběhu kvalifikačního studia.

V následující části práce je prezentováno a analyzováno rozložení odpovědí na škálovou anketní otázku u čtyř skupin, do kterých byli respondenti rozřazeni na základě instituce, která je zaměstnává. Cílem této analýzy je objasnit, zda existují rozdíly v odpovědích asistentů pedagoga na základě typu a stupně škol, kde jsou zaměstnáni.



Graf 8: Grafické znázornění rozložení odpovědí ve skupinách dle zaměstnávající instituce

Výše uvedený graf zobrazuje rozložení odpovědí na škálovou anketní otázku v rámci čtyř skupin vytvořených na základě zaměstnávající instituce respondentů zařazených do výzkumného šetření. První skupinu (zastoupenou 14 členy) tvoří asistenti pedagoga pracující v běžných mateřských školách. Druhou skupinu (zastoupenou 6 členy) tvoří asistenti pedagoga pracující ve speciálních mateřských školách. Třetí skupinu (zastoupenou 42 členy) tvoří asistenti pedagoga pracující v běžných základních školách. Poslední čtvrtou skupinu (zastoupenou 8 členy) tvoří asistenti pedagoga pracující v praktických a speciálních základních školách.

Procentuální výskyt odpovědi **ano** je u každé ze skupin odlišný. Největší procentuální výskyt odpovědi je u skupiny asistentů pedagoga pracujících ve speciálních mateřských školách (67 %). Asistenti pedagoga pracující v běžných mateřských školách uvedli tuto odpověď v polovině případů (50 %). U skupiny asistentů pedagoga zaměstnaných v běžných základních školách se odpověď vyskytuje ve čtvrtině případů (24 %) a u asistentů zaměstnaných v praktických a speciálních školách činní procento odpovědi přibližně jednu třetinu (37 %) odpovědí. Procentuální výskyt odpovědi **spíše ano** je u třech posledních skupin prakticky srovnatelný a pohybuje se mezi třiceti třemi a

čtyřiceti procenty (33 % – 40 %). První skupina asistentů, tedy asistenti pedagoga pracující v běžných mateřských školách vybrali tuto odpověď pouze ve třinácti procentech (13 %) případů. Odpověď **spíše ne** se vyskytuje ve třech skupinách a to ve skupině asistentů pedagoga pracujících v běžných mateřských školách (36 % odpovědí), ve skupině asistentů pedagoga zaměstnaných v běžných základních školách (31 % odpovědí) a u asistentů zaměstnaných v praktických a speciálních základních školách (25 % odpovědí). Odpověď **ne** se vyskytuje pouze u jedné skupiny a to u skupiny asistentů pedagoga pracujících v běžných základních školách (5 % odpovědí).

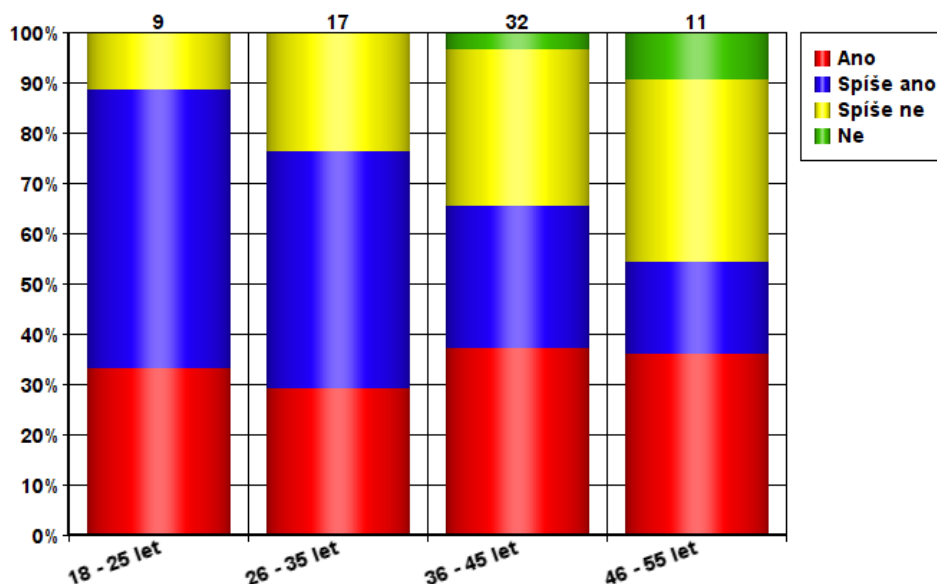
Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že u skupiny asistentů pedagoga pracujících v mateřských školách speciálních se nevyskytuje žádná odpověď **ne** a **spíše ne**, to znamená, že všichni asistenti pedagoga pracující v mateřských školách speciálních využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. U skupiny asistentů pedagoga pracujících v běžných mateřských školách a u skupiny asistentů pedagoga pracujících v praktických a speciálních základních školách se nevyskytuje žádná odpověď **ne**. Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že nadpoloviční většina (64 %) asistentů pedagoga zaměstnaných v běžných mateřských školách ve své pracovní praxi využívá své znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání a třetina (36 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání využívá pouze málokdy. Dále tři čtvrtiny (75 %) asistentů pedagoga zaměstnaných v praktických a speciálních základních školách využívá znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi a čtvrtina (25 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání využívá pouze málokdy. U skupiny asistentů pedagoga zaměstnaných v běžných základních školách se vyskytují všechny druhy odpovědí. Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že nadpoloviční většina asistentů pedagoga zaměstnaných v běžných základních školách (64 %) využívá znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi, třetina (31 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání využívá pouze málokdy a pět procent (5 %) asistentů pedagoga zaměstnaných v běžných základních školách znalosti nevyužívá vůbec.

Nashromážděná data ukazují, že existují nezanedbatelné rozdíly v odpovědích respondentů na základě jejich zařazení do skupin dle instituce, která je zaměstnává. Zatímco respondenti zaměstnaní ve speciálních mateřských školách všichni (100 %) ve

velké míře využívají znalosti získané v průběhu studia ve své pracovní praxi tyto znalosti považují za odpovídající realitě a využitelné v běžné pracovní praxi, respondenti zaměstnaní v běžných mateřských školách a respondenti zaměstnaní v běžných základních školách shodně ze dvou třetin (64 %) ve velké míře využívají získané znalosti, přičemž přibližně jedna třetina respondentů (36 % v případě asistentů pedagoga zaměstnaných v běžných mateřských školách a 31 % asistentů zaměstnaných v běžných základních školách) znalosti získané během své profesní přípravy spíše nevyužívá, považuje je za do značné míry neodpovídající realitě a spíše nevyužitelné v běžné pracovní praxi. Navíc u skupiny asistentů pedagoga zaměstnaných v běžných základních školách pět procent (5 %) respondentů uvedlo, že znalosti získané v průběhu kvalifikačního studia nevyužívá vůbec. V případě asistentů pedagoga zaměstnaných v základních školách praktických a speciálních tři čtvrtiny respondentů (75 %) považuje získané znalosti za využitelné v běžné pracovní praxi a čtvrtina respondentů (25 %) znalosti získané v průběhu kvalifikačního studia spíše nevyužívá.

Závěrečné ustanovení: Vizuální analýza grafu podbízí k závěru, že se zvyšující se náročností výuky, co se obsahu a rozsahu vyučované látky týče, klesá míra využitelnosti znalostí získaných v rámci kvalifikačního studia. Tento závěr však není zcela přesný. Při bližším zaměření se na souhrnné číselné hodnoty si lze povšimnout, že nejlépe hodnotí využitelnost znalostí získaných v průběhu kvalifikačního studia asistenti pedagoga zaměstnaní ve speciálních mateřských školách, o něco hůře asistenti pedagoga zaměstnaní v praktických a speciálních základních školách a shodně využitelnost znalostí získaných v průběhu kvalifikačního studia hodnotí asistenti pedagoga zaměstnaní ve školách mateřských a základních. Z této podrobnější číselné analýzy vyplývá, že respondenti pracující v sektoru speciálního školství hodnotí využitelnost znalostí získaných v průběhu kvalifikačního studia lépe, než zaměstnanci pracující v sektoru běžného školství. U pracovníků zaměstnaných v sektoru speciálního školství se pak vyskytují drobné rozdíly v odpovědích respondentů zaměstnaných v odlišných stupních školy ve prospěch zaměstnanců nižšího stupně školy. Z analýzy získaných výzkumných dat tedy plyne, že stupeň a druh školy, ve které jsou asistenti pedagoga zaměstnaní, ovlivňuje jejich vnímání využitelnosti získaných znalostí v pracovní praxi ve prospěch asistentů zaměstnaných v sektoru speciálního školství, kteří využitelnost znalostí získaných v průběhu kvalifikačního studia hodnotí jako větší.

V následující části práce je prezentováno a analyzováno rozložení odpovědí na otázku u čtyř skupin, do kterých byli respondenti rozřazeni na základě věku. Cílem této analýzy je objasnit, zda existují rozdíly v odpovědích asistentů pedagoga s rozdílným věkem:



Graf 9: Grafické znázornění rozložení odpovědí ve skupinách dle věku

Výše uvedený graf zobrazuje rozložení odpovědí na kvantitativní anketní otázku v rámci čtyř skupin vytvořených na základě věku respondentů zařazených do výzkumného šetření. První skupinu (zastoupenou 9 členy) tvoří respondenti ve věku od 18 do 25 let (dále jen „nejmladší respondenti“). Druhou skupinu (zastoupenou 17 členy) tvoří respondenti ve věku od 26 do 35 let (dále jen „mladší respondenti“). Třetí skupinu (zastoupenou 32 členy) tvoří respondenti ve věku od 36 do 45 let (dále jen „starší respondenti“). Poslední čtvrtou skupinu (zastoupenou 11 členy) tvoří respondenti ve věku od 46 do 55 let (dále jen „nejstarší respondenti“).

Procentuální výskyt odpovědi **ano** je u všech čtyřech skupin srovnatelný a pohybuje se mezi třiceti a třiceti pěti procenty (29 – 38 %). Procentuální výskyt odpovědi **spíše ano** je u každé ze skupin odlišný. Nejmenší procentuální zastoupení této odpovědi se objevuje ve skupině nejstarších respondentů (18 %), procentuálně následované skupinou starších respondentů (28 %), s vyšším zastoupením ve skupině mladších respondentů (47 %) a nejvyšším zastoupením ve skupině nejmladších respondentů (56 %). Odpověď **spíše ne** se taktéž vyskytuje u každé ze skupin. Nejmenší procentuální zastoupení této odpovědi se objevuje ve skupině nejmladších respondentů

(11 %), procentuálně následované skupinou mladších respondentů (24 %), s vyšším zastoupením ve skupině starších respondentů (31 %) a nejvyšším zastoupením ve skupině nejstarších respondentů (36 %). Odpověď **ne** se vyskytuje u dvou věkových skupin. Ve skupině starších respondentů je odpověď zastoupena třemi procenty (3 %) a ve skupině nejstarších respondentů je odpověď zastoupena devíti procenty (9 %).

Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že u skupiny nejmladších respondentů a mladších respondentů se nevyskytuje žádná odpověď **ne**. Se zvyšujícím se věkem pak procento odpovědi **ne** vzrůstá. Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že naprostá většina nejmladších respondentů (89 %) využívá znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi a malá část (11 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání využívá pouze málokdy. Obdobná data nalezneme i u skupiny mladších respondent, kdy tři čtvrtiny z nich (76 %) využívá znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi a čtvrtina z nich (24 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy využívá pouze málokdy. U skupiny starších respondentů a nejstarších respondentů se vyskytují všechny druhy odpovědí. Nashromážděné výzkumné údaje ukazují, že výrazná nadpoloviční většina starších respondentů (66 %) využívá znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi, třetina (31 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání využívá pouze málokdy a někteří respondenti (3 %) získané znalosti nevyužívají vůbec. Nadpoloviční většina nejstarších respondentů (54 %) využívá znalosti získané v průběhu své profesní přípravy ve své pracovní praxi, větší třetina (36 %) ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání využívá pouze málokdy a malé procento respondentů (9 %) znalosti získané v kvalifikačním studiu nevyužívají vůbec.

Závěrečné ustanovení: Z analýzy nashromážděných výzkumných dat, slovního popisu i grafického znázornění je zřejmé, že existují značné rozdíly v odpovědích respondentů na základě jejich věku. Zatímco nejmladší respondenti využívají znalosti získané v průběhu kvalifikačního studia ve své pracovní praxi ve velké míře, tyto znalosti považují za odpovídající realitě a využitelné v běžné pracovní praxi, skupiny starších respondentů využívají znalosti získané v průběhu kvalifikačního studia s rostoucím věkem ve stále menší míře a hodnotí je jako do značné míry neodpovídající realitě a spíše nevyužitelné v běžné pracovní praxi.

4.6.2 Kvalitativní část výzkumného šetření

Tato část šesté podkapitoly je zaměřena na prezentaci a interpretaci dat získaných v rámci kvalitativní části výzkumného šetření. Zpracovává konkrétní zkušenosti respondentů s využitelností znalostí z profesní přípravy na toto povolání v každodenní běžné pracovní praxi. Cílem kvalitativní části výzkumného šetření je získat lepší přehled o praktické využitelnosti znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga v běžné pracovní praxi. Výzkumná otázka zformulovaná pro naplnění stanoveného výzkumného cíle je následující:

- VO: Jaké mají asistenti pedagoga zkušenosti s využitelností znalostí ze specializačního studia v praxi?

Ke zjištění odpovědi na druhou výzkumnou otázku byly do ankety zařazeny následující tři otevřené otázky:

- Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) připravila dobře? Uveďte, jaké znalosti považujete za nejdůležitější, které Vás škola (kurz, zaškolení...) naučila a nyní je využíváte ve své pracovní praxi.
- Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) nepřipravila dostatečně? Čeho bylo málo? Uveďte, jaké znalosti byste si **více** potřeboval/a osvojit již v průběhu studia (kurzu, zaškolení...) a nyní Vám ve Vaší pracovní praxi do velké míry chybí.
- Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) nepřipravila vůbec? Uveďte, jaké znalosti jste v průběhu studia (kurzu, zaškolení...) nezískal/a vůbec a nyní Vám ve Vaší pracovní praxi **zcela** chybí.

První otázka je zaměřena na pozitivní zkušenosti respondentů s využitelností znalostí ze specializačního studia v praxi. Zaměřuje se na znalosti, které respondenti ve své pracovní praxi skutečně využívají. Druhá otázka je zaměřena na neutrální či lehce negativní zkušenosti respondentů s využitelností znalostí ze specializačního studia v praxi. Zaměřuje se na znalosti, které by respondenti ve své pracovní praxi chtěli využít, ale v rámci profesní přípravy si je neměli možnost osvojit v dostatečné míře. Třetí otázka se zaměřuje na negativní zkušenosti respondentů s využitelností znalostí ze specializačního studia v praxi. Zaměřuje se na znalosti, které respondenti nemohou ve své pracovní praxi využít, protože si je v průběhu studia neměli možnost osvojit.

Z důvodu velkého rozsahu většiny z nashromážděných odpovědí, byly tyto uvedeny v příloze B, C a D. Všechny odpovědi byly na základě společných znaků kategorizovány a rozděleny do tematických skupin, se kterými je pracováno v průběhu interpretace získaných výzkumných dat. Odpovědi na všechny anketní otázky jsou rozděleny do šesti základních kategorií. První čtyři kategorie odpovědí jsou vždy pro všechny tři otevřené anketní otázky shodné. Zbývající dvě kategorie odpovědí jsou vždy pro každou anketní otázku specifické. Některé z odpovědí jsou zařazeny ve více tematických skupinách. Proto součet všech odpovědí není roven počtu respondentů zařazených do finálního výzkumného souboru. V následující části této podkapitoly jsou prezentovány kategorie odpovědí na každou jednotlivou otevřenou anketní otázku.

4.6.2.1 Kategorizované odpovědi na první anketní otázku

- Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) připravila dobře? Uveďte, jaké znalosti považujete za nejdůležitější, které Vás škola (kurz, zaškolení...) naučila a nyní je využíváte ve své pracovní praxi.

Odpovědi na první otevřenou anketní otázku, byly rozřazeny do šesti základních kategorií: Metodika, Vztah k dítěti a jeho motivace, Praxe a praktické znalosti, Nic, Všeobecná teorie a Teorie psychologie a speciální pedagogiky. Každá kategorie je zastoupena v jiné míře a obsahuje jiný počet odpovědí:

1. kategorie: Metodika → První kategorií vytvořenou pro účely snadnějšího vyhodnocení získaných výzkumných dat je kategorie „Metodika“. Tato kategorie se v různé míře zastoupení prolíná v odpovědích na všechny tři analyzované anketní otázky. V odpovědích na první otázku uvedli **čtyři** respondenti, že znalosti z oblasti metodiky považují za nejdůležitější, co je škola naučila a cítí se v této oblasti pro výkon povolání dobře připraveni. Co se týče konkretizované kategorizace, ve dvou odpovědích se jednalo o všeobecné pedagogické metody výuky žáka (*Respondent ID 72: „Celkově všechny pedagogické metody které sme probrali.“ Respondent ID 78: „Metody jak vyučovat, schopnost vytvořit pomůcky.“*), v jenom případě o metody výuky jednotlivých předmětů (*Respondent ID 17: „Metodiky předmětů, schopnost vytvořit si pomůcky, spolupracovat.“*) a v jednom případě o metody, jak zvládat krizové situace u dítěte (*Respondent ID 60: „Metody jak zvládat krizové situace u dítěte. Zejména ty emoční.“*).

2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace → Druhou kategorií vytvořenou pro účely vyhodnocení výzkumných dat je kategorie „Vztah k dítěti a jeho motivace“. Tato kategorie se v různé míře zastoupení prolíná v odpovědích na všechny tři analyzované anketní otázky. V odpovědích na první otázku uvedlo **dvacet dva** respondentů, že znalosti v oblasti vztahu k dítěti a jeho motivace považují za nejdůležitější, co je škola naučila. Mezi odpověďmi dominuje trpělivost (*Respondent ID 63: „Trpělivost, chválit žáky, dobrá nálada.“ Respondent ID 75: „Klid a pochopit, že ty děti to nemyslí tak jak to dělají.“ Respondent ID 48: „Že musím pracovat v klidu.“*), dále pak správná motivace dítěte (*Respondent ID 44: „Trpělivost, motivační techniky. A spoustu dalšího.“ Respondent ID 2: „Správná motivace dítěte.“*) a důležitost individuálního přístupu ke každému dítěti (*Respondent ID 16: „Nejprve je nutné dětem porozumět.“ Respondent ID 52: „Nevzdávat se a hledat cestu, neb návod není.“ Respondent ID 59: „Informace od úžasné lektorky. Každé dítě je jiné a má jiný typ poruchy. Dejme mu lásku, cit, porozumění, pomoc, důvěru, přátelství, trpělivost a bezpečí“*).

3. kategorie: Praxe a praktické znalosti → Třetí kategorií vytvořenou pro účely snadnějšího vyhodnocení získaných výzkumných dat je kategorie „Praxe a praktické znalosti“. Tato kategorie se v různé míře zastoupení prolíná v odpovědích na všechny tři analyzované anketní otázky. V odpovědích na první otázku uvedlo **osm** respondentů, že znalosti z oblasti praxe a praktické znalosti považují za nejdůležitější, co je škola naučila a že je ve své běžné pracovní praxi využívají. Zařazené odpovědi lze všeobecně rozřadit do dvou kategorií. A to praxe jako taková (*Respondent ID 47: „To nejlepší, co mi škola dala, byla povinná praxe.“ Respondent ID 51: „Praxe.“*) a praktické zkušenosti ostatních (*Respondent ID 40: „Zkušenosti ostatních, legislativa.“ Respondent ID 69: „Praktické znalosti ostatních, a že je to jen práce.“*).

4. kategorie: Nic → Čtvrtou kategorií vytvořenou pro účely snadnějšího vyhodnocení získaných výzkumných dat je kategorie „Nic“. Také tato kategorie se v různé míře zastoupení prolíná v odpovědích na všechny tři analyzované anketní otázky. V první otázce je však nečekaně zastoupena v největší míře. V odpovědích na otázku uvedlo **patnáct** respondentů, že nenachází, ani si nevybavuje nic důležitého, co by je profesní příprava naučila. Tedy žádné znalosti, které je škola naučila, nepovažují za důležité a ani je ve své běžné pracovní praxi nevyužívají. Odpovědi na otázky jsou ve většinové shodě s jasnou převanou odpovědí „Nic“ (*Respondent ID 4: „Nic.“ Respondent ID 9:*

„Bohužel asi nic.“ Respondent ID 22: „Nevím o ničem.“), občasné doplněné o fakt, že jediným přínosem kurzu bylo z pohledu respondentů získání certifikátu o absolvování kurzu (Respondent ID 29: „Mám ten papír.“ Respondent ID 33: „Nic. Teorie byla pro moji praxi k ničemu. Jediné, co jsem využila, byl certifikát o absolvování kurzu.“ Respondent ID 38: „Asi nic. Jen ten papír.“).

5. kategorie: Všeobecná teorie → Pátou kategorií vytvořenou pro účely vyhodnocení získaných výzkumných dat je kategorie „Všeobecná teorie“. Kategorie je ve větší míře zastoupena pouze u první anketní otázky. V odpovědích na tuto otázku uvedlo **deset** respondentů, že znalosti z oblasti všeobecné teorie považují za nejdůležitější, co je škola naučila, že je ve své běžné pracovní praxi využívají a cítí se v této oblasti pro výkon povolání dobře připraveni. Většina odpovědí byla značně shodná a zahrnovala pouze jedinou oblast – všeobecnou teorii potřebnou pro výkon povolání asistenta pedagoga (Respondent ID 3: „Teorie. Hlavně ta všeobecná.“ Respondent ID 19: „Dokud jsem pracovala s dětmi s MR, tak mi kurz hodně pomohl. Hlavně mě vybavil množstvím teoretických znalostí.“ Respondent ID 66: „Vlastně veškerou teorii co nás naučili, teď využívám.“).

6. kategorie: Teorie psychologie a speciální pedagogiky → Šestou kategorií vytvořenou pro účely vyhodnocení získaných výzkumných dat je kategorie „Teorie psychologie a speciální pedagogiky“. Kategorie je ve větší míře zastoupena jen u první anketní otázky. V odpovědích na tuto otázku uvedlo **čtrnáct** respondentů, že znalosti z oblasti teorie psychologie a speciální pedagogiky považují za nejdůležitější, co je škola naučila, že je ve své běžné pracovní praxi využívají a cítí se v této oblasti pro výkon povolání dobře připraveni. Získané odpovědi respondentů mohou být hlouběji kategorizovány a rozděleny do tří základních podskupin a to podskupiny odpovědí zmiňujících znalosti psychologie (Respondent ID 21: „Znalosti z oblasti psychologie.“ Respondent ID 28: „Určitě poznatky z psychologie, jak vývojové, tak psychologie osobnosti, protože AP musí být především dobrý psycholog 😊“), podskupiny odpovědí zmiňujících znalosti speciální pedagogiky (Respondent ID 32: „Znalosti v oblasti speciální pedagogiky.“ Respondent ID 20: „Teoretické znalosti o jednotlivých postiženích.“ Respondent ID 11: „Základní znalosti o každém postižení.“) a podskupiny zmiňující obě z uvedených (Respondent ID 31: „Nejvíce jsem využívala asi znalosti ze speciální pedagogiky a psychologie a diagnostiky. Uměla jsem si tak pojmenovávat symptomy dítěte a rozpoznávat je v běžném školním procesu.“).

4.6.2.2 Kategorizované odpovědi na druhou anketní otázku

- Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) nepřipravila dostatečně? Čeho bylo málo?
Uved'te, jaké znalosti byste si **více** potřeboval/a osvojit již v průběhu studia (kurzu, zaškolení...) a nyní Vám ve Vaší pracovní praxi do velké míry chybí.

Odpovědi na druhou otevřenou anketní otázku, byly rozřazeny do šesti základních kategorií: Metodika, Vztah k dítěti a jeho motivace, Praxe a praktické znalosti, Nic/Vše, Všeobecná a speciálně pedagogická teorie a Legislativa. Stejně jako u otázky předchozí je každá kategorie zastoupena v jiné míře a obsahuje jiný počet odpovědí:

1. kategorie: Metodika → První uvedenou kategorií vytvořenou pro účely snadnějšího vyhodnocení výzkumných dat je kategorie „Metodika“. Tato kategorie je do počtu obsažených odpovědí v druhé otázce zastoupena ve značně větší míře, než v otázce první. **Dvacet** respondentů (oproti čtyřem respondentům u první otázky) uvedlo, že získané znalosti v oblasti metodiky nepovažuje za dostatečné a necítí se v této oblasti pro výkon povolání dostatečně připraveni. Nejčastěji je v odpovědích zmiňována oblast obecné metodiky výuky (*Respondent ID 48: „Metody různé výuky, praktické příklady z praxe.“ Respondent ID 47: „Teorie metodiky.“ Respondent ID 21: „Metodika.“*) a metodické vedení žáka (*Respondent ID 54: „Konkrétní podpůrné metody ke konkrétnímu typu postižení. Málo informací z oblasti speciální pedagogiky, vše jen okrajově. Veškeré speciální metody, pomůcky.“ Respondent ID 72: „Metodika určitě, lepší zpracování učebních materiálů. Praktické zkušenosti, tipy, jak pracovat s dětmi.“ Respondent ID 64: „Více rad ohledně různých druhů poruch. Př: adhd + poruchy chování. Jak pomáhat, jak reagovat na chování, jak s ním pracovat. Co musím, co nemohu a mohu.“*).

2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace → Druhou prezentovanou kategorií vytvořenou pro účely vyhodnocení výzkumných dat je kategorie „Vztah k dítěti a jeho motivace“. Tato kategorie je v druhé otázce početně zastoupena v menší míře, než v otázce první. **Devět** respondentů (oproti dvaceti dvěma respondentům u první otázky) uvedlo, že znalosti v oblasti vztahu k dítěti a jeho motivace nepovažuje za dostatečné, v praxi jim do značné míry chybí a necítí se v této oblasti pro výkon povolání dostatečně připraveni. Respondenti by si více potřebovali osvojit znalostí o tom jak vybudovat kvalitní vztah s dítětem a celou třídou (*Respondent ID 69: „Nevím. Asi jak*

s dětmi mluvit, aby mě braly vážně.“ Respondent ID 22: „Jak vybudovat kvalitní vztah s dětmi. Práva a povinnosti AP. Praxe, supervize.“), a o tom jak dítě správně motivovat k práci a jak pracovat s agresivními žáky (Respondent ID 63: „Jak motivovat žáky, aby měli o něco zájem. Jak pracovat s agresivními žáky slovně i fyzicky a jak pracovat s drzými žáky.“ Respondent ID 62: „Asi více praktických rad ohledně etopedických problémů a metodiku jak je řešit... agrese u žáků, zvládání stresu u dětí.“). Souhrnně je možné říci, že by si respondenti více potřebovali osvojit znalosti v oblasti metod práce s dítětem a jeho emocemi. Tato kategorie se úzce prolíná s kategorií předchozí.

3. kategorie: Praxe a praktické znalosti → Třetí uvedenou kategorií vytvořenou pro účely vyhodnocení výzkumných dat bude v této otázce kategorie „Praxe a praktické znalosti“. Tato kategorie je do počtu obsažených odpovědí ve druhé otázce zastoupena ve výrazně větší míře, než v otázce první. **Čtyřicet sedm** respondentů (oproti osmi respondentům u první otázky) uvedlo, že praktické znalosti nepovažuje za dostatečné a v praxi jim do značné míry chybí. Všechny čtyřicet šest respondentů ve svých odpovědích zmiňuje jak nedostatek praxe jako takové (Respondent ID 56: „Praxe, metodika. Chtěla bych více pravdivých informací z praxe.“ Respondent ID 50: „Praxe.“ Respondent ID 39: „Více praxe.“ Respondent ID 12: „Praxe - pomohla by mi tenkrát návštěva speciální zš, v zš běžné tu správnou praxi nezískáte.“) tak nedostatek zprostředkovaných praktických znalostí (Respondent ID 68: „Potkat více zajímavých lidí z praxe, trávit s nimi čas i neformálně. V současné době nemám pocit, že by mě nějaké informace v průběhu studia dobře připravily na realitu ve školství. Jedině praxe.“ Respondent ID 60: „Vlastní zkušenosti vyučujících, tedy příkladů z praxe.“ Respondent ID 46: „Nějaké praktické rady a typy co se práce asistenta týká a nejenom pouze teorii, "coby kdyby". Respondent ID 18: „Praxe s konkrétními případy - jak co řešit, jak v daném případě postupovat. Jak reagovat na agresivní chování...“).

4. kategorie: Nic/Vše → Čtvrtou uvedenou kategorií vytvořenou pro vyhodnocení výzkumných dat je kategorie „Nic/Vše“. Tato kategorie je početně zastoupena v druhé otázce v menší míře, než v otázce první. Kategorie obsahuje celkem **šest** odpovědí. Jak její pozměněný název napovídá, lze zařazené odpovědi rozdělit do dvou základních subkategorií „Nic“ a „Vše“. **Tři** respondenti (Respondent ID 25: „Žádné. Vše akorát.“ Respondent ID 41: „Všeho dostatek.“ Respondent ID 66: „Vše jsme měli.“) uvedli, že není nic, na co by je profesní příprava dostatečně nepřipravila, a nejsou tedy ani žádné

znalosti, které by si tito respondenti v průběhu své profesní přípravy potřebovali osvojit více a nyní by jim v jejich pracovní praxi chyběli. Oproti tomu **tři** respondenti (Respondent ID 9: „Celkově všeho bylo málo. Praktické znalosti o jednotlivých druzích postižení a jak s nimi pracovat.“ Respondent ID 10: „Vše bylo jen okrajové.“ Respondent ID 58: „Všeho bylo málo. Kurz v délce 120 hodin nestačí. Hlavně by měly být rozšířené a více zaměřené na praxi, např. náslechem a následném rozboru.“) odpověděli, že všeho bylo v rámci jejich profesní přípravy málo a všechny znalosti by si potřebovali více osvojit.

5. kategorie: Všeobecná a speciálně pedagogická teorie → Pátou uvedenou kategorií vytvořenou pro snadnější vyhodnocení výzkumných dat je kategorie „Všeobecná a speciálně pedagogická teorie“. Tato kategorie je v druhé otázce početně zastoupena v menší míře, než v otázce první. **Devět** respondentů (oproti v součtu dvaceti čtyřem respondentům u otázky první) uvedlo, že znalosti v oblasti všeobecné a speciálně pedagogické teorie a psychologie nepovažuje za dostatečné a necítí se v této oblasti pro výkon povolání dostatečně připraveni. Respondenti nejčastěji zmiňovali nepřipravenost v oblasti speciální pedagogiky (Respondent ID 8: „Přesné informace ke konkrétním diagnózám a taky to, že opravdu jsou ještě lidé, kteří nepřijímají integrované děti. Praxe.“ Respondent ID 19: „Všechno o možných poruchách. Bylo tam toho hodně o MR a další postižení bylo opomíjeno.“ Respondent ID 43: „Uvítala bych hlubší poznatky o SPU, ADHD a autismu.“ Respondent ID 36: „Informace k nejčastějším diagnózám, teoreticky i prakticky. Metodika, když jsem začínala, nevěděla jsem co s dětmi.“)

6. kategorie: Legislativa → Šestou kategorií je kategorie „Legislativa“. Kategorie je nejvíce zastoupena u druhé anketní otázky. V ostatních otázkách se vyskytuje pouze sporadicky. **Šest** respondentů v odpovědích zmínilo, že znalosti z oblasti legislativy nepovažuje za dostatečné, v praxi jim do značné míry chybí. Respondenti ve svých odpovědích nejčastěji zmiňovali, že by si více potřebovali osvojit znalosti v oblasti svých práv a povinností (Respondent ID 30: „Kompetence asistenta s konkrétním výkladem, aby s ním pak "nezametal", praxe s dětmi s handicapem. Praxe.“ Respondent ID 22: „Práva a povinnosti AP.“ Respondent ID 59: „Co mi může a co nesmí udělit zaměstnavatel, moje práva“).

4.6.2.3 Kategorizované odpovědi na třetí anketní otázku

- Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) nepřipravila vůbec? Uveďte, jaké znalosti jste v průběhu studia (kurzu, zaškolení...) nezískal/a vůbec a nyní Vám ve Vaší pracovní praxi **zcela** chybí.

Odpovědi na třetí otevřenou anketní otázku, byly rozřazeny do šesti základních kategorií: Metodika, Vztah k dítěti a jeho motivace, Reálná praxe této práce, Nic/Vše, Komunikace a spolupráce s rodiči a Spolupráce a vztahy s pedagogy. Každá kategorie je zastoupena v jiné míře a obsahuje jiný počet odpovědí:

1. kategorie: Metodika → První uvedenou kategorií je kategorie „Metodika“. Tato kategorie je počtem obsažených odpovědí ve třetí otázce zastoupena ve větší míře nežli v otázce první, ale v menší míře nežli v otázce druhé. **Sedm** respondentů (proti čtyřem respondentům u první otázky a dvaceti respondentům u druhé otázky) uvedlo, že znalosti v oblasti metodiky jim při výuce zcela chyběli a nejsou v této oblasti na výkon povolání připraveni vůbec. V odpovědích nejčastěji respondenti zmiňují nepřipravenost v oblasti metodiky práce s dětmi s konkrétními druhy poruch (*Respondent ID 7: „Jak být více kreativní, tvorba didaktických pomůcek, metodiku pro žáky se SPU.“ Respondent ID 64: „Metody práce s různými druhy poruch. Situace ohledně chování dítěte. Jak řešit neustálou potřebu pozornosti ne dobrým chováním. Možná ta náročnost a emoce. Jak k ostatním dětem přistupovat. Vzájemný respekt.“ Respondent ID 43: „Znalosti práce s autoagresivním autistou, všeobecné metody výuky a komunikace. Šetrná sebeobrana, znak do řeči.“*).

2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace → Druhou kategorií je kategorie „Vztah k dítěti a jeho motivace“. Tato kategorie je počtem obsažených odpovědí ve třetí otázce zastoupena v největší míře. **Dvacet šest** respondentů (oproti respondentům dvaceti dvěma u první otázky a respondentům devíti u druhé otázky) uvedlo, že některé znalosti z oblasti vztahu k dítěti a jeho motivace jim při výuce zcela chyběli. V odpovědích je nejčastěji zmíněna nepřipravenost v oblasti komunikace s dítětem a motivace dítěte (*Respondent ID 18: „Jak motivovat dítě, které prostě nechce nic dělat a záměrně. Nemá nic oblíbené a nelze jej tedy na toto motivovat apod. Agresivní chování, praní apod.“ Respondent ID 40: „Jak motivovat klienta a komunikovat s ním. Jak psychicky náročná tato práce doopravdy je.“ Respondent ID 45: „Problém komunikace, práce s emocemi,*

řešení krizových situací.“) a práce s jeho emocemi (Respondent ID 42: „Asi nejtěžší jsou děti s výchovnými problémy. Jak zvládat emoce, hlavně negativní a jak pracovat se zlobou.“ Respondent ID 70: „Jak zvládat agresivní chování, ubránit sám sebe...“ Respondent ID 75: „Co dělat když dítě zaútočí.“). I zde je zřejmé propojení odpovědí s předchozí kategorií, tedy znalostmi v oblasti metodiky.

3. kategorie: Reálná praxe této práce → Třetí kategorií je kategorie „Reálná praxe této práce“. Tato kategorie je počtem obsažených odpovědí ve třetí otázce zastoupena ve větší míře nežli v otázce první, ale v menší míře nežli v otázce druhé. **Dvacet čtyři** respondentů (oproti osmi respondentům u první otázky a čtyřiceti sedmi respondentům u druhé otázky) uvedlo, že v oblasti znalostí praxe nebyli na výkon povolání připraveni vůbec. V odpovědích respondentů je uvedena nepřipravenost na prakticky všechny aspekty reálné praxe (Respondent ID 17: „Na realitu této práce. Na to, že člověk se stále učí a musí sám doučovat projevy všemožných druhů postižení, zdravotních či psychických obtíží; způsoby a možnosti práce s těmito dětmi (některé děti zneužívají svou nemohoucnost). Některé děti nejsou schopné různé situace fyzicky, či psychicky zvládnout / zpracovat. Neprofesionální jednáním můžeme situaci jen zhoršit. (Znalost diagnózy nám však nic neřekne o individualitě a povaze dítěte, ani o tom, z jakého prostředí dítě vychází).“ Respondent ID 46: „Nedozvěděla jsem se žádné rady, postřehy s praxe. Šikana žáka, kterého mám na starost, celkové vyřazení z třídního kolektivu, následné opravdu náročné znovu začlenění žáka do kolektivu třídy. Neochota spolupráce od některých vyučujících. Psychická náročnost práce.“ Respondent ID 47: „Až praxe mi ukázala, že teorie nejde vždy převést do praxe. To, co nás ve škole učili, se mnohdy dělá v praxi úplně jinak. Pomohlo by mi vědět, že je běžné, že jsou ve školách učitelky, které asistenty nemají rády. Nesetkala jsem se s velkým množstvím takových učitelek, ale jsou takové. Také by mi pomohlo, kdyby mi někdo řekl, že je v pořádku být z práce unavená a že je to občas opravdu náročné a že ne vždy je asistentova snaha a píle vidět v pokroku u dítěte.“).

4. kategorie: Nic/Vše → Čtvrtou kategorií je kategorie „Nic/Vše“. Tato kategorie je počtem odpovědí ve třetí otázce zastoupena v nejmenší míře. Obsahuje celkem **tři** odpovědi (oproti patnácti odpovědím u první otázky a šesti odpovědím u druhé otázky). Zařazené odpovědi lze rozdělit do dvou základních subkategorií „Nic“ a „Vše“. **Dva** respondenti (Respondent ID 25: „Nevím nic mě nenapadá – na vše jsem byl připraven.“

Respondent ID 66: „*Nic konkrétního. Vše jsme probrali.*““) uvedli, že není nic, co by jim v průběhu studia chybělo, a nejsou tedy ani žádné znalosti, které by si v průběhu profesní přípravy neosvojili a nyní by jim v jejich pracovní praxi chyběli. **Jeden** respondent (Respondent ID 4: „*Kurz mě nenaučil bohužel vůbec nic. Vše jsem musel pochytit v následné praxi sám. Poučení o konkrétní náplni práce - tvorba pomůcek atd.*“) odpověděl, že žádné znalosti v rámci své profesní přípravy nezískal, v pracovní praxi mu tyto informace zcela chybí a na výkon povolání nebyl vůbec připraven.

5. kategorie: Komunikace a spolupráce s rodiči → Pátou kategorií je „Komunikace a spolupráce s rodiči“. Kategorie je nejvíce zastoupena u třetí anketní otázky. V ostatních otázkách se vyskytuje pouze sporadicky. **Patnáct** respondentů v odpovědích zmínilo, že v oblasti znalostí správné komunikace a spolupráce s rodiči nebyli na výkon povolání připraveni vůbec (Respondent ID 60: „*Správná komunikace s rodiči. Příklady z praxe a jejich následné řešení.*“ Respondent ID 21: „*Jak komunikovat s rodiči a typy rodičů - helikoptérová matka. Nepřipravenost některých pedagogů na asistenta ve třídě.*“ Respondent ID 32: „*Základy komunikace s rodiči.*“ Respondent ID 78: „*Komunikace s rodiči. S agresivním žákem si dokážu poradit, ale s agresivními či arogantními rodiči mám trochu větší problém...*“ Respondent ID 12: „*Hlavně práci s rodiči (spolupráce s nespolupracujícími a nefunkčními rodiči) a na kolik má asistent pomáhat a na kolik dítě nechat samostatně. Vztahy s kolegy a jejich přístup k AP.*“).

6. kategorie: Spolupráce a vztahy s pedagogy → Šestou kategorií je „Spolupráce a vztahy s pedagogy“. Kategorie je nejvíce zastoupena pouze u třetí anketní otázky. **Dvacet šest** respondentů v odpovědích zmínilo, že v oblasti spolupráce s pedagogy nebyli na výkon povolání připraveni vůbec. V odpovědích respondenti nejčastěji zmiňují nepřipravenost v oblasti přístupu pedagogů k nim (Respondent ID 3: „*Přístup ostatních učitelů k osobnosti asistenta - negativní pohled učitele na něj.*“ Respondent ID 26: „*Jak správně spolupracovat s nespolupracujícím pedagogem. Komunikace s pedagogem. Práce s agresivními dětmi. Emoce a zvládání vzteku žáka.*“ Respondent ID 30: „*Vztahy s učiteli, kompetence asistenta si každý vykládá po svém. Učitelé hledí z patra na asistenty, vedení nedalo materiály k žákovi.*“).

4.6.2.4 Zhodnocení odpovědí na anketní otázky

V následující části práce budou získaná kategorizovaná výzkumná data analyzována a interpretována s přihlédnutím ke kvalitativní výzkumné otázce a stanovenému cíli, jímž je získání lepšího přehledu o praktické využitelnosti znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga v pracovní praxi:

Oblast teoretických znalostí: Dvacet čtyři respondentů ve svých odpovědích zmiňuje, že znalosti z oblasti teorie považuje za nejdůležitější, co je škola naučila a cítí se v této oblasti pro výkon povolání dobře připraveni. S jejich využitelností v praxi mají dobré zkušenosti, hodnotí je jako využitelné a ve své pracovní praxi je často využívají. Devět jiných respondentů ve svých odpovědích zmiňuje, že se v oblasti teoretických znalostí setkali při praktickém využití s mírnými nedostatky. Znalosti zejména v oblasti speciálně pedagogické teorie nepovažuje za dostatečné a necítí se být v této oblasti pro výkon povolání dostatečně připraveni. S jejich využitelností v praxi mají lehce negativní zkušenosti a potřebovali by si tyto znalosti více osvojit. Žádný z respondentů se ve svých odpovědích nezmínil o tom, že v oblasti teoretických znalostí by ho profesní příprava na povolání asistenta pedagoga nepřipravila vůbec. Souhrnně lze zhodnotit připravenost asistentů pedagoga v oblasti teoretických znalostí za dostatečnou a získané teoretické znalosti za do velké míry využitelné v pracovní praxi.

Oblast metodiky: Pouze čtyři respondenti uvedli, že se v oblasti znalostí metodiky cítí pro výkon povolání dobře připraveni. Dvacet respondentů ve svých odpovědích zmiňuje, že znalosti v oblasti metodiky nepovažuje za dostatečné a necítí se v této oblasti pro výkon povolání dostatečně připraveni. Ve svých odpovědích zmiňují, že by si potřebovali osvojit zejména obecné metody výuky a znalosti v oblasti metodického vedení žáka. Sedm dalších respondentů uvedlo, že jim znalosti v oblasti metodiky při výuce zcela chyběly a nebyli v této oblasti na výkon povolání připraveni vůbec. V praxi jim chybí znalost metodiky práce s dětmi s konkrétním druhem postižení. Souhrnně lze zhodnotit připravenost asistentů pedagoga v oblasti znalostí metodiky za ne zcela dostatečnou. Asistenti pedagoga zařazení do tohoto výzkumu mají všeobecně spíše negativní zkušenosti s využitelností znalostí v oblasti metodiky v praxi. Neměli si je možnost během profesní přípravy dostatečně osvojit, a proto je nyní ve své pracovní praxi nemohou zcela využít. Tyto znalosti jsou však oslovenými asistenty hodnoceny jako žádoucí a v praxi využitelné.

Oblast vztahu s dítětem: Dvacet dva respondentů uvedlo, že znalosti v oblasti vztahu s dítětem považují za nejdůležitější, co je škola naučila. Hodnotí je jako využitelné a ve své pracovní praxi je často využívají. Jedná se zejména o znalosti v oblasti přístupu k dítěti. Devět respondentů uvedlo, že znalosti v oblasti vztahu s dítětem nepovažuje za dostatečné a využitelné, v praxi jim tyto znalosti do značné míry chybí a necítí se v této oblasti pro výkon povolání dostatečně připraveni. Jedná se hlavně o menší připravenost na práci s agresivním žákem, budování vztahu s agresivním žákem a motivace dítěte k práci. Dvacet šest respondentů uvedlo, že některé znalosti v oblasti vztahu k dítěti jim při výuce zcela chyběly. Zmiňována je nejčastěji nepřipravenost v oblasti práce s emocemi dítěte. Respondenti nevědí, jak reagovat v případě útoku či agresivních projevů dítěte, jak tyto situace adekvátně výchovně řešit a jak jim předcházet. Všeobecně lze říci, že asistenti pedagoga jsou dobře připraveni na práci s dítětem v oblasti přístupu k dítěti. Tyto znalosti ve své praxi využívají. Chybí jim však znalost konkrétních metod a technik zvládání emočních záchvatů u dítěte. Tyto znalosti mnozí v průběhu své profesní přípravy nezískali vůbec a nemohou je ve své praxi využít.

Oblast praxe a praktických znalostí: Osm respondentů ve svých odpovědích uvádí, že nejprínosnější a nejvyužitelnější ze všech znalostí pro ně byli znalosti z oblasti praxe. Čtyřicet sedm respondentů (více jak polovina všech zúčastněných) uvedlo, že praktické znalosti sice považuje za přínosné a využitelné ale nepovažuje je za dostatečné a v praxi jim do značné míry chybí. Ve svých odpovědích zmiňují, že by si více potřebovali osvojit praktické znalosti formou povinné praxe i formou modelových situací či zprostředkovaných praktických zkušeností ostatních. S tím úzce souvisí také odpověď dvaceti čtyř respondentů, kteří uvedli, že v oblasti znalostí reálné praxe nebyli na výkon povolání připraveni vůbec a poskytnuté praktické znalosti se v reálné praxi nedali využít. V odpovědích respondentů je zmíněna nepřipravenost na prakticky všechny aspekty reálné pracovní praxe.

Oblast komunikace s rodiči: Patnáct respondentů ve svých odpovědích uvedlo, že v oblasti znalostí správné komunikace a spolupráce s rodiči nebyli na výkon povolání připraveni vůbec. V této oblasti zmiňují velké nedostatky. S využitelností znalostí z této oblasti v praxi mají negativní zkušenosti, považují je za nedostatečné a necítí se být v této oblasti pro výkon povolání připraveni. Přitom právě komunikace s rodiči a spolupráce s rodinou je důležitým prvkem při edukaci inkludovaného dítěte.

Oblast spolupráce s učitelem: Dvacet šest respondentů uvedlo, že v oblasti spolupráce s pedagogy nebyli na výkon povolání a pracovní praxi připraveni vůbec. V odpovědích asistenti pedagoga nejčastěji zmiňují nepřipravenost v oblasti přístupu pedagogů k nim. Zkušenosti s využitím znalostí z této oblasti v praxi mají respondenti negativní. Znalosti z této oblasti nemohli v praxi využít a v pracovní praxi jim tyto znalosti chyběli. Nebyli připraveni na realitu ve školství a na to, že budou pedagogy mnohdy bráni jako přebytní, budou přehlíženi nebo zneužíváni jako „holky pro všechno“.

Oblast právní: Tato kategorie úzce souvisí s kategorií předchozí. Šest respondentů ve svých odpovědích uvádí, že znalosti v oblasti legislativy nepovažuje za dostatečné a v praxi jim do značné míry chybí. Respondenti nejčastěji zmiňují, že by potřebovali více znalostí v oblasti svých práv a povinností neboť jsou učiteli často zneužíváni a musí pracovat mimo rámec svých zákonem daných povinností.

Oblast všeobecné využitelnosti získaných znalostí: Všeobecné názory respondentů na využitelnost znalostí získaných či nezískaných v průběhu profesní přípravy se různí. Naprostá většina respondentů zhodnotila alespoň některé znalosti z profesní přípravy jako využitelné v pracovní praxi. Patnáct respondentů však uvedlo, že nenachází nic, co by jim profesní příprava přinesla. Tedy žádné znalosti, které se v průběhu studia naučili, nepovažují za důležité a využitelné a ani je ve své pracovní praxi nevyužívají. Dva asistenti pedagoga uvedli, že všech znalostí bylo v rámci jejich profesní přípravy málo a všechny znalosti by si potřebovali více osvojit. Pouze tři asistenti pedagoga uvedli, že jsou se studiem spokojeni, získané znalosti považují za využitelné v praxi a není nic, na co by je profesní příprava dostatečně nepřipravila. Nejsou tedy ani žádné znalosti, které by si v průběhu své profesní přípravy potřebovali osvojit více a nyní by jim v jejich pracovní praxi chyběli. S všeobecným využitím znalostí z profesní přípravy mají tito tři respondenti pozitivní zkušenosti.

Závěrečné ustanovení: Respondenti zařazení do finálního výzkumného souboru ve svých odpovědích zmiňují oblasti, ve kterých se cítí být na pracovní praxi povolání asistenta pedagoga více či méně připraveni. Jejich individuální odpovědi se různí. Jako celek však tyto odpovědi vykazují některé společné znaky. Dobrou připravenost uvádí respondenti zejména v oblasti teoretických znalostí. Získané teoretické znalosti hodnotí jako do velké míry využitelné v pracovní praxi. Dále jsou asistenti pedagoga dobře připraveni na práci s dítětem v oblasti přístupu k dítěti. Potíže vyvstávají v oblasti

metodiky a to jak v oblasti znalostí metod všeobecné výuky, tak v oblasti znalostí metod a technik zvládání dětských emocí a práce s těmito emocemi, kde se respondenti pro pracovní praxi necítí být dostatečně připraveni. Stejně potíže se objevují také v oblasti praktických znalostí, které respondenti sice považují za přínosné a využitelné v pracovní praxi, ale nepovažují je za dostatečné. Někteří respondenti ve svých odpovědích dokonce zmiňují komplexní nepřipravenost na všechny aspekty reálné pracovní praxe, včetně nepřipravenosti v oblasti spolupráce s pedagogem. Potíže respondenti zmiňují také v oblasti legislativy, konkrétně v oblasti znalostí svých práv a povinností. Mnohdy pak v praxi dochází k tomu, že jsou asistenti pedagoga pedagogy zneužíváni a vykonávají činnosti, které jim legislativně nepřísluší. Zcela nepřipraveni pro praxi jsou pak asistenti pedagoga v oblasti komunikace a spolupráce s rodiči. Všeobecně lze říci, že naprostá většina respondentů hodnotí alespoň některé znalosti z profesní přípravy jako využitelné v pracovní praxi. Ve výzkumném souboru se však vyskytla i nemalá část těch, kteří uvedli, že nenachází nic, co by jim profesní příprava přinesla. Tedy žádné znalosti, které se v průběhu studia naučili, nepovažují za důležité a využitelné a ani je ve své pracovní praxi nevyužívají. Pouze tři asistenti pedagoga uvedli, že jsou se studiem spokojeni, získané znalosti považují za využitelné v praxi a není nic, na co by je profesní příprava dostatečně nepřipravila.

4.7 Výsledky výzkumného šetření

V této podkapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na praktickou využitelnost znalostí, které lidé zaměstnaní jako asistenti pedagoga získali či nezískali v průběhu své profesní přípravy na toto povolání. Prvním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda asistenti pedagoga využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. Na splnění prvního cíle byla zaměřena první (kvantitativní) část výzkumného šetření. Druhým cílem výzkumného šetření bylo získat lepší přehled o reálné využitelnosti těchto znalostí v běžné pracovní praxi. Na splnění druhého výzkumného cíle byla zaměřena druhá (kvalitativní) část výzkumného šetření. Podkapitola je dělena na dvě hlavní části. První část je zaměřena na prezentaci výsledků kvantitativní části výzkumného šetření, druhá část je zaměřena na prezentaci výsledků kvalitativní části výzkumného šetření.

4.7.1 Výsledek kvantitativní části výzkumného šetření

Cílem kvantitativní části výzkumného šetření bylo zjistit, zda respondenti využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. Výzkumná hypotéza byla zformulována následovně:

- **Hypotéza:** *Naprostá většina (více jak 80 %) asistentů pedagoga ve své praxi využívá znalosti nabyté v rámci své profesní přípravy.*
- Výsledek výzkumného šetření: Nashromážděná data nepodporují výzkumnou hypotézu. Přibližně dvě třetiny asistentů pedagoga (68 %) využívají znalosti získané během své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. Třetina asistentů pedagoga (32 %) zřídka či vůbec nevyužívá znalosti získané během své profesní přípravy na toto povolání ve své pracovní praxi. Stanovená hypotéza se tedy nepotvrdila. Bylo předpokládáno, že naprostá většina (více jak 80 %) asistentů pedagoga bude získané znalosti v pracovní praxi využívat. Bylo očekáváno, že procento asistentů, kteří získané znalosti v praxi využívají, bude větší než výsledných 68 %. Získaný výsledek šetření je do značné míry překvapivý a zasloužil by hlubší zkoumání kvalitativního charakteru, aby bylo přesně odhaleno, jaké konkrétní znalosti jsou či nejsou asistenty pedagoga v jejich pracovní praxi využívány.

V rámci výzkumného šetření byla nashromážděna sociologická data získaná sérií všeobecných identifikačních otázek. Na základě těchto dat byli respondenti rozděleni do několika skupin a rozložení odpovědí bylo mezi jednotlivými skupinami porovnáváno. Pro účel zjištění adekvátních informací byly vytvořeny tři dílčí hypotézy:

- *Dílčí hypotéza 1 (DH1): Asistenti pedagoga s vyšší odbornou kvalifikací využívají ve své pracovní praxi znalosti získané v průběhu své profesní přípravy více nežli asistenti pedagoga s nižší odbornou kvalifikací.*
- Výsledek výzkumného šetření: Nashromážděná data podporují výzkumnou hypotézu. Na základě vyhodnocení získaných výzkumných dat bylo zjištěno, že existují rozdíly v odpovědích respondentů na základě stupně dosažené kvalifikace, ve prospěch asistentů pedagoga s vyšší odbornou kvalifikací. Čím vyšší mají respondenti vzdělání, tím lepší je jejich hodnocení využitelnosti získaných znalostí. Bylo jasně prokázáno, že asistenti s vyšší odbornou kvalifikací využívají znalosti získané v průběhu studia ve své pracovní praxi ve znatelně větší míře, nežli asistenti pedagoga s kvalifikací nižší. Asistenti pedagoga s nejvyšší dosaženou kvalifikací všichni (100 %) ve své pracovní praxi využívají znalosti získané v průběhu profesní přípravy. Většina (80 %) asistentů pedagoga s nižší odbornou kvalifikací využívá znalosti získané v průběhu profesní přípravy. Asistenti pedagoga s nejnižší odbornou kvalifikací využívají znalosti získané v průběhu profesní přípravy v běžné pracovní praxi pouze z nadpoloviční většiny (62 %). Úvodní hypotéza se tedy potvrdila.
- *DH2: Všichni asistenti pedagoga zaměstnaní na různých typech a stupních škol znalosti získané v průběhu své profesní přípravy využívají ve stejné míře.*
- Výsledek výzkumného šetření: Nashromážděná data nepodporují výzkumnou hypotézu. Na základě vyhodnocení získaných výzkumných dat bylo zjištěno, že existují rozdíly v odpovědích respondentů na základě instituce (typu a stupně školy), která je zaměstnává, ve prospěch asistentů pedagoga zaměstnaných v sektoru speciálního školství. Analýza získaných výzkumných dat ukázala, že asistenti pedagoga zaměstnaní v sektoru speciálního školství hodnotí využitelnost získaných znalostí lépe nežli asistenti pedagoga zaměstnaní v sektoru běžného školství. U zaměstnanců obou sektorů se pak v odpovědích vyskytují drobné rozdíly na základě jejich pracovního uplatnění na odlišných

stupních škol, ve prospěch asistentů pedagoga pracujících na školách nižšího stupně. Jinými slovy respondenti zaměstnaní v mateřských školách (běžných i speciálních) hodnotí využitelnost získaných znalostí lépe nežli respondenti zaměstnaní v základních školách (běžných, speciálních i praktických). Z analýzy získaných výzkumných dat plyne, že stupeň a druh školy, ve které jsou asistenti pedagoga zaměstnaní, ovlivňuje jejich vnímání využitelnosti získaných znalostí v pracovní praxi ve prospěch asistentů zaměstnaných v sektoru speciálního školství, kteří využitelnost znalostí získaných v průběhu kvalifikačního studia hodnotí jako větší. Úvodní hypotéza se tedy nepotvrdila.

- *DH3: Se vzrůstajícím věkem se míra využívání získaných znalostí liší ve prospěch mladších respondentů. Mladší respondenti znalosti získané v průběhu své profesní přípravy využijí více než starší respondenti.*
- Výsledek výzkumného šetření: Nashromážděná data podporují výzkumnou hypotézu. Výzkumná hypotéza předpokládala, že mladší respondenti budou znalosti získané v průběhu své profesní přípravy využívat více než starší respondenti. Vyhodnocením získaných výzkumných dat bylo prokázáno, že existují rozdíly v odpovědích respondentů na základě jejich věku, ve prospěch mladších respondentů. Čím mladší jsou respondenti vzdělání, tím lepší je jejich hodnocení využitelnosti získaných znalostí. Bylo jasně prokázáno, že mladší respondenti využívají znalosti získané v průběhu kvalifikačního studia ve své pracovní praxi ve velké míře a tyto znalosti považují za odpovídající realitě a využitelné v běžné pracovní praxi, kdežto skupiny starších respondentů využívají znalosti získané v průběhu kvalifikačního studia s rostoucím věkem ve stále menší míře a hodnotí je jako do značné míry neodpovídající realitě a spíše nevyužitelné v běžné pracovní praxi. Úvodní hypotéza se tedy potvrdila.

4.7.2 Výsledek kvalitativní části výzkumného šetření

Cílem kvalitativní části výzkumného šetření bylo získat lepší přehled o využitelnosti znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga v běžné pracovní praxi. Kvalitativní výzkumná otázka (VO) byla zformulována následovně:

- **VO: Jaké mají asistenti pedagoga zkušenosti s využitelností znalostí ze specializačního studia v praxi?**

Odpověď na druhou výzkumnou otázku: Zkušenosti respondentů s využitelností znalostí ze specializačního studia v praxi lze rozdělit do třech skupin. Pozitivní zkušenosti, lehce negativní zkušenosti a negativní zkušenosti. Pozitivní zkušenosti mají respondenti zejména s využitelností znalostí v oblasti teoretických znalostí a znalostí v oblasti přístupu k dítěti. Studium je v těchto oblastech na pracovní praxi dobře připravilo. Lehce negativní zkušenosti mají respondenti s využitelností znalostí v oblasti metodiky, praxe a legislativy. Studium je v těchto oblastech na pracovní praxi dostatečně nepřipravilo. Negativní zkušenosti mají respondenti zejména s využitelností znalostí v oblasti komunikace a spolupráce s rodiči a komunikace a spolupráce s pedagogem. Na tyto oblasti reálné pracovní praxe je studium nepřipravilo vůbec.

Výsledek kvalitativní části výzkumného šetření: Cílem kvalitativní části výzkumného šetření bylo získat lepší přehled o využitelnosti znalostí z profesní přípravy na povolání asistenta pedagoga v běžné pracovní praxi. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že většina respondentů hodnotí většinu znalostí z profesní přípravy jako využitelné v běžné pracovní praxi. Ve výzkumném souboru se však vyskytla i nemalá část těch, kteří uvedli, že nenachází nic, co by jim profesní příprava přinesla. Tedy žádné znalosti, které se v průběhu studia naučili, nepovažují za důležité a využitelné v běžné pracovní praxi. Pouze tři respondenti uvedli, že jsou se studiem spokojeni, získané znalosti považují za využitelné v praxi a není nic, na co by je profesní příprava dostatečně nepřipravila.

4. 7. 3 Diskuze

Proběhlým výzkumným šetřením bylo zjištěno, že pouhé dvě třetiny asistentů pedagoga (68 %) využívají znalosti získané během profesní přípravy na povolání ve své pracovní praxi. Výsledek není ve shodě s poznatky uvedenými ve výzkumu na téma „Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga“ provedeném v roce 2014 Univerzitou Palackého v Olomouci. Ten uvádí, že 90 % asistentů pedagoga považuje znalosti a kompetence nabyté v rámci profesního vzdělání za využitelné při výkonu povolání a udává soulad mezi získanými poznatky a následnou praxí (Kolektiv autorů, 2014). Rozkol v odpovědích může být způsoben rozdílem pěti let mezi mnou provedeným výzkumným šetřením a původním výzkumem z roku 2014. V publikaci sumarizující výzkum z roku 2014 sami autoři uvádějí, že takto vysoké procento pozitivního hodnocení je pro ně překvapující, zejména s přihlédnutím k nesystémovosti vzdělávání asistenta pedagoga. Za dobu pěti let, mezi roky 2014 a 2019, získalo mnoho dalších organizací akreditaci udělovanou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga se stal dobře dostupným pro širokou veřejnost. Výstupy vzdělávání jsou stanovené, ale konkrétní forma výuky přesně stanovena není. Kurzy a studijní obory pro asistenty pedagoga jsou sice cíleně zaměřeny na oblasti, které bude asistent pedagoga při výkonu povolání potřebovat (Rytmus (2022); Fakta s.r.o., (2021)), ale rozsah a obsah jednotlivých přednášek se liší. Záleží na konkrétní organizaci, která kurz pořádá i na lektorech konkrétního kurzu. Kvůli poměrně nízké časové dotaci v základním kurzu také není dost dobře možné obsáhnout všechna témata v míře, ve které je bude každý individuální respondent potřebovat, jak naznačuje mimo jiné odpověď respondenta ID 19: *„Dokud jsem pracovala s dětmi s MR, tak mi kurz hodně pomohl.“* Záleží i na konkrétním účastníkovi kurzu, co si z kurzu odnese a do jaké míry je schopen se z poskytnutých materiálů vzdělávat sám. Na to upozorňuje respondent ID 28, který říká, že je toho mnoho na co škola jedince nepřipraví, ale *„člověk má moc si vše dohledat sám“*. Větší diverzita akreditovaných vzdělávacích organizací, a z ní vyplývající větší diverzita kvalifikačních kurzů, spolu s širší škálou zájemců o vzdělání, kteří mají pro absolvování kvalifikačního kurzu jiné důvody a předpoklady, zákonitě způsobuje větší diverzitu odpovědí.

Výzkum provedený v roce 2014 se dále podrobněji zaměřoval na oblasti a témata, která respondentům v průběhu vzdělávání chyběla. Respondenti výzkumu nejčastěji spatřují nedostatky ve výuce v následujících oblastech seřazených dle četnosti výskytu odpovědí: Praxe, konkrétní ukázky; Speciální pedagogika, psychologie; Informace o poruchách chování u dětí; Spolupráce asistent pedagoga, učitel, rodič; Legislativa, kompetence, práva a povinnosti. Největší podíl asistentů pedagoga v rámci profesní přípravy postrádal praxi a konkrétní ukázky. Uvítali by zejména praktický nácvik v rámci konkrétních modelových situací a návštěvy vzdělávacích zařízení. I když respondenti byli převážně spokojení s obsahem teoretických informací, překvapivě velké části z nich chyběly informace ze speciální pedagogiky a psychologie a informace o poruchách chování u dětí a konkrétních metodách práce s dětmi, včetně specifík vyplývajících z jednotlivých typů znevýhodnění. Respondenti zmiňují velké nedostatky i v oblasti připravenosti na komunikaci a spolupráci s rodiči, učitelem a dalšími odborníky. Minimum respondentů pak upozorňuje na nedostatek informací v oblasti legislativy, svých práv a povinností. To je v souladu se závěry výzkumného šetření uvedeného v této práci. V oblastech souvisejících s teoretickými znalostmi se respondenti cítí být na pracovní praxi dobře připraveni. Dále jsou dobře připraveni na práci s dítětem zejména v oblasti přístupu k dítěti. Potíže však vyvstávají v oblasti metodiky, a to jak v oblasti znalostí metod všeobecné výuky, tak v oblasti znalostí metod a technik zvládání dětských emocí a práce s těmito emocemi. Stejně potíže se objevují také v oblasti praktických znalostí, které respondenti nepovažují za dostatečné. Někteří ve svých odpovědích dokonce zmiňují komplexní nepřipravenost na všechny aspekty reálné pracovní praxe, včetně nepřipravenosti v oblasti spolupráce s pedagogem. Potíže někteří respondenti uvádějí také v oblasti legislativy, konkrétně v oblasti znalostí svých pracovních práv a povinností. Zcela nepřipraveni pro praxi jsou pak asistenti v oblasti komunikace a spolupráce s rodiči.

Překvapujícím je zjištění, že asistenti pedagoga zaměstnaní na různých typech a stupních škol nevyužívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy ve stejné míře. Existují rozdíly v odpovědích respondentů na základě instituce (typu a stupně školy), která je zaměstnává, ve prospěch asistentů pedagoga zaměstnaných v sektoru speciálního školství. Respondenti zaměstnaní v mateřských školách (běžných i speciálních) hodnotí využitelnost získaných znalostí lépe nežli respondenti zaměstnaní v základních školách (běžných, speciálních i praktických). To může být způsobeno šíří

specializace, kterou musí asistenti pedagoga ve speciálních školách pokrýt. Pokud se asistent pedagoga věnuje v průběhu výuky primárně jednomu žákovi, který má specifický druh znevýhodnění, využívá při práci pouze úzce zaměřené znalosti a nevyužije plný potenciál všeobecných znalostí, které mu byly předány v rámci kvalifikačního studia. To může u respondentů pracujících v sektoru běžného školství vyvolávat pocit, že ve své praxi získané znalosti příliš nevyužívají. V sektoru speciálního školství je ve třídě větší počet dětí a žáků se SVP a diverzita jejich znevýhodnění a tedy i rozsah znalostí, které asistent pedagoga musí v průběhu jejich vzdělávání využít je větší. To může u respondentů pracujících v sektoru speciálního školství vyvolávat pocit, že ve své praxi více využívají získané znalosti. To samé platí se stupněm škol. V mateřských školách je kladen větší důraz na všestranný rozvoj osobnosti dítěte a jeho psychomotorických a grafomotorických dovedností. Proto asistent pedagoga při práci s dítětem v mateřské škole využívá širší znalostí. Na základní škole asistent pedagoga většinou rozvíjí žáka pouze v jedné konkrétní oblasti. Přitom využívá pouze úzké spektrum všech získaných znalostí.

Výsledky výzkumného šetření popsaného v této práci jsou ovlivněny mnohými vnějšími i vnitřními faktory. Jedním z hlavních limitů popsaného výzkumného šetření je široká škála proměnných, které výsledky šetření přímo ovlivňují. Individuální rozdíly v osobnosti každého asistenta pedagoga; instituce kde jsou asistenti zaměstnaní; žák se SVP, kterému se asistent věnuje a jeho konkrétní znevýhodnění; individuální osobnost tohoto žáka a jeho zájmy; filosofie výuky konkrétní školy; nastavení školy v oblasti přístupu k asistentovi pedagoga; klima třídy; vzdělání asistenta pedagoga; jeho životní zkušenosti; délka jeho praxe a předešlé pracovní zkušenosti; město a organizace kde absolvoval vzdělání, případně konkrétní kvalifikační kurz; obsahová náplň tohoto kurzu a doba kdy asistent tento kurz absolvoval. To vše jsou silně proměnné faktory ovlivňující výpovědi respondentů a jejich hodnocení využitelnosti znalostí ve školní praxi. Stačí pozměnit jeden z výše uvedených faktorů a výsledky výzkumného šetření a hodnocení využitelnosti znalostí respondenty se změní. Výzkumných proměnných je tolik, že je prakticky nemožné získaná data spolehlivě vyhodnotit. Osobnost respondentů a jejich přístup k práci a vzdělávání se, je jeví být jedním z největších faktorů ovlivňujícím výsledky uvedeného výzkumného šetření.

Některé z výsledků výzkumného šetření jsou logické a očekávané, jiné výsledky jsou překvapivé. Výzkum odhalil, že praktické využití získaných znalostí v samotném výchovně vzdělávacím procesu má stále významné rezervy a zasloužilo by si mnohem větší celospolečenskou pozornost. Je však skutečně těžké ne-li nemožné do kurzu o rozsahu 120 hodin vměstnat veškerá témata, všechny informace o jednotlivých typech postižení a kompletní metodiku práce s jednotlivými typy postižení, kterou by využili všichni konkrétní asistenti pedagoga ve své praxi. Tomu odpovídá také výsledek výzkumného šetření prokazující vyšší využitelnost znalostí získaných v průběhu dlouhodobého studia. Za delší dobu studia je absolventům předáno větší množství informací a setkají se v průběhu vzdělávání s více problémovými situacemi. Vždy také záleží na individuální osobnosti každého asistenta pedagoga a na jeho snaze doplnit si informace v oblasti, kterou potřebuje pro práci, a to jak prostřednictvím samostudia literatury, tak svou vlastní účastí na vzdělávacích kurzech a školeních zaměřených na práci dítětem s konkrétním typem znevýhodnění.

Je velice pravděpodobné, že jsem se v průběhu shromažďování výzkumných dat dopustila chyb, které ovlivnily výsledky výzkumného šetření. Kdybych stejné výzkumné šetření realizovala znovu, ale se současnými zkušenostmi, více bych se zaměřila na konkrétní kurzy konkrétních organizací v konkrétním kraji. Bylo by zajímavé pozorovat rozdíly v odpovědích asistentu pedagoga v závislosti na konkrétním kurzu, který v průběhu své profesní přípravy absolvovali a porovnat odpovědi absolventů stejných a odlišných kurzů. Výsledky šetření by se dalo zjistit, které kurzy v kterých krajích jsou obsahově kvalitnější a pro pracovní praxi přínosnější. Validitu výzkumného šetření by také zvýšil větší počet respondentů a zařazení více škálových otázek zaměřených na konkrétní oblasti, ve kterých se asistenti pedagoga necítí být pro výkon povolání dostatečně připraveni. Přílišná svoboda v zodpovídání otázek zaměřujících se na konkrétní zkušenosti s využitelností znalostí v praxi, které jsou vyhodnocovány v kvalitativní části této práce, byla spíše na škodu.

Výzkumné šetření bylo pro praxi přínosné zejména z hlediska toho, že odhalilo oblasti, ve kterých se asistenti pedagoga necítí být pro výkon povolání dostatečně připraveni. Tato témata je nutné více zařadit do osnov vzdělávacích kurzů. Největším problémem se jeví být vzájemné vztahy mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu. Narušení vztahu asistent pedagoga – učitel – rodič – žák však negativně ovlivňuje všechny aspekty vzdělávání žáka se SVP i průběh inkluzivního vzdělávání (Gabašová &

Vosmik, 2019). Většina těchto problému pramení z rozkolu mezi tím, že je asistent pedagoga přiřazen do třídy v rámci podpůrných opatření pro žáka se SVP, a tím, že legislativně je míněn jako podpora pro pedagoga, který se díky jeho přítomnosti může věnovat rozvoji více žáků najednou. To vytváří paradox, kvůli kterému je asistent pedagoga mnohými vyučujícími pedagogy i většinovou populací, chápán spíše jako „asistent žáka“, což vede k celé řadě nedorozumění a nejasností v oblasti kompetencí asistenta pedagoga, jeho náplně práce a jeho role v třídním kolektivu. Je překvapivé, že i přes legislativní novelizaci se za pět let se v tomto směru smýšlení o asistentovi pedagoga nikam neposunulo. To neprezentují pouze výsledky mnou realizovaného šetření, ale také výsledky výzkumu zaměřeného na to, jak vidí asistenti pedagoga náplň své práce a na jaké problémy ve své praxi naráží, provedený v roce 2021 Univerzitou Karlovou v Praze (Němec, 2021). Tento výzkum mimo jiné zjistil, že stále přetrvává vnímání asistenta pedagoga spíše jako „asistenta žáka“ nebo jako „učitele“ dítěte se SVP a experta na jeho výuku. Na nalezení důvodu toho, proč v odborné i laické společnosti stále přetrvávají stejné předsudky o roli asistenta pedagoga, by mohla být zaměřená celá další práce.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku výkonu povolání asistenta pedagoga. V teoretické části práce byl uveden stručný souhrn současného stavu poznání z oblastí, které jsou propojeny se zkoumanou problematikou. Zvláštní pozornost byla věnována popisu systému inkluzivního vzdělávání, roli žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v systému školství, roli asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu včetně náplně jeho práce, se zvláštním zaměřením na prezentaci a výklad významných legislativních předpisů. Dále byla teoretická část práce věnována úskalím, se kterými se ve své pracovní praxi asistenti pedagoga nejčastěji setkávají a charakteristice systému vzdělávání a profesní přípravy asistentů pedagoga v naší republice.

Praktická část práce byla zaměřena na prezentaci výzkumného šetření. Výzkumné šetření realizované v rámci práce bylo zaměřeno na praktickou využitelnost znalostí, které lidé zaměstnaní jako asistenti pedagoga získali či nezískali v průběhu své profesní přípravy na toto povolání. Do výzkumného šetření bylo zařazeno sedmdesát osob zaměstnaných na pracovní pozici asistenta pedagoga. Prostřednictvím anketního šetření bylo zjištěno, zda asistenti pedagoga ve své školní praxi využívají získané znalosti, jaké znalosti využívají nejčastěji, jaké znalosti jim v školní praxi chybí a na co je profesní příprava nepřípravila vůbec.

Prvním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda asistenti pedagoga získané znalosti v pracovní praxi využívají. Na splnění prvního cíle byla zaměřena kvantitativní část výzkumného šetření. Druhým cílem výzkumného šetření bylo získat lepší přehled o reálné využitelnosti získaných znalostí. Na splnění druhého cíle byla zaměřena kvalitativní část výzkumného šetření. Závěrečným souhrnným zhodnocením všech získaných výzkumných dat z obou částí výzkumného šetření bylo zjištěno, že pouhé dvě třetiny asistentů pedagoga ve své pracovní praxi využívají znalosti získané během profesní přípravy. Třetina asistentů pedagoga ve své pracovní praxi tyto znalosti zřídka či vůbec nevyužívá. Přitom bylo očekáváno, že procento asistentů, kteří získané znalosti v praxi využívají, bude větší. Z dat vyplývá, že nadpoloviční většina respondentů hodnotí většinu získaných znalostí jako prakticky využitelnou. Ve výzkumném souboru se vyskytla malá část těch, kteří uvedli, že nenachází nic, co by jim profesní příprava přinesla. Stejně množství respondentů bylo se studiem spokojeno a nenachází nic, na co by je profesní příprava dostatečně nepřípravila.

V souladu s teoretickými východisky bylo výzkumným šetřením prokázáno, že asistenti pedagoga s vyšší odbornou kvalifikací využívají znalosti získané v průběhu své profesní přípravy více nežli asistenti pedagoga s nižší odbornou kvalifikací. To znamená, že znalosti, které jsou studentům vštěpovány v rámci dlouhodobého studia, jsou v praxi více využitelné, nežli znalosti, které jsou studentům předávány v rámci časově omezených kvalifikačních kurzů. Z odpovědí respondentů dále vyplynulo, že asistenti pedagoga zaměstnaní na různých typech a stupních škol hodnotí využitelnost získaných znalostí odlišně. Ukázalo se, že získané znalosti jsou nejvíce využitelné v sektoru speciálního školství.

Zhodnocením výzkumných dat bylo v rámci realizovaného smíšeného výzkumného šetření zjištěno mnoho nových poznatků. Některé poznatky jsou ve shodě s výsledky výzkumných šetření zaměřených na obdobnou problematiku, jiné výsledky se nepatrně liší. Bakalářská práce a smíšené výzkumné šetření v ní uvedené tak dává dalším výzkumníkům mnoho podnětů, námětů a inspirace pro rozsáhlejší výzkumy, prostřednictvím kterých by byly závěry uvedené v této práci ověřeny.

Seznam použité literatury

BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. (2019). *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: Co dělat, když do třídy přijde žák se speciálně vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta. ISBN: 978-80-88290-14-8

CZSO (2020). *Zaostřeno na ženy a muže – 2020*. Kapitola 3. vzdělávání → tabulka 3 – 2. Učitelé v regionálním školství a akademičtí pracovníci veřejných vysokých škol podle pohlaví. In: Portál českého statistického úřadu [online]. CZSO CS 2006 – 2022 [cit. 16. 01. 2022]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelavani-rw9hmf6d7>

CZSO (2021). *Sčítání 2021 – výsledky – vzdělání*. Obyvatelstvo ve věku 15 a více let podle nejvyššího dosaženého vzdělání. In: Portál českého statistického úřadu [online]. [cit. 14. 01. 2022]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/vzdelani>

FAKTA s. r. o., (2021). *Studium pro asistenty pedagoga* [online]. In: Fakta s.r.o. - vzdělávací zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [cit. 14. 02. 2022]. Dostupné z: <https://www.fakta.cz/fakta-detailtermin.aspx?IDTermin=1281>

GABAŠOVÁ, Jitka & VOSMIK, Miroslav (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. ISBN: 978-80-7496-419-0

GAVORA, Peter (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-185-0

HARTL, Pavel & HARTLOVÁ, Helena (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-686-5

HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2

JANKOVÁ, Jana & MORAVCOVÁ, Dagmar (2017). *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta. ISBN: 978-80-88163-61-9

KAPRÁLEK, Karel & BĚLECKÝ, Zdeněk (2011). *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-824-1

KEBLOVÁ, Alena (2001). *Zrakově postižené dítě: Metodický materiál*. Praha: Septima. ISBN: 80-7216-191-1

Kolektiv autorů (2014). *Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga* [online]. E-kniha dostupná z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-02.pdf>

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

MAREŠ, Petr, RABUŠIC, Ladislav & SOUKUP, Petr (2015). *Analýza sociálně vědných dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita

MICHALOVÁ, Zdeňka & PEŠATOVÁ, Ilona (2015). *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN: 978-80-7414-934-4

NĚMEC, Zbyněk (2021). *Jak vidí asistenti náplň své práce? Na jaké problémy naráží?*. In: Asistent pedagoga.cz [online]. CS 2010 – 2022 Nová škola o. p. s. [cit. 18. 02. 2022]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/ke-stazeni/zobrazit/jak-vidi-asistenti-standardy-sve-prace>

NĚMEC, Zbyněk (2022a). *Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole*. In: Asistent pedagoga.cz [online]. CS 2010 – 2022 Nová škola o. p. s. [cit. 21. 04. 2022]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlaskey/zrizeni-mista-asistenta-pedagoga-ve-skole>

NĚMEC, Zbyněk (2022b). *Práce asistenta pedagoga*. In: Asistent pedagoga.cz [online]. CS 2010 – 2022 Nová škola o. p. s. [cit. 21. 04. 2022]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlaskey/prace-asistenta-pedagoga>

NĚMEC, Zbyněk (2022c). *Je možné počítat úvazek pro jednoho AP na více dětí?*. In: Asistent pedagoga.cz [online]. CS 2010 – 2022 Nová škola o. p. s. [cit. 25. 04. 2022]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/poradna/dotaz/2750>

NĚMEC, Zbyněk (2022d). *Kvalifikační kurzy*. In: Asistent pedagoga.cz [online]. CS 2010 – 2022 Nová škola o. p. s. [cit. 31. 05. 2022]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/vzdelavani-asistentu/kvalifikacni-kurzy>

NÚV (2017). *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. In: Národní ústav pro vzdělávání.cz [online]. CS 2011 – 2022 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání [cit. 28. 04. 2022]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/ap.html>

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

RYTMUS (2022). *Kurz pro asistenta pedagoga, Brno* [online]. Společnost Rytmus [cit. 14. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.kvalitavpraxi.cz/nabidka-vzdelavani/pro-asistenty-pedagoga/kurz-pro-asistenta-pedagoga-brno-0/>

TEPLÁ, Marta & ŠMEJKALOVÁ, Hana (2010). *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Aktualizovaná verze. Praha: IPPP ČR. ISBN 978-80-86856-66-7

TROUSIL, Michal & JAŠÍKOVÁ, Veronika (2014). *Úvod do tvorby odborných prací*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN: 9788074353802

UZLOVÁ, Iva (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-764-0

Zákony pro lidi (2022a). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – znění od 12. 1. 2016*. In: Zákony pro lidi.cz [online]. AION CS 2010 – 2022 [cit. 15. 05. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákony pro lidi (2022b). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 2. 2022*. In: Zákony pro lidi.cz [online]. AION CS 2010 – 2022 [cit. 15. 05. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákony pro lidi (2022c). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1. 1. 2021*. In: Zákony pro lidi.cz [online]. AION CS 2010 – 2022 [cit. 15. 05. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákony pro lidi (2022d). *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků – znění od 25. 11. 2014*. In: Zákony pro lidi.cz [online]. AION CS 2010 – 2022 [cit. 15. 05. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

ZILCHER, Ladislav & SVOBODA, Zdeněk (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-271-2703-0

Seznam grafů

Graf 1: Genderové rozložení výzkumného souboru	41
Graf 2: Věkové rozložení výzkumného souboru	42
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	42
Graf 4: Organizace a instituce zaměstnávající respondenty	43
Graf 5: Kvalifikace asistenta pedagoga	43
Graf 6: Grafické znázornění odpovědí na škálovou anketní otázku	49
Graf 7: Grafické znázornění rozložení odpovědí ve skupinách dle kvalifikace	50
Graf 8: Grafické znázornění odpovědí ve skupinách dle zaměstnávající instituce.....	52
Graf 9: Grafické znázornění rozložení odpovědí ve skupinách dle věku	55

Seznam příloh

Příloha A – Anketa použitá při výzkumném šetření
Příloha B – Odpovědi na první otázku (anketní otázka č. 8)
Příloha C – Odpovědi na druhou otázku (anketní otázka č. 9)
Příloha D – Odpovědi na třetí otázku (anketní otázka č. 10)
Příloha E – Souhrnné vyčíslení počtu odpovědí v jednotlivých kategoriích
Příloha F – Seznam vzdělávacích zařízení dle krajů

Příloha A – Anketa použitá při výzkumném šetření

Identifikační údaje

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- ☐ Muž
- ☐ Žena

2) Kolik je Vám let?

- ☐ 18 – 25 let
- ☐ 26 – 35 let
- ☐ 36 – 45 let
- ☐ 46 – 55 let
- ☐ 56 – 65 let

3) Jakého nejvyššího vzdělání jste dosáhl/a?

- ☐ Středoškolské bez maturity
- ☐ Středoškolské s maturitou
- ☐ Vyšší odborná škola (titul Dis.)
- ☐ Vysoká škola (titul Bc.)
- ☐ Vysoká škola (titul Mgr./Ing.)
- ☐ Nechci uvést, jaké mám vzdělání

4) Jakým způsobem jste získal/a odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga?

- ☐ Absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- ☐ Středním vzděláním s maturitou zaměřené na pedagogiku
- ☐ Středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků
- ☐ Vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogický asistentů
- ☐ Vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd
- ☐ Jiné:

5) Účastnil/a jste se vstupního vzdělávacího a kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

6) Škola, ve které pracujete?

- ☐ Běžná mateřská škola
- ☐ Mateřská škola speciální
- ☐ Běžná základní škola
- ☐ Základní škola speciální/praktická
- ☐ Běžná střední škola
- ☐ Střední škola speciální

Využitelnost vzdělání

7) Využíváte znalosti, které jste získal/a v průběhu své profesní přípravy (škola, kurz, apod.) ve své pracovní praxi?

- ☐ Ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Ne
- ☐ Jiné:

8) Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) připravila dobře? Uved'te, jaké znalosti považujete za nejdůležitější, které Vás škola (kurz, zaškolení...) naučila a nyní je využíváte ve své pracovní praxi.

- ☐ Volná odpověď:

9) Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) nepřipravila dostatečně? Čeho bylo málo? Uved'te, jaké znalosti byste si **více** potřeboval/a osvojit již v průběhu studia (kurzu, zaškolení...) a nyní Vám ve Vaší pracovní praxi do velké míry chybí.

- ☐ Volná odpověď:

10) Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) nepřipravila vůbec? Uveďte, jaké znalosti jste v průběhu studia (kurzu, zaškolení...) nezískal/a vůbec a nyní Vám ve Vaší pracovní praxi **zcela** chybí.

- Volná odpověď:

Příloha B – Odpovědi na první otázku (anketní otázka č. 8)

1. kategorie: Metodika

Respondent ID 17: Metodiky předmětů, schopnost vytvořit si pomůcky, spolupracovat.

Respondent ID 60: Metody jak zvládat krizové situace u dítěte. (VOŠ, kurz Ano)

Respondent ID 72: Celkově všechny pedagogické metody které jsme probrali.

Respondent ID 78: Metody jak vyučovat, schopnost vytvořit pomůcky.

2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace

Respondent ID 1: Každé dítě je jiné, tím pádem potřebuje své specifické potřeby a to mě škola naučila.

Respondent ID 2: Správná motivace dítěte.

Respondent ID 8: To, že dítě potřebuje jistý stereotyp, pravidla a důslednost.

Respondent ID 16: Nejprve je nutné dětem porozumět.

Respondent ID 25: Zapojovat do práce s dětmi empatii.

Respondent ID 34: Být důsledná a laskavá.

Respondent ID 35: Spolupráce s dítětem a učitelem na vyšších cílech.

Respondent ID 42: Že důležitá je trpělivost.

Respondent ID 44: Trpělivost, motivační techniky. A spoustu dalšího.

Respondent ID 48: Že musím pracovat v klidu.

Respondent ID 50: Pomáhat by se mělo všem.

Respondent ID 52: Nevzdávat se a hledat cestu, neb návod není.

Respondent ID 55: Empatii, trpělivost, průběh výuky, formy výuky, sokratovský rozhovor, praktické ukázky.

Respondent ID 56: Nejvíce musím vzpomínat na větu „hlavně je musíte mít rádi“. To je často to jediné co mě při práci drží.

Respondent ID 57: Improvizaci.

Respondent ID 58: Záleží na tom, s jakým dítětem pracuji. Hlavní ale bylo asi to, že nemáme pracovat za děti, ale jen je vést k větší samostatnosti. Nejsme tedy zodpovědné za jejich výkon, ale jen za podmínky, které k práci mají.

Respondent ID 59: Informace od úžasné lektorky. Každé dítě je jiné a má jiný typ poruchy. Dejme mu lásku, cit, porozumění, pomoc, důvěru, přátelství, trpělivost a bezpečí.

Respondent ID 63: Trpělivost, chválit žáky, dobrá nálada.

Respondent ID 65: Trpělivost.

Respondent ID 68: Věta naší paní lektorky: „Řiďte se citem, empatií, lidstvem“.

Respondent ID 74: Trpělivost.

Respondent ID 75: Klid a pochopit, že ty děti to nemyslí tak jak to dělají.

3. kategorie: Praxe a příklady z praxe

Respondent ID 15: Přínosná byla pouze zkušenost z dobrovolnické práce u postižených dětí. Kurz byl pouze formalitou. Zaměření kurzu bylo zcela mimo realitu. Kurz vedli lidé s praxí zcela mimo realitu v běžném školství.

Respondent ID 40: Zkušenosti ostatních, legislativa.

Respondent ID 41: Hodně praxe, přímá zkušenost, určitě doporučuji studovat VOŠ.

Respondent ID 43: Pro mne byla podstatnější praxe. Ve škole jsem se dozvěděla hlavně legislativní věci.

Respondent ID 45: Různorodá praxe (jsem absolventkou PgF).

Respondent ID 47: To nejlepší, co mi škola dala, byla povinná praxe.

Respondent ID 51: Praxe.

Respondent ID 69: Praktické znalosti ostatních, a že je to jen práce.

4. kategorie: Nic

Respondent ID 4: Nic.

Respondent ID 5: Nic.

Respondent ID 7: Nic.

Respondent ID 9: Bohužel asi nic.

Respondent ID 12: Nic.

Respondent ID 15: Přínosná byla pouze zkušenost z dobrovolnické práce u postižených dětí. Kurz byl pouze formalitou. Zaměření kurzu bylo zcela mimo realitu. Kurz vedli lidé s praxí zcela mimo realitu v běžném školství.

Respondent ID 22: Nevím o ničem.

Respondent ID 29: Mám ten papír.

Respondent ID 33: Nic. Teorie byla pro moji praxi k ničemu. Jediné, co jsem využila, byl certifikát o absolvování kurzu.

Respondent ID 36: Už nevím.

Respondent ID 38: Asi nic. Jen ten papír.

Respondent ID 46: Nic co bych využívala každý den.

Respondent ID 49: Nevím.

Respondent ID 54: Nevím.

Respondent ID 64: Nic mě nenapadá.

5. kategorie: Všeobecná teorie

Respondent ID 3: Teorie. Hlavně ta všeobecná.

Respondent ID 19: Dokud jsem pracovala s dětmi s MR, tak mi kurz hodně pomohl. Hlavně mě vybavil množstvím teoretických znalostí.

Respondent ID 23: Např. z teorie různé zkratky jako SPC atd.

Respondent ID 26: Kurz zvládání emocí a komunikace.

Respondent ID 30: Psychologii, teorii.

Respondent ID 53: Pro mne byla nejpodstatnější zdravotní edukace, vzhledem k tomu že pracuji u dětí se zdravotním znevýhodněním... diabetem.

Respondent ID 55: Empatii, trpělivost, průběh výuky, formy výuky, sokratovský rozhovor, praktické ukázky.

Respondent ID 66: Vlastně veškerou teorii co nás naučili teď využívám.

Respondent ID 70: Práce a wordem a excelelem (vytváření speciálních pomůcek k výuce předmětů). Didaktika a speciální pedagogika - znalosti o různých znevýhodněních a podobně.

Respondent ID 71: Teoretickou část. Praktickou jsem získala až praxí.

6. kategorie: Teorie psychologie a speciální pedagogiky

Respondent ID 10: Pouze typy postižení a poruch.

Respondent ID 11: Základní znalosti o každém postižení.

Respondent ID 18: Teorii psychologie.

Respondent ID 20: Teoretické znalosti o jednotlivých postiženích.

Respondent ID 21: Znalosti z oblasti psychologie.

Respondent ID 24: Psychologie.

Respondent ID 28: Určitě poznatky z psychologie, jak vývojové, tak psychologie osobnosti, protože AP musí být především dobrý psycholog ☺

Respondent ID 30: Psychologii, teorii.

Respondent ID 31: Nejvíce jsem využívala asi znalosti ze speciální pedagogiky a psychologie a diagnostiky. Uměla jsem si tak pojmenovávat symptomy dítěte a rozpoznávat je v běžném školním procesu.

Respondent ID 32: Znalosti v oblasti speciální pedagogiky.

Respondent ID 37: Základy psychologie.

Respondent ID 39: Základní druhy postižení a kompenzační pomůcky, které konkrétnímu postižení pomohou.

Respondent ID 61: Charakteristiku různých druhů postižení a jejich specifika, která mi pomohou aspoň v nějaké míře předpokládat chování dítěte.

Respondent ID 62: Studium pedagogiky obecně a okruhy ze speciální pedagogiky.

Příloha C – Odpovědi na druhou otázku (anketní otázka č. 9)

1. kategorie: Metodika

Respondent ID 4: Více praxe a kazuistik. Chyběly také konkrétní metodiky.

Respondent ID 9: Praktické informace o jednotlivých druzích postižení a jak s nimi pracovat. Celkově všeho bylo málo.

Respondent ID 11: Praktické speciální pedagogiky. Jak vyrobit a pracovat se speciálními pomůckami a přehled a využívání aktuální a současné odborné literatury.

Respondent ID 18: Praxe s konkrétními případy - jak co řešit, jak v daném případě postupovat. Jak reagovat na agresivní chování...

Respondent ID 21: Metodika

Respondent ID 29: Více praxe u různých typů diagnóz a postižení. Praxe, konkrétní metodika.

Respondent ID 33: Praxe nebyla žádná, všechno jen prázdná teorie co je to psychologie, bla bla bla. Plus co se dělá ve speckách. Kam se asistentka většinou nehlásí. Do běžného školství nic. Chtěla bych konkrétní rady, jak pracovat s různými druhy postižení.

Respondent ID 34: Informace o postupech v některých situacích. Více informací o poruchách.

Respondent ID 36: Informace k nejčastějším diagnózám, teoreticky i prakticky. Metodika, když jsem začínala, nevěděla jsem co s dětmi.

Respondent ID 37: Rozhodně bych se zaměřil na práci v mateřské škole a ne jen řešit první stupeň ZŠ a zařadil bych více metodiky.

Respondent ID 42: Praktické informace při práci s dětmi, metodiky výuky, více informací jak pracovat s dětmi se všemi dys funkcemi a poruchy chování.

Respondent ID 47: Teorie metodiky

Respondent ID 48: Metody různé výuky, praktické příklady z praxe.

Respondent ID 52: Měli jsme zaměření hlavně na LMD a zbytek byl okrajový. Návod, metodika, příběhy z praxe typu: „Mě se osvědčilo tohle...“ Na některé druhy chování se metody hledají těžko.

Respondent ID 54: Konkrétní podpůrné metody ke konkrétnímu typu postižení. Málo informací z oblasti speciální pedagogiky, vše jen okrajově. Veškeré speciální metody, pomůcky.

Respondent ID 56: Praxe, metodika. Chtěla bych více pravdivých informací z praxe.

Respondent ID 59: Metodika a vše co se vlastní práce týká... co mi může a co nesmí udělit zaměstnavatel, moje práva

Respondent ID 71: Praxe a metodika. Většinu znalostí jsem získala na VŠ, bohužel v kurzu na AP bylo informací pomálu. Pro praxi moc k nepoužití.

Respondent ID 72: Metodika určitě, lepší zpracování učebních materiálů. Praktické zkušenosti, tipy, jak pracovat s dětmi.

Respondent ID 78: Všeobecně bylo na hodinách vše řečeno. Při studiu jako takovém mi možná přišlo málo metodiky. Jak správně dítě motivovat k práci.

2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace

Respondent ID 7: Jak pracovat s dětmi, které má nějaký problém (třeba bije ostatní děti a ony se s ním pak nechtějí bavit), takže trochu psychologie a více speciálních kazuistik.

Respondent ID 22: Práva a povinnosti AP. Praxe, supervize. Jak vybudovat kvalitní vztah s dětmi.

Respondent ID 31: Šikana ve školní třídě (předmět).

Respondent ID 52: Měli jsme zaměření hlavně na LMD a zbytek byl okrajový. Návodů, metodika, příběhy z praxe typu: „Mě se osvědčilo tohle...“ Na některé druhy chování se metody hledají těžko.

Respondent ID 62: Asi více praktických rad ohledně etopedických problémů a metodiku jak je řešit... agrese u žáků, zvládání stresu u dětí.

Respondent ID 63: Jak motivovat žáky, aby měli o něco zájem. Jak pracovat s agresivními žáky slovně i fyzicky a jak pracovat s drzými žáky.

Respondent ID 69: Nevím. Asi jak s dětmi mluvit, aby mě braly vážně.

Respondent ID 70: Modelových situací a praktického výcviku. Konkrétní metody a tipy jak se chovat v krizi a během ataku dítěte.

Respondent ID 78: Všeobecně bylo na hodinách vše řečeno. Při studiu jako takovém mi možná přišlo málo metodiky. Jak správně dítě motivovat k práci.

3. kategorie: Praxe a příklady z praxe

Respondent ID 1: Praxe

Respondent ID 2: Prakticky zaměřené předměty, málo praxe.

Respondent ID 3: Prakticky zaměřených částí. Chybělo mi také více příkladných prací s určitou anamnézou.

Respondent ID 4: Více praxe a kazuistik. Chyběly také konkrétní metodiky.

Respondent ID 5: Praxe

Respondent ID 8: Přesné informace ke konkrétním diagnózám a taky to, že opravdu jsou ještě lidé, kteří nepřijímají integrované děti. Praxe.

Respondent ID 9: Praktické znalosti o jednotlivých druzích postižení a jak s nimi pracovat. Celkově všeho bylo málo.

Respondent ID 10: Vše bylo jen okrajové. Chyběla praxe i konkrétní metodika.

Respondent ID 11: Praktické speciální pedagogiky. Jak vyrobit a pracovat se speciálními pomůckami a přehled a využívání aktuální a současné odborné literatury.

Respondent ID 12: Praxe - pomohla by mi tenkrát návštěva speciální zš, v běžné zš tu správnou praxi nezískáte.

Respondent ID 15: Praktické aktivity, pro jednotlivá postižení.

Respondent ID 16: Více praxe a praktických příkladů z praxe. Především o metodách práce a hlavně více o reedukačních strategiích.

Respondent ID 18: Praxe s konkrétními případy - jak co řešit, jak v daném případě postupovat. Jak reagovat na agresivní chování...

Respondent ID 20: Praxe

Respondent ID 22: Práva a povinnosti AP. Praxe, supervize. Jak vybudovat kvalitní vztah s dětmi.

Respondent ID 23: Praktických příkladů a praktických věcí

Respondent ID 26: Praxe

Respondent ID 28: Málo praxe.

Respondent ID 29: Více praxe u různých typů diagnóz a postižení. Praxe, konkrétní metodika.

Respondent ID 30: Praxe. Kompetence asistenta s konkrétním výkladem, aby s ním pak "nezametal", praxe s dětmi s handicapem

Respondent ID 32: spolupráce s TU, více praktických činností

Respondent ID 33: Praxe nebyla žádná, všechno jen prázdná teorie co je to psychologie, bla bla bla. Plus co se dělá ve speckách. Kam se asistentka většinou nehlásí. Do běžného školství nic. Chtěla bych konkrétní rady, jak pracovat s různými druhy postižení.

Respondent ID 35: Běžná praxe

Respondent ID 38: Každé dítě je jedinečné proto bych se více zaměřila na praxi.

Respondent ID 39: Více praxe

Respondent ID 40: Praxe ve třídě, náslechů, pedagogiky

Respondent ID 42: Praktické informace při práci s dětmi, metodiky výuky, více informací jak pracovat s dětmi se všemi dys funkcemi a poruchy chování.

Respondent ID 44: Více praxe (delší než 5 dní)

Respondent ID 46: Nějaké praktické rady a typy co se práce asistenta týká a nejenom pouze teorii, "coby kdyby"

Respondent ID 48: Metody různé výuky, praktické příklady z praxe.

Respondent ID 49: Praxe v zařízeních. Kompetence AP více do hloubky, práce s agresivním jedincem, práce se skupinou.

Respondent ID 50: Praxe.

Respondent ID 51: Možnost sledovat práci kolegů a modelové situace

Respondent ID 52: Měli jsme zaměření hlavně na LMD a zbytek byl okrajový. Návody, metodika, příběhy z praxe typu: „Mě se osvědčilo tohle...“ Na některé druhy chování se metody hledají těžko.

Respondent ID 53: Asi bych uvítala vidět práci asistenta v praxi. A s různými typy ať zdravotních znevýhodnění tak specifických poruch učení, ale Informace z kurzu byly hodně zaměřené na praxi a podle mě plně dostačující v obecné rovině práce Ap.

Respondent ID 55: Vlastní praxe. Praktické věci, které se týkají chodu školy. Informace o poruchách a postiženích můžu získat z různých zdrojů, taktéž i určité povinnosti, které musím dělat. Avšak věci, které se týkají chodu ve škole (vyplňování dokumentů, docházky, porady, doba prázdnin atd.) jsem se dozvíдалa postupně za pochodu a několikrát jsem se musela doptávat a ujišťovat, zda jsem to provedla nebo pochopila správně. Jelikož tyto praktické věci Vám při studiu nikdo neřekne, a i když si každý prošel školou, tak to jsou věci, které jsou žákům, ale i rodičům skryté.

Respondent ID 56: Praxe, metodika. Chtěla bych více pravdivých informací z praxe.

Respondent ID 57: Praxe

Respondent ID 58: Všeho bylo málo. Kurz v délce 120 hodin nestačí. Hlavně by měly být rozšířené a více zaměřené na praxi, např. náslechem a následném rozboru.

Respondent ID 60: Vlastní zkušenosti vyučujících, tedy příkladů z praxe.

Respondent ID 61: Pokud se student o obor hodně zajímá, v dnešní době internetu se dá najít spoustu veškerého materiálu o speciálně pedagogických tématech. Teorie je opravdu plno. Škola Vám nedá praxi, tudíž bych byla pro, aby se v kurzech objevilo více praxe.

Respondent ID 64: Více rad ohledně různých druhů poruch. Př: adhd + poruchy chování. Jak pomáhat, jak reagovat na chování, jak s ním pracovat. Co musím, co nemohu a mohu.

Respondent ID 68: Potkat více zajímavých lidí z praxe, trávit s nimi čas i neformálně. V současné době nemám pocit, že by mě nějaké informace v průběhu studia dobře připravily na realitu ve školství. Jedině praxe.

Respondent ID 70: Modelových situací a praktického výcviku. Konkrétní tipy jak se chovat v krizi a během ataku dítěte.

Respondent ID 71: Praxe a metodika. Většinu znalostí jsem získala na VŠ, bohužel v kurzu na AP bylo informací pomálu. Pro praxi moc k nepoužití.

Respondent ID 74: Více informací o poruchách učení. Praxe.

Respondent ID 75: Praxe

4. kategorie: Nic/Vše

Respondent ID 25: Žádné. Vše akorát.

Respondent ID 41: Všeho dostatek.

Respondent ID 66: Vše jsme měli.

Respondent ID 9: Celkově všeho bylo málo. Praktické znalosti o jednotlivých druzích postižení a jak s nimi pracovat.

Respondent ID 10: Vše bylo jen okrajové.

Respondent ID 58: Všeho bylo málo. Kurz v délce 120 hodin nestačí. Hlavně by měly být rozšířené a více zaměřené na praxi, např. náslechem a následném rozboru.

5. kategorie: Všeobecná a speciálně pedagogická teorie

Respondent ID 8: Přesné informace ke konkrétním diagnózám a taky to, že opravdu jsou ještě lidé, kteří nepřijímají integrované děti. Praxe.

Respondent ID 19: Všechno o možných poruchách. Bylo tam toho hodně o MR a další postižení bylo opomíjeno. Např.: metodiky práce s dětmi sluchově postižených.

Respondent ID 34: Více informací o poruchách. Informace o postupech v některých situacích.

Respondent ID 36: Informace k nejčastějším diagnózám, teoreticky i prakticky. Metodika, když jsem začínala, nevěděla jsem co s dětmi.

Respondent ID 40: Praxe ve třídě, náslechů, pedagogiky

Respondent ID 43: Uvítala bych hlubší poznatky o SPU, ADHD a autismu.

Respondent ID 45: Položení dobrých základů v komunikaci, jak se napojit na pedagogy (souznění)... Osobnostní trénink a zaměření na efektivní komunikace s pedagogem

Respondent ID 65: Více psychologie a práce a komunikace s rodiči

Respondent ID 74: Více informací o poruchách učení. Praxe.

6. kategorie: Legislativa

Respondent ID 17: Pravomoci AP. (Učitelé by se měli učit, jak spolupracovat s AP!)

Respondent ID 22: Práva a povinnosti AP. Praxe, supervize. Jak vybudovat kvalitní vztah s dětmi.

Respondent ID 24: Více informací o legislativě.

Respondent ID 30: Praxe. Kompetence asistenta s konkrétním výkladem, aby s ním pak "nezametal", praxe s dětmi s handicapem

Respondent ID 49: Praxe v zařízeních. Kompetence AP více do hloubky, práce s agresivním jedincem, práce se skupinou.

Respondent ID 59: Metodika a vše co se vlastní práce týká... co mi může a co nesmí udělit zaměstnavatel, moje práva

Příloha D – Odpovědi na třetí otázku (anketní otázka č. 10)

1. kategorie: Metodika

Respondent ID 7: Jak být více kreativní, tvorba didaktických pomůcek, metodiku pro žáky se SPU.

Respondent ID 10: Metody práce, vypracování IVP, komunikace se SPC. Komunikace s rodiči, problematika soc. znevýhodnění, metodika práce při nespolupráci s rodiči. Emoce dítěte, nepochopení významu práce asistenta jak kolegy, tak rodiči.

Respondent ID 16: Metody práce, tvorba individuálních vzdělávacích plánů.

Respondent ID 19: Metody, možnost vyrábění pomůcek pro děti (inspirace), nebo kde ji najít. Na skoro všechny praktické situace jsem byla nepřipravena.

Respondent ID 43: Znalosti práce s autoagresivním autistou, všeobecné metody výuky a komunikace. Šetrná sebeobrana, znak do řeči.

Respondent ID 58: Přesné stanovení toho, co můžeme dělat, přesné vymezení našich kompetencí, více praktických a didaktických poznatků, jak pomoci s probíraným učivem. Vyrovnat se se silou, kterou mají agresivní děti ve chvíli ataku.

Respondent ID 64: Situace ohledně chování dítěte. Jak řešit neustálou potřebu pozornosti ne dobrým chováním. Metody práce s různými druhy poruch. Možná ta náročnost a emoce. Jak k ostatním dětem přistupovat. Vzájemný respekt.

2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace

Respondent ID 8: Jak zvládat v praxi agresi dětí, vztahy z kolegy, náplň práce - že si budu muset sama vytvářet pomůcky a učitel mi s tím neporadí.

Respondent ID 9: Na kurzu vzhledem ke krátkému času, právě málo praktických informací a nácviku situací. Hlavně jak řešit agresivní chování a fyzické útoky.

Respondent ID 12: Hlavně práci s rodiči (spolupráce s nespolupracujícími a nefunkčními rodiči) a na kolik má asistent pomáhat a na kolik dítě nechat samostatně. Vztahy s kolegy a jejich přístup k AP.

Respondent ID 15: Problémové chování dítěte zmocněnce a přístup učitelky. To, že problém není inkludované dítě, ale problém je přístup učitelky.

Respondent ID 18: Jak motivovat dítě, které prostě nechce nic dělat a záměrně. Nemá nic oblíbené a nelze jej tedy na toto motivovat apod. Agresivní chování, praní apod.

Respondent ID 26: Jak správně spolupracovat s nespolupracujícím pedagogem. Komunikace s pedagogem. Práce s agresivními dětmi. Emoce a zvládání vzteku žáka.

Respondent ID 28: Např. jak jednat s žákem s těžkou poruchou chování, když je v afektu nebo jak si nastavit a vybalancovat vztah s ostatními pedagogickými pracovníky. Je toho ještě spousta, ale člověk má moc si vše dohledat sám.

Respondent ID 29: Práce s cizinci. Co dělat s dítětem v afektu a v agresii. Jak navázat vztah s pedagogy.

Respondent ID 31: Asi konkrétnější postupy při vyskytujícím se náročném chování, didaktika předmětů, typy a nápady na práci se specifickými poruchami učení. Doučovala jsem děti s SPU, kdybych sama nebyla v dětství integrovaným žákem s SPU, nevím o této problematice nic moc. Metody jsem si musela nastudovat sama atd.

Respondent ID 34: Informace jak s různými druhy poruch pracovat a jak zvládat nálady daného speciálního dítěte a jak mu pomoci se odreagovat.

Respondent ID 38: Na agresii dětí a na špatný kolektiv. Že když půjdu do MŠ, budu spíš chuťva, člověk pro vše jak asistent pedagoga. Že budu schytávat výtky za ostatní. Že moje pracovní doba nekončí tak jak má a proto nestíhám brát dítě ze školky tak jak mi bylo slíbeno a ještě ostatním vadí, že neodcházím až zároveň s učiteli.

Respondent ID 40: Jak motivovat klienta a komunikovat s ním. Jak psychicky náročná tato práce doopravdy je.

Respondent ID 42: Asi nejtěžší jsou děti s výchovnými problémy. Jak zvládat emoce, hlavně negativní a jak pracovat se zlobou.

Respondent ID 43: Znalosti práce s autoagresivním autistou, více způsobů non verbální komunikace. Šetrná sebeobrana, znak do řeči.

Respondent ID 45: Problém komunikace, práce s emocemi, řešení krizových situací.

Respondent ID 49: Praktické rady jak předcházet a zvládat krizové situace. Nejvíce mi chyběly techniky zvládání agresivních jedinců.

Respondent ID 52: Dítě s lehkou LMD na hraně se střední LMD, agresivita plynoucí z neúspěchu. Konkrétně jak zacházet s agresí dítěte a jak jí předcházet.

Respondent ID 54: Jak řešit afekty dětí s mentální retardací nebo s PAS, speciálně pedagogické postupy (např. jak mluvit na dítě s kochleárem, jak může vypadat strukturovaný rozvrh pro autistu apod.).

Respondent ID 58: Přesné stanovení toho, co můžeme dělat, přesné vymezení našich kompetencí, více praktických a didaktických poznatků, jak pomoci s probíraným učivem. Vyrovnat se se silou, kterou mají agresivní děti ve chvíli ataku.

Respondent ID 61: Když Vás ve škole připravují na práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, vždy se o nich mluví velice pozitivně, jako o dětech, které tuto speciální péči potřebují. Praxe mě naučila, že ne všechny tyto děti Vaši pomoc přijmou s vděčností a radostí. Některé děti Vaši pomoc zneužívají a využívají ke svému prospěchu v situacích, ve kterých pomoc třeba nepotřebují. Je potřeba se zařídit tak, abyste se nestali dítěti místo pomocníkem sluhou.

Respondent ID 63: To se nedá říct, že bychom něco neprobrali, ale spíše je třeba se připravit na zodpovědnost hlídat děti neklidné agresivní, aby si nic neudělali anebo někomu něco neudělali, a aby dodržovali školní pravidla. Jak pracovat s agresivními žáky slovně i fyzicky a jak pracovat s drzými žáky. Jak motivovat žáky, aby měli o něco zájem. Dělali jsme bachaře prakticky.

Respondent ID 64: Situace ohledně chování dítěte. Jak řešit neustálou potřebu pozornosti ne dobrým chováním. Metody práce s různými druhy poruch. Možná ta náročnost a emoce. Jak k ostatním dětem přistupovat. Vzájemný respekt.

Respondent ID 65: Rodiče. Že je tolik dětí ze sociálně znevýhodněných podmínek. Děti co měly těžký osud. Tam mi chybí psychologie a komunikace s daným dítětem. Je velice těžké odhadnout jak komunikovat, když zažijí něco, co ani mě ve snu nenapadlo. A ještě jich je tolik po celé škole. Na tohle musí sakra dávka empatie. Pak mi chybí rozlišovací schopnosti. Co nahlásit vedení, pokud mám podezření, že je dítě zanedbané. Komu a jak.

Respondent ID 69: Když se děti ve třídě hádají a po mě pak chtějí, abych jim pomohla to řešit. Já kolikrát netuším, co s tím, protože mi přijde, že se dohadují o hloupostech. Neumím to pak řešit.

Respondent ID 70: Jak zvládat agresivní chování, ubránit sám sebe...

Respondent ID 75: Co dělat když dítě zaútočí.

3. kategorie: Reálná praxe této práce

Respondent ID 2: Jak pracovat s hlasem, jak předejít syndromu vyhoření. Komunikace s agresivními rodiči. Reálná psychická náročnost tohoto povolání.

Respondent ID 5: Jak jednat s rodiči, personální vztahy na pracovišti. Psychická náročnost povolání.

Respondent ID 9: Na kurzu vzhledem ke krátkému času, právě málo praktických informací a nácviku situací. Hlavně jak řešit agresivní chování a fyzické útoky.

Respondent ID 11: Ataka u dítěte se psychickou diagnózou, ale na to asi nelze připravit, to je hodně velké specifikum. Problematika navazující integrace - co se s dítětem s SVP stane po dokončení ZŠ. Asistent nemůže jít s ním.

Respondent ID 17: Na realitu této práce. Na to, že člověk se stále učí a musí sám doučovat projevy všemožných druhů postižení, zdravotních či psychických obtíží; způsoby a možnosti práce s těmito dětmi (některé děti zneužívají svou nemohoucnost). Některé děti nejsou schopné různé situace fyzicky, či psychicky zvládnout / zpracovat. Neprofesionální jednáním můžeme situaci jen zhoršit. (Znalost diagnózy nám však nic neřekne o individualitě a povaze dítěte, ani o tom, z jakého prostředí dítě vychází).

Respondent ID 24: Práce a spolupráce s pedagogem

Respondent ID 33: Jakékoli konkrétní rady, jak pracovat s dětmi s různými druhy postižení. Ve škole jsem čekala, že se třeba budeme věnovat autismu - jak se projevuje dítě doma, ve škole, jak s ním pracovat, co dělat ve vypjatých situacích atd. To samé i u všech dalších diagnóz. Nebylo by na škodu i zmínit to, co nás ve škole může čekat, jaké jiné práce po nás bude pedagog nebo vedení školy chtít. Byla jsem jak v Jiříkově vidění. Všechno jsem se musela teprve učit. Dostala jsem mentálně zaostalého chlapce, kterého jsem musela vyloženě učit, jen máloco dělal se třídou. Na toto vás kurz asistenta pedagoga nepřipraví.

Respondent ID 37: Praktické aspekty práce s dětmi s autismem. Jaký bude můj postoj ve třídě a jak má semnou pracovat pedagog na jedné straně jeden mi řekne, že si mohu vést individuální práci sám a druhý mě nenechá pořádně ani doříct větu dítěti.

Respondent ID 40: Jak komunikovat a motivovat klienta. Jak psychicky náročná tato práce doopravdy je.

Respondent ID 41: Že paní ředitelka bude mého svěřence omezovat na dobu pobytu v MŠ beze mě – jen pokud tam jsem. Platové ohodnocení, přímá a nepřímá práce.

Respondent ID 46: Nedožvěděla jsem se žádné rady, postřehy s praxe. Šikana žáka, kterého mám na starost, celkové vyřazení z třídního kolektivu, následné opravdu náročné znovu začlenění žáka do kolektivu třídy. Neochota spolupráce od některých vyučujících. Psychická náročnost práce.

Respondent ID 47: Až praxe mi ukázala, že teorie nejde vždy převést do praxe. To, co nás ve škole učili, se mnohdy dělá v praxi úplně jinak. Pomohlo by mi vědět, že je běžné, že jsou ve školách učitelky, které asistenty nemají rády. Nesetkala jsem se s velkým množstvím takových učitelek, ale jsou takové. Také by mi pomohlo, kdyby mi někdo řekl, že je v pořádku být z práce unavená a že je to občas opravdu náročné a že ne vždy je asistentova snaha a píle vidět v pokroku u dítěte.

Respondent ID 49: Praktické rady jak předcházet a zvládat krizové situace. Nejvíc mi chyběly techniky zvládání agresivních jedinců.

Respondent ID 51: Praktické situace, které člověk může poznat až z praxe.

Respondent ID 53: Na mou práci Asistenta mě nepřipravila škola ale hlavně život... sama jsem matka dítěte s diabetem a tak v práci využívám hlavně své zkušenosti a edukace. K momentálně vykonávané práci AP byly veškeré znalosti dostačující.

Respondent ID 55: Papírování a veškerá agenda v pedagogické praxi. Komunikace s rodiči, kteří si myslí, že na jejich dítě se musí přísně (i přesto, že to není pravda, protože ve škole funguje i bez toho) a ve škole ho musíte naučit všechno vy a my rodiče to doma nemusíme, jelikož od toho je přece škola a navíc má dítě ve třídě asistenta. Že někteří učitelé jsou za vás rádi a máte spolu při výuce perfektní vztah, kdy si naprosto důvěřujete, a někteří vás úplně přehlíží a stěží vás pozdraví.

Respondent ID 56: Praxe je absolutně o něčem jiném. Ve třídě máme celkem 6 dětí, které potřebují asistenta, dalších cca 12 dětí, které mají problémy jak s učivem, tak se základními návyky. Celý den asistuji vlastně celé třídě a není vůbec čas věnovat se dětem, které to "papírově" potřebují. Všeobecně se porušuje to, že by asistent neměl učit místo učitele i to jaký je max. počet dětí na 1 asistenta. Těch problémů je ale mnohem víc. Práce je prezentována jako "asistent pomáhá dítěti, které to potřebuje". Praxe je ale jiná, jsme holky pro všechno, civilizujeme celou třídu, protože děti nemají základní návyky a chovají se k sobě jako zvířata. Jsme spíš v pozici bachaře.

Respondent ID 57: Kde sehnat pomůcky. Že reálně nejsou běžně dostupné a pro děti snadno dosažitelné pomůcky pro různé zrakové vady.

Respondent ID 58: Přesné stanovení toho, co můžeme dělat, přesné vymezení našich kompetencí, více praktických a didaktických poznatků, jak pomoci s probíraným učivem. Vyrovnat se se silou, kterou mají agresivní děti ve chvíli ataku.

Respondent ID 59: Snad vše co se týká dětí a jejich poruch... jak k nim přistupovat v praxi. Řešila jsem konflikt s maminkou žáka, který vznikl z důvodu, že jsem mluvila s jinou maminkou - dítě z mé třídy. A ta paní křičela a rozčilovala se, že jsem nepřišla okamžitě. Nevěděla jsem jak správně odpovídat a nemít z toho průšvih, zároveň... jak se můžu bránit. Předávala jsem dítě z šatny a k tomu vyřídila tři informace od učitele. Tedy jak správně komunikovat s rodiči. Děti jsou úžasné ale nevěděla jsem do čeho jdu.

Respondent ID 60: Správná komunikace s rodiči. Příklady z praxe a jejich následné řešení.

Respondent ID 62: Myslím, že na praxi asistenta se nedá nijak konkrétně připravit. V kurzu zběžně nastíníte, s čím se v budoucnu můžete setkat. Případy v praxi jsou tak individuální, že se na to prostě nedá připravit a učíte se až za pochodu podle diagnózy dítěte.

Respondent ID 64: Situace ohledně chování dítěte. Jak řešit neustálou potřebu pozornosti ne dobrým chováním. Metody práce s různými druhy poruch. Možná ta náročnost a emoce. Jak k ostatním dětem přistupovat. Vzájemný respekt.

Respondent ID 68: Nepřipravenost škol a konkrétních lidí na pedagogické asistenty, neznalost práce s nimi, na jejich zneužívání atd. Rozsáhle znalosti o autismu. Teorií nelze připravit na tuto praxi.

4. kategorie: Nic/Vše

Respondent ID 4: Kurz mě nenaučil bohužel vůbec nic. Vše jsem musel pochytit v následné praxi sám. Poučení o konkrétní náplni práce - tvorba pomůcek atd.

Respondent ID 25: Nevím, nic mě nenapadá – na vše jsem byl připraven.

Respondent ID 66: Nic konkrétního. Vše jsme probrali.

5. kategorie: Komunikace a spolupráce s rodiči

Respondent ID 2: Komunikace s agresivními rodiči. Reálná psychická náročnost tohoto povolání. Jak pracovat s hlasem, jak předejít syndromu vyhoření.

Respondent ID 5: Jak jednat s rodiči, personální vztahy na pracovišti. Psychická náročnost povolání.

Respondent ID 10: Metody práce, vypracování ivp, komunikace s spc. Komunikace s rodiči, problematika soc. znevýhodnění, metodika práce při nespolupráci s rodiči. Emoce dítěte, nepochopení významu práce asistenta jak kolegy, tak rodiči.

Respondent ID 12: Hlavně práci s rodiči (spolupráce s nespolupracujícími a nefunkčními rodiči) a na kolik má asistent pomáhat a na kolik dítě nechat samostatně. Vztahy s kolegy a jejich přístup k AP.

Respondent ID 21: Jak komunikovat s rodiči a typy rodičů - helikoptérová matka. Nepřipravenost některých pedagogů na asistenta ve třídě.

Respondent ID 32: Základy komunikace s rodiči

Respondent ID 35: Komunikace s rodiči

Respondent ID 39: Spolupráce s rodiči a pedagogy.

Respondent ID 44: Komunikace s rodiči. Šikana a její prevence.

Respondent ID 55: Papírování a veškerá agenda v pedagogické praxi. Komunikace s rodiči, kteří si myslí, že na jejich dítě se musí přísně (i přesto, že to není pravda, protože ve škole funguje i bez toho) a ve škole ho musíte naučit všechno vy a my rodiče to doma nemusíme, jelikož od toho je přece škola a navíc má dítě ve třídě asistenta. Že někteří učitelé jsou za vás rádi a máte spolu při výuce perfektní vztah, kdy si naprosto důvěřujete, a někteří vás úplně přehlíží a stěží vás pozdraví.

Respondent ID 59: Snad vše co se týká dětí a jejich poruch... jak k nim přistupovat v praxi. Řešila jsem konflikt s maminkou žáka, který vznikl z důvodu, že jsem mluvila s jinou maminkou - dítě z mé třídy. A ta paní křičela a rozčilovala se, že jsem nepřišla okamžitě. Nevěděla jsem jak správně odpovídat a nemít z toho průšvih, zároveň... jak se můžu bránit. Předávala jsem dítě z šatny a k tomu vyřídila tři informace od učitele. Tedy jak správně komunikovat s rodiči. Děti jsou úžasné ale nevěděla jsem do čeho jdu.

Respondent ID 60: Správná komunikace s rodiči. Příklady z praxe a jejich následné řešení.

Respondent ID 65: Rodiče. Že je tolik dětí ze sociálně znevýhodněných podmínek. Děti co měly těžký osud. Tam mi chybí psychologie a komunikace s daným dítětem. Je velice těžké odhadnout jak komunikovat, když zažijí něco, co ani mě ve snu nenapadlo. A ještě jich je tolik po celé škole. Na tohle musí sakra dávka empatie. Pak mi chybí rozlišovací schopnosti. Co nahlásit vedení, pokud mám podezření, že je dítě zanedbané. Komu a jak.

Respondent ID 74: Komunikace s rodinou

Respondent ID 78: Komunikace s rodiči. S agresivním žákem si dokážu poradit, ale s agresivními či arogantními rodiči mám trochu větší problém. Také nezáměr a nepochopení ze strany vedení škol je někdy překvapující.

6. kategorie: Spolupráce a vztahy s pedagogy

Respondent ID 1: Když vám nechají 6 dětí s autismem na starosti a odejdou pryč. Někteří kolegové nerespektují asistenty a ani děti se speciálními potřebami.

Respondent ID 3: Přístup ostatních učitelů k osobnosti asistenta - negativní pohled učitele na něj.

Respondent ID 12: Hlavně práci s rodiči (spolupráce s nespolupracujícími a nefunkčními rodiči) a na kolik má asistent pomáhat a na kolik dítě nechat samostatně. Vztahy s kolegy a jejich přístup k AP.

Respondent ID 15: Problémové chování dítěte zmocněnce a přístup učitelky. To, že problém není inkludované dítě, ale problém je přístup učitelky.

Respondent ID 20: Manipulace ze stran kolegyň. Vztahy s kolegy.

Respondent ID 21: Jak komunikovat s rodiči a typy rodičů - helikoptérova matka. Nepřípravenost některých pedagogů na asistenta ve třídě.

Respondent ID 22: Konkrétní naplnění práce s „zneužívání“ asistenta. Co je už za hranicí - měl by to dělat učitel a co je ok pro asistenta.

Respondent ID 23: O autistech metodice a specifikách jejich vzdělávání. Vztah asistent a učitelé, to že jsou bráni asistenti mnohdy jako přebyteční.

Respondent ID 24: Práce a spolupráce s pedagogem

Respondent ID 26: Jak správně spolupracovat s nespolupracujícím pedagogem. Komunikace s pedagogem. Práce s agresivními dětmi. Emoce a zvládání vzteku žáka.

Respondent ID 28: Např. jak jednat s žákem s těžkou poruchou chování, když je v afektu nebo jak si nastavit a vybalancovat vztah s ostatními pedagogickými pracovníky. Je toho ještě spousta, ale člověk má moc si vše dohledat sám.

Respondent ID 29: Práce s cizinci. Co dělat s dítětem v afektu a v agresi. Jak navázat vztah s pedagogy.

Respondent ID 30: Vztahy s učiteli, kompetence asistenta si každý vykládá po svém. Učitelé hledí z patra na asistenty, vedení nedalo materiály k žákovi.

Respondent ID 36: Averse většiny učitelů vůči inkluzi a potažmo AP. Byly vůči mě nepřátelští na 1. škole ba i 2 jsem myslela, že jsme si jen lidsky "nesedli" zjistila jsem tento problém až na 3. škole, kde mi vysvětlili, že to není nic proti mně, ale tak všeobecně až po nějakém čase, co mne "vzali". Nevím, kdybych toto věděla předem, jestli bych šla do této práce, ale nelituji toho. Pozice AP je opravdu nešťastná.

Respondent ID 37: Praktické aspekty práce s dětmi s autismem. Jaký bude můj postoj ve třídě a jak má semnou pracovat pedagog na jedné straně jeden mi řekne, že si mohu vést individuální práci sám a druhý mě nenechá pořádně ani doříct větu dítěti.

Respondent ID 38: Na agresi děti a na špatný kolektiv. Že když půjdu do MŠ, budu spíš chůva, člověk pro vše jak asistent pedagoga. Že budu schytávat výtky za ostatní. Že moje pracovní doba nekončí tak jak má a proto nestíhám brát dítě ze školky tak jak mi bylo slíbeno a ještě ostatním vadí, že neodcházím až zároveň s učiteli.

Respondent ID 46: Nedožvěděla jsem se žádné rady, postřehy s praxe. Šikana žáka, kterého mám na starost, celkové vyřazení z třídního kolektivu, následné opravdu náročné znovu začlenění žáka do kolektivu třídy. Neochota spolupráce od některých vyučujících. Psychická náročnost práce.

Respondent ID 47: Až praxe mi ukázala, že teorie nejde vždy převést do praxe. To, co nás ve škole učili, se mnohdy dělá v praxi úplně jinak. Pomohlo by mi vědět, že je běžné, že jsou ve školách učitelky, které asistenty nemají rády. Nesetkala jsem se s velkým množstvím takových učitelek, ale jsou takové. Také by mi pomohlo, kdyby mi

někdo řekl, že je v pořádku být z práce unavená a že je to občas opravdu náročné a že ne vždy je asistentova snaha a píle vidět v pokroku u dítěte.

Respondent ID 39: Spolupráce s rodiči a pedagogy.

Respondent ID 48: Jak spolupracovat s učitelem. Jak řešit problém přímá a nepřímá činnost. Že jsem holka pro všechno.

Respondent ID 50: Bylo toho hodně, ale hlavně povinnosti a práva AP. Také drzost rodičů a chování učitelů k AP. Mrzí mě, že se chovají učitelé jako by snědli všechnen rozum.

Respondent ID 55: Papírování a veškerá agenda v pedagogické praxi. Komunikace s rodiči, kteří si myslí, že na jejich dítě se musí přísně (i přesto, že to není pravda, protože ve škole funguje i bez toho) a ve škole ho musíte naučit všechno vy a my rodiče to doma nemusíme, jelikož od toho je přece škola a navíc má dítě ve třídě asistenta. Že někteří učitele jsou za vás rádi a máte spolu při výuce perfektní vztah, kdy si naprosto důvěřujete, a někteří vás úplně přehlíží a stěží vás pozdraví.

Respondent ID 68: Nepřipravenost škol a konkrétních lidí na pedagogické asistenty, neznalost práce s nimi, na jejich zneužívání atd. Rozsáhle znalosti o autismu. Teorii nelze připravit na tuto praxi.

Respondent ID 72: Práce s konkrétním dítětem/děťmi, na odmítání pedagogů inkluze. Praktické zkušenosti.

Respondent ID 78: Komunikace s rodiči. S agresivním žákem si dokážu poradit, ale s agresivními či arogantními rodiči mám trochu větší problém. Také nezáměr a nepochopení ze strany vedení škol je někdy překvapující.

Příloha E – Souhrnné vyčíslení počtu odpovědí v jednotlivých kategoriích

Otázka 1) *Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) připravila dobře? Uveďte, jaké znalosti považujete za nejdůležitější, které Vás škola (kurz, zaškolení...) naučila a nyní je využíváte ve své pracovní praxi.*

1. kategorie: Metodika (4 odpovědi)
2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace (22 odpovědi)
3. kategorie: Praxe a praktické znalosti (8 odpovědi)
4. kategorie: Nic (15 odpovědi)
5. kategorie: Všeobecná teorie (10 odpovědi)
6. kategorie: Teorie psychologie a speciální pedagogiky (14 odpovědi)

Otázka 2) *Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) nepřipravila dostatečně? Čeho bylo málo? Uveďte, jaké znalosti byste si **více** potřeboval/a osvojit již v průběhu studia (kurzu, zaškolení...) a nyní Vám ve Vaší pracovní praxi do velké míry chybí.*

1. kategorie: Metodika (20 odpovědi)
2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace (9 odpovědi)
3. kategorie: Praxe a praktické znalosti (47 odpovědi)
4. kategorie: Nic/Vše (3 + 3 odpovědi)
5. kategorie: Všeobecná a speciálně pedagogická teorie (9 odpovědi)
6. kategorie: Legislativa (6 odpovědi)

Otázka 3) *Na co Vás škola (kurz, zaškolení...) nepřipravila vůbec? Uveďte, jaké znalosti jste v průběhu studia (kurzu, zaškolení...) nezískal/a vůbec a nyní Vám ve Vaší pracovní praxi **zcela** chybí.*

1. kategorie: Metodika (7 odpovědí)
2. kategorie: Vztah k dítěti a jeho motivace (26 odpovědí)
3. kategorie: Reálná praxe této práce (24 odpovědí)
4. kategorie: Nic/Vše (2 + 1 odpověď)
5. kategorie: Komunikace a spolupráce s rodiči (15 odpovědí)
6. kategorie: Spolupráce a vztahy s pedagogy (26 odpovědí)

Příloha F – Seznam vzdělávacích zařízení dle krajů

Kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga zajišťují například tyto organizace²:

Praha a Středočeský kraj

- Nová škola o.p.s.
- Nadační fond Rytmus
- VOŠ Jabok
- VOŠ Svatojánská kolej
- Národní pedagogický institut ČR
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- Evangelická akademie VOŠ a SOŠ
- Celoživotní vzdělávání MILLS Čelákovice
- OU Vyšehrad
- Obchodní akademie a obchodní institut Praha
- SCHOLASERVIS.cz
- Služby a školení MB

Jihočeský kraj

- ZVaS České Budějovice
- Vysoká škola evropských a regionálních studií
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Jihomoravský kraj

- Nadační fond Rytmus
- Národní pedagogický institut ČR
- SCHOLASERVIS.cz

² Seznam poskytovatelů je pouze informativní. Není možné dohledat všechny poskytovatele.

- Fakta s.r.o.
- Středisko služeb školám Brno
- Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity

Karlovarský kraj

- Národní pedagogický institut ČR

Královehradecký kraj

- Národní pedagogický institut ČR
- PROINTEPO – SŠ, ZŠ a MŠ s.r.o.
- Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje
- Univerzita Hradec Králové

Liberecký kraj

- Národní pedagogický institut ČR
- Centrum vzdělanosti Libereckého kraje (CLVK)

Moravskoslezský kraj

- Nadační fond Rytmus
- Národní pedagogický institut ČR
- SCHOLASERVIS.cz
- KVIC Nový Jičín
- Ostravská univerzita
- Fakta s.r.o.
- Slezská univerzita

Olomoucký kraj

- SCHOLASERVIS.cz
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
- Speciálně pedagogické centrum Šumperk

Pardubický kraj

- Národní pedagogický institut ČR
- Centrum celoživotního vzdělávání Pardubického kraje

Plzeňský kraj

- Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola Plzeň

Ústecký kraj

- Národní pedagogický institut ČR
- Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
- PPP Ústeckého kraje a Zařízení pro DVPP Teplice

Vysočina

- Národní pedagogický institut ČR
- Fakta s.r.o.
- Vysočina Education

Zlínský kraj

- SCHOLASERVIS.cz
- Fakta s.r.o.
- VOŠ a SPŠ Kroměříž
- SZŠ a VOŠ zdravotnická Zlín

(Němec, 2022d)