



Bakalářská práce

Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Jindřiška Němcová

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Jméno a příjmení:

Jindřiška Němcová

Osobní číslo:

P20000205

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl BP: Představit asistenta pedagoga jako podpůrné opatření se zaměřením na sociální vztahy.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Při zpracování BP budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

KENDÍKOVÁ, J., 2017. Asistent pedagoga. Praha: Raabe. ISBN 978-80-749-6349-0.

MICHALÍK, J., aj., 2015. Katalog podpůrných opatření. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4675-2.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., et. al., 2015. Standard práce asistenta pedagoga, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4769-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1998. Pedagogický slovník. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

RŮŽIČKA, M., et. al., 2019. Učitel a asistent ve společném vzdělávání, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5499-3.

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Kadavé za její odborné rady, trpělivost a vstřícnost při vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji všem respondentům za spolupráci při vyplňování dotazníků.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá rolí asistenta pedagoga na základní škole. Cílem bakalářské práce je představit asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, se zaměřením na sociální vztahy. Teoretická část shrnuje základní informace o roli asistenta pedagoga, podpůrných opatřeních a pojetí asistenta pedagoga jako profese. V praktické části je popsán vlastní výzkum, jehož cílem bylo analyzovat činnost asistenta pedagoga na základních školách. Dílčím cílem bylo formulovat doporučení pro základní školy, týkající se nastavení optimálních podmínek pro působení asistenta pedagoga ve třídách. Výzkumný soubor tvořilo 60 asistentů pedagoga ze základních škol. Součástí práce je doporučení pro praxi.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, pedagog, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, přímá pedagogická činnost, nepřímá pedagogická činnost, legislativní ukotvení.

Abstract

The bachelor thesis deals with the role of the teaching assistant in primary school. The aim of the bachelor thesis is to present the teaching assistant as a support measure, with a focus on social relations. The theoretical part summarizes basic information about the role of the teaching assistant, support measures and the concept of teaching assistant as a profession. The practical part describes the actual research, the aim of which was to analyse the activities of teaching assistants in primary schools. The research sample consisted of 60 teaching assistants from primary schools. The paper includes recommendations for practice.

Keywords

Teacher's assistant, pedagogue, inclusive education, pupil with special educational needs, supporting measures, direct pedagogical activity, indirect pedagogical activity, legislation.

OBSAH

ÚVOD	4
1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE	5
1.1 Inkluze	5
1.2 Integrace	6
1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	7
2 ASISTENT PEDAGOGA	8
2.1 Definice pojmu asistent pedagoga	9
2.1.1 Vznik profese asistent pedagoga	9
2.2 Legislativní vymezení funkce asistent pedagoga	10
2.3 Náplň a rozsah práce asistenta pedagoga	12
2.4 Vzdělávání a předpoklady	13
2.5 Financování asistenta pedagoga	14
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	16
3.1 Principy a zásady	16
3.2 Stupně podpůrných opatření.....	17
3.2.1 První stupeň PO.....	17
3.2.2 Druhý až pátý stupeň PO.....	19
3.3 Pomoc školského poradenského zařízení	20
3.4 Asistent pedagoga jako jedno z podpůrných opatření	22
4 PRAKTICKÁ ČÁST	24
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	25
4.2 Metodika výzkumu	25
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	26
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	32
6 DISKUSE	47
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	50
ZÁVĚR.....	52
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
PŘÍLOHY	59

ÚVOD

Se zavedením inkluzivního vzdělávání byla také v českém školství jasně definována role asistenta pedagoga, který je formálně pojímán jako jedno z podpůrných opatření. Krátká historie společného vzdělávání prokázala zcela nezastupitelnou roli asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga nejsou ve třídě pouze osobami, které pomáhají se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou oporou učitelů, jsou druhým pedagogickým pracovníkem. Pracují s celou třídou, pomáhají učitelům s přípravou na výuku, nebo komunikují s rodiči žáků. Efektivita práce asistenta pedagoga a jeho přínos pro učitele i žáky se však odvíjí od toho, jaké podpory se asistentovi pedagoga dostává ze strany vedení školy a též jak je nastavena spolupráce s učitelem ve třídě.

Daří se v třídách vytvořit dobře spolupracující tým učitele a asistenta pedagoga? Dostává se asistentům pedagoga potřebné podpory ze strany vedení školy a pedagogických pracovníků? V čem spatřují asistenti pedagoga nedostatky současné koncepce role asistenta pedagoga v českém školství? Na tyto a další otázky jsou hledány odpovědi v předložené bakalářské práci, jejímž cílem je představit asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, se zaměřením na sociální vztahy. Zvolené téma je stále velmi aktuální. V práci jsou nastíněny plánované změny v koncepci působení asistenta pedagoga ve školách, včetně poukázání na to, jaké změny by měly být zavedeny, co by se naopak měnit nemělo. Motivací k volbě tématu ovšem nebyla pouze nově otevřená diskuse mezi odborníky i laickou veřejností na toto téma. Dalším významným motivem je osobní zkušenost autorky práce s touto profesí, které se sama již několik let věnuje.

Práce je koncipována jako teoreticko-praktická. V teoretické části jsou shrnuty dostupné poznatky z české a zahraniční odborné literatury a též z platné legislativy, týkající se role asistenta pedagoga, včetně kvalifikačních předpokladů. Stručně je představeno inkluzivní vzdělávání a detailněji jsou popsána podpůrná opatření, která jsou příznávána žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části je popsán realizovaný kvantitativní výzkum, jehož cílem bylo analyzovat činnost asistenta pedagoga na základních školách. Dílčím cílem bylo formulovat doporučení pro základní školy, týkající se nastavení optimálních podmínek pro působení asistenta pedagoga ve třídách. Výzkumný soubor tvořilo 60 asistentů pedagoga ze základních škol. V diskusi jsou zjištěné výsledky vztaženy k výzkumům na toto téma a též k teoretickým východiskům. Hlavní zjištění jsou shrnuta v závěru práce.

1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

Předtím, než bude přiblížena role asistenta pedagoga (AP) v současném českém školství, je zapotřebí vymezit základní termíny, které budou v práci užívány a které jsou významné pro porozumění toho, proč je v současném českém školství asistent pedagoga velmi potřebný. Nejprve je definován termín inkluze, nebo též inkluzivní vzdělávání, pro které je v českém prostředí, primárně ze strany MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy), volen také pojem společné vzdělávání. Poukázáno je též na rozdíl mezi inkluzí a integrací. V závěru kapitoly je vymezen termín speciální vzdělávací potřeby (SVP) a skupina žáků, u kterých jsou SPV přítomny.

1.1 Inkluze

Jak uvádějí Zilcher a Svoboda (2019, s. 25-30), vymezit, co je to inkluze, není snadné, neboť inkluze je v odborné literatuře pojímána různým způsobem. To, na čem existuje určitá shoda, je pojmání inkluze jako reakce na dřívější praxi ve společnosti, zejména pak ve školství, kdy docházelo k segregaci, tedy oddělování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tj. různými postižením či obecně limity ve vzdělávání dané jejich zdravotním či psychickým stavem, nebo i sociálním postavením) od ostatních. Inkluze je specifický způsob vzdělávání, nebo obecně přístup ke společnosti tak, aby všichni měli rovný přístup k různým zdrojům, včetně vzdělávání. V inkluzi by ale neměla být věnována pozornost tomu, jací jsou žáci, ale spíše tomu, jaké jsou překážky v jejich vzdělávání. Zároveň jsou hledány způsoby, jak je co nejlépe překonat. Autoři podávají svoji vlastní definici inkluze nebo též tzv. společného vzdělávání: *Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích* (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 33).

Slowík (2022, s. 93–95) pojímá inkluzi jako vzájemnou spolupráci mezi klíčovými aktéry vzdělávání, kterými jsou primárně žáci, jejich zákonní zástupci a učitelé. Na základě této spolupráce je pak možné vzdělávat všechny žáky, bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby, a to ideálně v běžné škole, s využitím potřebných podpůrných opatření. Autor dále vysvětluje, že se tento koncept dostal do popředí vzdělávání ve velké části zemí na základě dvou významných mezinárodních konferencí. První se konala v roce 1990 v Thajsku, a to pod patronátem OSN (Organizace spojených národů). Druhá, známější, proběhla v roce 1994 ve Španělsku, konkrétně v Salamance. V tomto případě ji zastřešovalo UNESCO (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu), tedy specializovaná organizace spadající pod OSN. Na

této druhé konferenci byla deklarována podpora inkluzivního vzdělávání, resp. jak zmiňují Balaban Cakirpaloglu, Odstrčilová, Musilová a Bařínková (2019, s. 18), všechny evropské země ratifikovaly Deklaraci ze Salamanky a akční rámec pro speciální vzdělávání.

Nicméně skutečností je, že ne vždy je vzdělávání označované jako inkluzivní skutečně takto pojímané. V mnoha případech se jedná spíše o integraci určitých žáků do běžných škol, což není totéž jako inkluze (Pivarč, 2020, s. 13). Inkluze měla podobu integrace ve větším měřítku na počátku zavádění konceptu inkluze, tedy dávno předtím, než proběhly výše uvedené konference. Již v 60. letech minulého století začaly přistupovat k inkluzi různé státy, v největší míře USA, Kanada a Velká Británie. Inkluzivní vzdělávání se týkalo vybraných skupin žáků, kteří neměli optimální přístup ke vzdělávání. V současné době je však inkluze stále více spojována nejen se vzděláváním, ale obecně s tendencí dosáhnout společnosti bez diskriminace, společnosti spravedlivější (Balaban Cakirpaloglu, Odstrčilová, Musilová a Bařínková, 2019, s. 18).

Aby bylo možné označit vzdělávání za inkluzivní, musí z něj profitovat všichni žáci, tedy jak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), tak i ostatní žáci. Zároveň je nutná podpora dalších pracovníků školy, rodičů, komunity. Učitelé musí být dobře obeznámeni s touto problematikou, musí být schopni vhodně zajišťovat potřeby všech žáků ve třídě. Je nutné pracovat s třídním kolektivem, zajistit vhodné materiální podmínky, včetně např. architektonických úprav budovy školy. Není-li tomu tak, není možné vzdělávání označit za inkluzivní (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018, s. 9-14).

1.2 Integrace

Inkluze reaguje na segregaci vzdělávání, kdy jsou oddělováni žáci s postižením nebo jiným znevýhodněním v oblasti vzdělávání od ostatních žáků. Segregace má mnoho nevýhod: i když se může žákům se SVP dostat ve speciálních školách větší podpory, pozornosti, pomoci, jsou odtrženi od skutečného světa, do kterého se ovšem musí v dospělosti začlenit. Podobně ani ostatní žáci pak nemají kontakt se žáky se SVP. Hůře je pak mohou v životě přijímat, nebo dokonce mohou vůči nim zaujímat negativní, diskriminující postoj. Žáci se SVP, kteří jsou vzdělávání ve speciálních školách, jsou také méně v životě průbojní. Snižuje se tak možnost uplatnění žáků se SVP v životě, celkové vzdělávání je pro všechny žáky méně efektivní (Lechta, 2010, s. 49).

Na segregaci začalo být reagováno změnou v podobě integrace. Do běžných škol či do tzv. hlavního vzdělávacího proudu (mainstreaming) začali být začleňováni žáci se SVP, u kterých byl předpoklad, že výuku společně s těmito vrstevníky zvládnou. Nicméně na rozdíl od inkluze učitel v rámci vzdělávání věnoval primárně pozornost žákům bez limitů

ve vzdělávání. Žák se SVP se musel přizpůsobit, přičemž se mu dostávalo jen minima speciálně pedagogické podpory. Tento typ vzdělávání je označován jako integrace. Žák může mít i dostatečnou podporu ve vzdělávání, ovšem pokud se musí přizpůsobit ostatním, nejedná se o inkluzi. Žák se SVP v případě integrativního vzdělávání musí dosahovat v rámci svého vzdělávání stejných vzdělávacích cílů jako žáci ostatní. Integrací se také může rozumět systém vzdělávání, kdy vedle sebe existují školy běžné a školy speciální, přičemž pokud např. určitý žák se SVP dosáhne úrovně pro docházku do běžné školy, může být do ní přeřazen (Zelcher, Svoboda, 2019, s. 23–24).

Integrace může probíhat jako individuální nebo skupinová. V případě individuální integrace je žák se SVP začleněn do běžné třídy. Skupinová integrace se týká vzdělávání žáka se SVP ve třídě, v níž jsou pouze žáci se SVP. Variantou také je, že je žák začleněn do běžné třídy, ovšem např. na některé předměty se vzdělává odděleně, s dalšími žáky se SVP. Pokud je žák se SVP začleněn do běžné třídy a má se učit totéž jako ostatní žáci, ve stejný čas, za stejných nebo velmi podobných podmínek nedostatečně reflektující jeho vzdělávací potřeby, jedná se o integraci, nikoliv o inkluzi (Kendíková, 2020, s. 51).

1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Co jsou to tzv. speciální vzdělávací potřeby, je uvedeno ve školském zákoně následovně: *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

Jedná se o poslední platnou úpravu, která reflektuje koncept inkluze více, než tomu bylo v minulosti. Jak vysvětlují Hájková a Strnadová (2010, s. 16–17), v legislativě z roku 2005, kdy začal být v českém školství zaváděn koncept inkluze, byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vymezení odlišně: rozlišovaly se tři velké skupiny žáků se SVP, a to žáků se zdravotním postižením, žáků se zdravotním znevýhodněním a žáků se sociálním znevýhodněním. Skupina žáků se zdravotním postižením byla tvořena žáky s mentálním postižením, žáky s tělesným postižením, žáky s vadami řeči, s postižením sluchu, zraku, dále žáky s poruchou autistického spektra (PAS) a žáky s vývojovými poruchami učení a chování. Zdravotní znevýhodnění se týkalo žáků se zdravotním oslabením, dlouhodobě nemocných, nebo i s lehčími zdravotními poruchami, které mohou vést k poruchám učení a chování. Skupina žáků se sociálním znevýhodněním zahrnovala žáky pocházející z rodin s nízkým sociokulturním postavením, současně ohrožených sociálně patologickými jevy. Dále se jednalo

o žáky s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou a též o žáky s postavením azylanta, případně v postavení účastníků řízení o udělení azylu na území České republiky.

Jak velmi vhodně podotýkají Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015, s. 28), v zásadě je chybné přiřazovat speciální vzdělávací potřeby pouze určité skupině žáků. Každý žák je jedinečný. Každý žák má tedy své vlastní speciální vzdělávací potřeby.

Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015, s. 28–30) dále upozorňují na to, že soustředění se primárně na speciální vzdělávací potřeby má mnoho úskalí, včetně nevýhod pro žáky se SVP. MŠMT, které provedlo výše uvedenou kategorizaci žáků se SVP do tří skupin, se dopustilo mimo jiné některých chyb: žáci s civilizačními chorobami, jako je např. cystická fibróza, epilepsie či nádorové onemocnění, byli zahrnuti do skupiny žáků se zdravotním znevýhodněním. Nicméně jejich onemocnění je závažné, výrazně je vyřazuje ze vzdělávání, resp. jejich vzdělávání může být značně ztíženo. V jiných resortech (např. zdravotnictví) jsou pojímáni jako jedinci se zdravotním postižením. Navíc tato koncepce znamená, že není možné příliš diferencovat mezi jednotlivými žáky se SVP, kterým se tak nemůže dostat potřebná podpora, jestliže není volen individuální přístup. Proto také bylo od tohoto konceptu upuštěno, a to ve prospěch konceptu podpůrných opatření.

O podpůrných opatřeních je více pojednáno v kapitole třetí. Na tomto místě je však vhodné alespoň stručně uvést vymezení tohoto jevu, opět dle školského zákona: *Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

V současné době je v rámci českého školství stále užíván pojem speciální vzdělávací potřeby, nicméně vzdělávání žáků se SVP není založeno na tom, jaký typ postižení dítě má. Primární je, s jakými bariérami se ve svém vzdělávání potýká, což je zohledněno právě v koncepci podpůrných opatření. Od diagnózy žáka je již značně odhlíženo. Většinou je nutné v rámci školského poradenského zařízení identifikovat SVP, dle toho pak nastavit optimální podpůrná opatření (Slowík, 2022, s. 99–100).

Jedním z podpůrných opatření je také asistent pedagoga. O této funkci (pedagogickém pracovníkovi, ale i podpůrném opatření) ve školství je více pojednáno dále v textu.

2 ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga je podle Michalíka, Baslerové, Felcmanové a kol. (2015, s. 28–30) pedagogickým pracovníkem, který je velmi intenzivně zapojen do vzdělávání žáků se SVP.

Jeho role ve vzdělávání těchto žáků je klíčová. Jeho zařazení do třídy není automatické. Nastává v případě, kdy je jeho přítomnost nutná s ohledem na vzdělávací potřeby žáka se SVP.

Někdy je termín asistent pedagoga zaměňován s termínem školní asistent, ovšem nejedná se o vhodnou praxi, byť se lze setkat s tímto označením např. v rámci OP VVV (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání, tj. podpor v inkluzivním vzdělávání ze strany MŠMT) (Kendíková, 2020, s. 6). Školní asistent není pedagogický pracovník. Nepůsobí ani u konkrétního žáka, ale v rámci celé školy, většinou na omezenou dobu, která může být maximálně v rozsahu 2 let. Školní asistent poskytuje podporu v rodině žáka, tedy v rodinách, které nezajišťují žákovi potřebné podmínky a podporu ve vzdělávání. Je prostředníkem mezi školou a rodinou, což bývá i asistent pedagoga. Má však jiný plat, především ale také jinou roli, než je tomu v případě asistenta pedagoga (Autorský tým APIV B, 2021a).

Dále je v textu pojednáno pouze o asistentovi pedagoga. Tento termín je detailněji popsán. Uvedena je stručná historie zavádění asistentů pedagoga do českého školství a též je pojednáno o tom, jaké podmínky se pojí s působením asistenta pedagoga ve školství.

2.1 Definice pojmu asistent pedagoga

Asistent pedagoga je v českém školství pojímán jako podpůrné opatření ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavní rolí je poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi, nejčastěji učiteli. Tato podpora se týká práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale též práce s ostatními žáky ve třídě. Asistent pedagoga by měl primárně usnadňovat učiteli jeho práci. Učitel vlivem pomoci ze strany asistenta pedagoga získává více času pro individualizovanou podporu žákovi se SVP. Asistent pedagoga tedy není primárně asistentem žáka se SVP, ale je především asistentem pedagoga, který určuje, jakým způsobem má pracovat ve třídě (Hájková et al., 2018, s. 6).

Pozice asistenta pedagoga se stala nezbytností a bez jeho působení ve škole by nebylo možné společné vzdělávání. Ovšem dosud se stále nepodařilo tuto profesi optimálně ukotvit. Problematické je financování asistentů pedagoga, jejich vzdělávání, ale též mnohdy i jejich pozice ve třídě (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 9–10). Aby mohl být asistent pedagoga přínosný z hlediska inkluzivního vzdělávání, musí být dostatečně vzdělán, mít jasně vymezené kompetence a pravomoci, musí být také dobře nastavená jeho spolupráce s učitelem ve třídě (Forteza-Forteza, Muntaner-Guasp, Moliner-García, 2022, s. 67).

2.1.1 Vznik profese asistent pedagoga

Počátky působení asistenta pedagoga v českém školství se datují do 90. let minulého století, ve větší míře se tato pozice začala objevovat od roku 2005, kdy byla pozice asistenta pedagoga explicitně zanesena do školského zákona. Dříve byly užívány pro označení asistenta

pedagoga různé názvy (osobní asistent, asistent učitele, vychovatel-asistent, romský asistent apod.). Asistenty pedagoga byli nezřídka muži plnící si civilní službu nebo nezaměstnaní vedení na úřadu práce, což bylo spojeno s vytvořením společensky účelného pracovního místa nebo veřejně prospěšnými pracemi (Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová et al., 2019, s. 6).

Před rokem 2005, kdy nastalo sjednocení pozice asistenta pedagoga a byly položeny základy této profese platící v zásadě dodnes, působili asistenti pedagoga ve speciálních školách, konkrétně u žáků s poruchou autistického spektra, ve třídách pro žáky hluchoslepé, u žáků s vadami řeči či v přípravných třídách. Kromě toho u žáků se sociálním znevýhodněním působili tzv. romští asistenti, přičemž byla i uzákoněna profese romský asistent a do praxe byla zavedena v letech 1997–1998. Odklon směrem k pozici asistent pedagoga nastal v letech 2000–2001 (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 10).

V rozmezí let 2005–2015 byla pozice asistenta pedagoga zřizována na základě doporučení ze strany školského poradenského zařízení (ŠPZ). V případě krajských a obecních škol byl nutný souhlas krajského úřadu, v případě škol církevních nebo škol zřizovaných ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy byl nutný souhlas tohoto ministerstva. Financování bylo normativní (tj. formou příplatku k základní částce normativu, přičemž o výši příplatku rozhodovaly krajské úřady), případně mimo normativní z rezervy vytvořené školou. V praxi o působení určitého asistenta pedagoga na dané škole rozhodoval krajský úřad. V důsledku toho existovaly mnohdy i značné rozdíly v počtu asistentů pedagoga a jejich financování v rámci různých krajů. V roce 2016 se situace kolem působení asistenta pedagoga ve školství změnila, a to v návaznosti na novelu školského zákona. Asistent pedagoga začal být pojímán jako finančně normované podpůrné opatření, čímž byly odstraněny rozdíly ve financování a přiznávání asistentů pedagoga žákům. Klíčové je od této doby rozhodnutí ŠPZ. Asistent pedagoga je přiznáván jako podpůrné opatření třetího stupně, u žáka se SVP působí nejen ve výuce, ale též během pobytu v družině nebo v rámci zájmové činnosti nabízené školou, pokud je takto ze strany ŠPZ stanoveno (Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová et al., 2019, s. 9–10).

2.2 Legislativní vymezení funkce asistent pedagoga

Ve školském zákoně je o asistentovi pedagoga pojednáno jen velmi omezeně. Uvedeno je, že je asistent pedagoga jedním z podpůrných opatření a dále že jsou podmínky jeho využití ve školství vymezeny ve zvláštních právních předpisech (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, 19).

Profese asistenta pedagoga je vymezena v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V § 20 tohoto zákona je uvedeno, jaké vzdělání musí

asistent pedagoga získat. Požadovaná úroveň vzdělání se liší v případě, zda má asistent pedagoga vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě, nebo pokud vykonává pomocnou výchovnou práci. V prvním případě se musí jednat minimálně o středoškolské vzdělání zakončené maturitou, k čemuž ovšem musí jedinec absolvovat také vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo se musí jednat o studium pedagogiky, případně studium pro asistenty pedagoga. Jestliže má jedinec vykonávat práci asistenta pedagoga, která bude mít podobu pomocných výchovných prací, postačí i základní vzdělání, následně je ale nutné doplnit studium pro asistenty pedagoga.

Co se týče studia pro asistenta pedagoga, to trvá 120 vyučovacích hodin a ukončuje se závěrečnou zkouškou před komisí. Následně absolvent získává osvědčení. Pokud potřebuje dotyčný absolvovat studium pedagogiky, toto vzdělávání je v případě asistentů pedagoga v rozsahu minimálně 80 hodin. Je zakončeno obhajobou závěrečné písemné práce a též závěrečnou zkouškou před komisí. Úspěšný absolvent opět získá osvědčení (Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 3, § 4).

Rozsah přímé a nepřímé činnosti pedagoga je dán v Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, konkrétně v Příloze č. 1, v níž je vymezeno, že týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti u asistenta pedagoga, vykonávajícího činnost jako podpůrné opatření, činí 32–36 hodin. Pokud pedagogická činnost nemá charakter podpůrného opatření, rozsah působení asistenta pedagoga je dle téhož zdroje 36 hodin.

Legislativně je také pochopitelně vymezen plat asistenta pedagoga. V části 2.16.05 Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, je uvedeno, že plat asistenta pedagoga může být v rozmezí 4.–9. platové třídy. V tomto případě nejnižší, tj. 4. platová třída, je přiznána, pokud asistent pedagoga provádí přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů nebo přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků. Do 5. platové třídy je jedinec zařazen, jestliže provádí rutinní práce při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňuje jejich společenské chování, pracovní, hygienické, sebeobslužné a jiné návyky, zajišťuje péči a pomoc při pohybové aktivizaci žáků. U 6. platové třídy se musí jednat o výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů nebo výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. U 7. platové třídy musí patřit k činnostem

vykonávaných asistentem pedagoga výklad textu nebo učební látky a individuální práce s žáky. Do 8. platové třídy je jedinec zařazen, jestliže realizuje vzdělávací a výchovnou činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele, zaměřenou na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby žáka. Nejvyšší, tedy 9. platová třída, je jedinci přiznána tehdy, když vykonává samostatnou vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování, zaměřenou na speciální vzdělávací potřeby žáka, nebo samostatnou vzdělávací, výchovnou nebo speciálně pedagogickou činnost v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem žáka, a to dle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele. Náplň práce asistenta pedagoga je upravena ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Náplň práce a její rozsah je přiblížen dále v textu.

2.3 Náplň a rozsah práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga je vymezena v § 5 Vyhlášky č. 27/2016 Sb. V tomto dokumentu jsou popsány možnosti práce asistenta pedagoga dle toho, jakou činnost ve třídě vykonává. Pokud asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření, jedná se o pomoc při organizaci a realizaci vzdělávání, podporu samostatnosti a aktivního zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Musí vycházet z pokynů jiného pedagogického pracovníka. Asistent pedagoga také vykonává přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností. Dále se jedná o podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku a výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí. Jestliže se jedná o práci asistenta pedagoga, který potřebuje k výkonu tohoto povolání nižší vzdělání a v jeho kompetenci jsou výchovné práce, jsou to především pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí, pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou, pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kromě toho, jak je vymezena náplň práce asistenta pedagoga v legislativě, dochází k popisu náplně jeho práce též ze strany ředitele školy, v níž asistent pedagoga působí. Ředitel školy při tom vychází z potřeb konkrétního žáka nebo žáků se SVP (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 42).

Jak shrnují Habr, Hájková a Vaníčková (2015, s. 42–43), k základním činnostem, které provádí asistent pedagoga u žáků se SVP, patří individuální pomoc žákům při začleňování a přizpůsobení se školnímu prostředí, spolupráce s učiteli při realizaci vzdělávací a výchovné činnosti, též o individuální pomoc žákům ve výuce, především při zprostředkování vyučovací látky, při výkladu textu, obrazového materiálu apod. Musí se řídit pokyny a postupy, které jsou dány učitelem ve třídě. Důležitou náplní práce asistenta pedagoga je dle téhož zdroje také pomoc v rámci komunikace mezi učitelem a žákem nebo žáky vzájemně, přičemž v některých případech musí být schopen užívat i alternativní formy komunikace. Kromě náplně práce detailněji popsané v kapitole 2.2 se v praxi jedná také o přípravu pomůcek, zaškolování v práci s pomůckou, úpravu pracovních listů a učebních textů, pomoc s doučováním, kontrolu a zajištění materiálního vybavení dítěte, pomoc při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci žáka. Asistent pedagoga by se měl účastnit pedagogických porad, vzdělávacích akcí a též by měl předávat potřebné informace dalším učitelům, kteří u žáka se SVP působí. Asistent pedagoga pomáhá učiteli ve třídě zajistit plynulost výuky a pracuje i s dalšími žáky ve třídě.

Důležité je, do jaké míry dokážou asistent pedagoga a učitel ve třídě skutečně spolupracovat, což je základ pro efektivní působení asistenta pedagoga ve třídě. Podstatné je, aby byla dobře nastavena jeho role ve třídě. I když asistent pedagoga působí z velké části u žáka či žáků se SVP, měl by pracovat i s ostatními žáky a měl by být jimi přijímán, což znamená i vytvoření vazby s nimi. Příliš velké zaměření pouze na žáka se SVP může vést ke stigmatizaci tohoto žáka, což je v rozporu s požadavkem na jeho začlenění do třídního kolektivu. Problematické situace také nastávají, pokud není asistent pedagoga dobře přijat zákonnými zástupci žáka se SVP či rodiči ostatních žáků (Teplá, Felcmanová a Němec, 2018, s. 72–73).

2.4 Vzdělávání a předpoklady

Odborné předpoklady k výkonu práce asistenta pedagoga jsou popsány v kapitole 2.2, v rámci legislativního vymezení této profese. Jak zdůrazňuje Kendíková (2017, s. 28). Kromě toho je ovšem zapotřebí, aby byl asistent pedagoga plně způsobilý k právním úkonům, byl bezúhonný, zdravotně způsobilý a musí také prokázat znalost českého jazyka.

Důležité je, aby se asistent pedagoga zaměřil i na svůj profesní rozvoj, tedy rozvíjel své profesní kompetence prostřednictvím dalšího vzdělávání, absolvováním různých kurzů, seminářů, workshopů apod. Měl by sledovat novinky v oboru, nové trendy. Nezbytné je,

aby profesní vzdělávání asistenta pedagoga bylo vždy individuálně koncipované, a to i s ohledem na skutečnost, že odbornost asistenta pedagoga může být různá (v případě realizace výchovných prací postačí pro vstup do této profese i základní vzdělání, jestliže ale asistent pedagoga realizuje přímou pedagogickou činnost, musí mít minimálně středoškolské vzdělání). Bez ohledu na to, jaký typ práce asistent pedagoga vykonává, měl by také disponovat znalostmi z oborů, jakými jsou psychologie (především vývojová a školní psychologie), pedagogiky, speciální pedagogiky, částečně i z psychiatrie nebo medicíny, a to zejména s ohledem na diagnózu žáka se SVP, u něhož ve větší míře působí, neboť pokud rozumí znevýhodnění žáka, lépe a snáze může saturovat jeho vzdělávací potřeby (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 19–20). Na škole je možné vypracovat asistentovi pedagoga plán profesního rozvoje. Ten vychází z možností školy a potřeb žáků, u kterých asistent pedagoga působí. Plán pedagogické podpory by měl být sestaven dle předem daných cílů, které by měly být splnitelné a smysluplné. Na vytvoření plánu by se měl podílet i asistent pedagoga, který společně s učitelem formuluje, jakou podporu potřebuje (tj. např. pravidelné konzultace s dalšími učiteli, účast na určitém typu vzdělávání nebo návštěvu v hodinách jiných asistentů pedagoga). Cíle mohou být krátkodobé, tedy např. na jeden školní rok, nebo i dlouhodobější. Kromě toho potřebuje asistent pedagoga metodické vedení, které nejčastěji zajišťuje školní poradenské pracoviště, případně též pracovník ŠPZ, ale i učitel, s nímž asistent pedagoga pracuje ve třídě. Jak však podotýkají Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová et al. (2019, s. 16), v praxi se většinou asistentům pedagoga metodického vedení nedostává, i když si jsou osoby, které by měly toto metodické vedení zajišťovat, vědomy toho, že by měly tímto způsobem jednat.

Kromě výše uvedených nároků na vzdělávání a dalších předpokladů jsou podle Habra, Hájkové a Vaníčkové (2015, s. 43–45) důležité také jeho osobnostní charakteristiky. Od asistentů pedagoga je dle autorů očekáváno, že budou mít kladný vztah k žákům, budou mít též kladný vztah ke své profesi, včetně toho, že se budou chtít dále vzdělávat. Nezbytná je také trpělivost, důslednost a vytrvalost. S ohledem na riziko syndromu vyhoření, které se k této profesi stejně jako profesi učitelů ve značné míře váže, se cení osobnostní vyrovnanost a psychická odolnost. Asistent pedagoga by měl být také pečlivý, svědomitý, rozhodný, odpovědný. Měl by mít na vysoké úrovni organizační schopnosti, měl by dokázat plánovat činnost žáků i svoji činnost. Velmi významná je dobře rozvinutá schopnost komunikace.

2.5 Financování asistenta pedagoga

Již bylo uvedeno, v současné době je financování asistenta pedagoga transparentnější a shodné v rámci všech škol, což je dáno pojetím působení asistenta pedagoga jako podpůrného opatření třetího stupně, určeného ze strany ŠPZ. Souhlas krajského úřadu nebo MŠMT se tak

stal formalitou (Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová et al., 2019, s. 10). Tato praxe však má podle Němce (2022a) některé nedostatky. Tím, že je asistent pedagoga školou přijat k určitému žákovi, obdrží smlouvu na dobu určitou, konkrétně po dobu platnosti doporučení ze strany ŠPZ. Pokud se žák se SVP, ke kterému je asistent pedagoga přiřazen, přestěhuje, škola ztrácí nárok takového asistenta dále zaměstnávat. Plánovány jsou tedy změny.

V listopadu roku 2022 odeslalo MŠMT do připomínkového řízení novelu školského zákona, v níž je plánováno, že asistenti pedagoga budou financováni ze státního rozpočtu, a to dle maximálního počtu hodin přímé pedagogické činnosti. Konkrétně by se mělo jednat o maximální týdenní míru hodin přímé pedagogické činnosti zabezpečované asistentem pedagoga. Model by měl vycházet z počtu běžných tříd v základní škole a jejich průměrné naplněnosti. Zohledněn by měl být také počet 1.–3. tříd, podíl žáků se 3. stupněm podpůrných opatření ve škole a též počet tříd, v nichž se vzdělávají žáci se SVP se 4.–5. stupněm podpůrných opatření. V případě školních družin by mělo být vycházeno z počtu žáků navštěvujících školní družinu, u kterých byla přiznána podpůrná opatření 3.–5. stupně. K financování personální podpory asistenta pedagoga by měl ředitel školy využít počet hodin pedagogické práce nebo přímé pedagogické práce (Nakladatelství Forum, 2022). Podle Němce (2022a) je důležité, aby se vlivem těchto změn nesnížil počet asistentů pedagoga ve školách. Dle autora jich stále v českém školství není dostatek. Zavedení společného vzdělávání v České republice bylo inspirováno praxí v Anglii, v níž je však třináctkrát více asistentů než v České republice, přičemž v České republice připadá na jednoho učitele 0,14 úvazku asistenta pedagoga, zatímco v Anglii se jedná o 0,59 úvazku asistenta pedagoga na jednoho učitele.

3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

V kapitole je nejprve podána základní charakteristika podpůrných opatření. Dále jsou již detailněji představeny všechny stupně podpůrných opatření. V závěru kapitoly je věnována pozornost pojetí asistenta pedagoga jako podpůrného opatření, se zřetelem k roli asistenta v kontextu naplnění cílů a filozofie společného (inkluzivního) vzdělávání.

3.1 Principy a zásady

Podpůrná opatření druhého a vyšších stupňů stanovuje školské poradenské zařízení, na rozdíl od podpůrného opatření prvního stupně, o kterém může rozhodnout sama škola. Školské poradenské zařízení vydává na základě vyšetření žáka doporučení a zprávu, škola obdrží pouze doporučení. Jestliže je do rodinné situace zapojen i Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), zprávu též může obdržet. Škola následně musí postupovat při vzdělávání žáka, kterému byla podpůrná opatření přiznána, dodržovat dané doporučení. Jestliže mají zákonní zástupci pochybnosti o tom, jak či do jaké míry jsou tato podpůrná opatření naplňována, mohou se obrátit na ředitele školy, který následně musí svolat jednání se zákonnými zástupci, kterého se též bude účastnit pracovník ŠPZ. Zákonní zástupci mohou také v případě nespokojenosti podat stížnost České školní inspekci, nebo se také mohou obrátit na právnickou osobu pověřenou MŠMT k revizi. Oslovená právnická osoba provede šetření v místě sídla ŠPZ, následně musí do 60 dnů od obdržení žádosti i revizi vydat zprávu, přičemž může být vydáno i nové doporučení. Do doby výsledku revize dodržuje škola původní podpůrná opatření (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16a, § 16b).

Jakmile jsou podpůrná opatření stanovena, škola je tedy musí dodržovat, zároveň je však zapotřebí reflektovat, zda jsou dostatečná nebo stále potřebná. V případě podpůrných opatření prvního stupně je nutné, aby škola nejpozději tři měsíce od jejich stanovení podpůrná opatření vyhodnotila. Pokud se jeví jako nedostatečná s ohledem na vzdělávání žáka se SVP, doporučí škola zákonným zástupcům žáka, aby navštívila se žákem ŠPZ. Než jsou případně stanovena podpůrná opatření vyššího stupně, poskytuje škola žákovi se SVP podpůrná opatření prvního stupně. Důležité také je, aby škola určila pracovníka, který bude komunikovat se ŠPZ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10, § 11).

Jak zdůrazňuje Slowík (2022, s. 109), hlavní zásada při stanovení a uplatňování podpůrných opatření je, aby byla stanovena podpůrná opatření na takové úrovni, kterou žák

skutečně podporuje. Cílem není žáka podpořit natolik, že se sníží jeho motivace překonávat určité potíže a rozvíjet se. Podobně nemá nastat ani situace, kdy jsou podpůrná opatření nedostatečná. Proto je také zapotřebí podpůrná opatření průběžně vyhodnocovat (ze strany školy, nebo v rámci dalšího vyšetření žáka ve ŠPZ v určitém intervalu), aby byla posouzena efektivita stanovených podpůrných opatření.

3.2 Stupně podpůrných opatření

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů, a to podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje sama škola. Nepotřebuje k tomu doporučení ze strany ŠPZ, kterým může být pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Zároveň ale v tomto případě nemá škola nárok na finanční podporu. U dalších stupňů je již nutné doporučení ze strany ŠPZ. Na jejich zajištění získává škola finanční prostředky (Kendíková, 2017, s. 12).

Detailněji jsou jednotlivé stupně podpůrných opatření, resp. jejich obsah, možnosti podpory, jejich finanční náročnost a některé zákonitosti popsány v Příloze č. 1 Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

3.2.1 První stupeň PO

Podpůrná opatření prvního stupně stanovuje škola, resp. učitelé na základě pedagogické diagnostiky, bez doporučení ŠPZ. Škola na tento stupeň podpůrných opatření nečerpá žádné zvláštní finanční prostředky. V praxi jde o běžně dostupné metody a formy práce, které reflektují specifika žáka. Při jejich přiznání a stanovení jsou tedy důležití učitelé i ředitel školy. Nutná je ochota optimálně podpořit žáky ve vzdělávání, být v tomto ohledu kreativní, do jisté míry také chtít žákům pomoci. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání, jako je pomalejší tempo práce, drobné obtíže při zvládnání trivia, omezené paměťové schopnosti, mírné obtíže při koncentraci apod. (Slowík, 2022, s. 105).

Dle Přílohy č. 1 Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, by škola měla při stanovení podpůrných opatření prvního stupně spolupracovat se zákonnými zástupci žáka. Na jejich tvorbě by se měli podílet také pracovníci školského poradenského zařízení. Může se jednat o školního metodika prevence, v jehož kompetenci je především prevence rizikového chování a podpora a pomoc žákům s rizikovým chováním. Dále by měl být do procesu stanovení podpůrných opatření prvního stupně zahrnut školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Při jejich stanovení je vycházeno nejen z pedagogické diagnostiky, ale též z pozorování žáka, rozhovoru se zákonnými zástupci žáka, výsledků činnosti žáka, jeho portfolia a též z analýzy domácí přípravy. Důraz je dle téhož zdroje kladen na individuální přístup ke vzdělávání žáka, kdy by

měl učitel pracovat s učebním stylem žáka, jeho motivací ke vzdělávání, ale též jeho rodinným zázemím, což se odráží nejen v přístupu k učení, ale též v jeho postavení v třídním kolektivu. Učitel by měl častěji poskytovat žákovi vedení (kontrolu, více vysvětlování, poskytování zpětné vazby). Je možné zvolit jiný zasedací pořádek, více volí skupinovou a kooperativní výuku. Učitel by měl také využívat více forem hodnocení (tj. zejména slovní, s akcentem silných stránek žáka, žák by měl být oceňován za pokrok).

Lze také vytvořit plán pedagogické podpory. Za plán pedagogické podpory odpovídá třídní učitel a výchovný poradce. Na plánu pedagogické podpory by se ovšem měli podílet i další učitelé žáka. Plán pedagogické podpory je vyhodnocen po třech měsících (Janišová a Strouhal, 2022, s. 13).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravilo vzor pro sestavení plánu pedagogické podpory. Dle tohoto vzoru by měl tento dokument obsahovat důvody k přistoupení k tvorbě plánu pedagogické podpory, charakteristiku potíží žáka, cíle, a co nejdetailněji by v něm měly být popsány konkrétní formy podpory, zejména v oblasti metod výuky, organizace výuky, hodnocení žáka, užívaných pomůcek, požadavky na učitele, ale též podpůrná opatření v rámci domácí přípravy (Tichý, 2016).

K podpůrným opatřením prvního stupně patří také pedagogická intervence. *Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je potřeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu* (MŠMT, 2021, s. 3). Pedagogickou intervencí může stanovit jako podpůrné opatření ředitel školy, ale též školské poradenské zařízení. Pedagogickou intervencí je vhodné užít v případě delší nemoci žáka, nedostatečné vnitřní motivace žáka, málo podnětného sociokulturního zázemí, nefunkčních vztahů ve třídě, při nesamostatnosti žáka při plnění úkolů, při úzkosti žáka, při potřebě rozvoje nadání, u dílčího oslabení v některých oblastech v důsledku vyššího nadání v oblastech jiných, u výrazného zájmu žáka o určitou vzdělávací oblast. K dílčím opatřením, která lze zahrnout pod pedagogickou intervencí, patří např. úprava pedagogických strategií, úprava způsobu zadávání učebních úkolů, výroba, nákup nebo používání jednoduchých podpůrných učebních přehledů, pomůcek nebo pracovních listů, cílená individualizace ve vyučování, individuální pomoc s plněním úkolů, individuální práce s dovednostmi žáka získanými mimo školu, příprava podnětných studijních úkolů pro nadané, zařazování rozšiřujícího učiva, práce s obtížností učiva či využívání různorodých učebních materiálů (MŠMT, 2021).

3.2.2 Druhý až pátý stupeň PO

Podpůrná opatření druhého stupně se dle Slowíka (2022, s. 107–109) využívají u žáků s opožděným vývojem, zhoršeným aktuálním zdravotním stavem, pocházejících z odlišného kulturního prostředí, u žáků se specifickými poruchami učení (SPU) a chování (SPUCH), mírnými projevy některých zdravotních postižení, s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka nebo u žáků nadaných. Využíván je individuální přístup, a to v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, jednat se může také o využití individuálního vzdělávacího plánu, speciálních učebnic, učebních a kompenzačních pomůcek, případně také o zařazení předmětu speciálně pedagogické péče. Třetí stupeň podpory bývá přiznáván žákům se závažnými specifickými poruchami učení, s poruchami chování, s těžkou poruchou řeči nebo s těžkou formou narušené komunikační schopnosti (NKS), s poruchami autistického spektra, s lehkým mentálním postižením, s postižením zrakovým, sluchovým, tělesným, žákům s mimořádným nadáním a s neznalostí vyučovacího jazyka. Většinou je nezbytná personální podpora pedagoga ve třídě, která bývá zajišťována speciálním pedagogem nebo asistentem pedagoga. Další podporou může být úprava očekávaných výstupů vzdělávání, kdy tato podpora bývá využívána zejména u žáků s mentálním postižením. Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou určena především pro žáky se závažnými poruchami chování, se závažnými stupni zdravotních postižení či u žáků mimořádně nadaných. Klíčové je dostatečně kompenzovat důsledky zdravotního postižení. Běžné je zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Podpůrná opatření pátého stupně jsou určena pro žáky s nejtěžším stupněm zdravotního postižení. Nutná je nejvyšší míra přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání. Rozvíjeny jsou elementární schopnosti a dovednosti žáka. Vyžadována bývá úprava pracovního prostředí. Může být využívána také alternativní a augmentativní komunikace. Výuku také často zajišťují speciální pedagogové.

Také podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou detailněji popsána v Příloze č. 1 Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dle tohoto zdroje je v případě podpůrných opatření druhého stupně zařazován předmět speciálně pedagogické péče v rozsahu 1 hodiny týdně, u podpůrných opatření třetího stupně má předmět speciálně pedagogické péče rozsah 2 hodin týdně, ve čtvrtém stupni 3 hodin týdně a v pátém stupni 4 hodin týdně. Ve druhém stupni PO bývá kladen důraz na individuální nebo skupinovou práci, naopak není předpokládána nutnost úpravy výstupů vzdělávání. Ve třetím stupni podpory může ve třídě kromě asistenta pedagoga, který je sdílený, působit také další pedagogický pracovník, s úvazkem o rozsahu 0,5. Podobně je také zajišťována podpora školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v rozsahu též 0,5 úvazku. Podpora se specifikuje dle požadavků na podporu pedagogické práce s žákem ve výuce, dále na podporu

pohybu, orientace v prostoru a podporu komunikace a sebeobsluhy. Rozsah podpory asistenta pedagoga vychází z náročnosti podpory na skupinu žáků nebo na jednoho žáka. Rozsah podpory ze strany asistenta pedagoga je pak v rozmezí 9–27 hodin týdně. Možné je i navržení podpory v podobě školního psychologa. Ve třetím stupni podpory je také možné vytvářet reedukační skupiny maximálně pro 4 žáky. Ve čtvrtém stupni může být využíván také tlumočnický českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící nebo školní psycholog. Asistent pedagoga bývá přiznán v rozsahu 32–36 hodin týdně, kdy se opět jedná o přímou pedagogickou činnost. Další pedagogický pracovník má celý úvazek. Opět jsou zřizovány reedukační skupiny. V pátém stupni je výrazně redukován obsah učiva. Upraven je počet žáků ve třídě (4 žáci, maximálně 6), ve třídě působí maximálně 3 pedagogičtí pracovníci. Asistent pedagoga je přiznán v rozsahu 36 hodin týdně.

U vyšších stupňů podpory je zapotřebí zohledňovat také dopad poskytovaných podpůrných opatření na ostatní žáky ve třídě. Od učitele je očekáváno, že bude schopen individuálního přístupu k žákovi se SVP, bude dostatečně vnímavý k jeho životní situaci i vzdělávacím potřebám. Musí být schopen vyhodnocovat, do jaké míry jsou stanovená podpůrná opatření vyhovující. Pokud nejsou, je nutné přistoupit k revizi podpůrných opatření, což provádí školské poradenské zařízení (Pivarč, 2020, s. 21).

3.3 Pomoc školského poradenského zařízení

V základní rovině je pomoc školského poradenského zařízení (ŠPZ) upravena ve školském zákoně. Školské poradenské zařízení poskytuje poradenskou pomoc žákovi a rodičům žáka. Provádí vyšetření žáka s cílem stanovit určitou potřebnou míru podpory. Na základě vyšetření žáka je vytvořena zpráva a doporučení. Ve zprávě jsou uvedeny skutečnosti potřebné pro doporučení podpůrných opatření. Doporučení obsahuje závěry vyšetření, stanovená podpůrná opatření. Rodiče obdrží zprávu i doporučení, škola pouze doporučení. Pokud škola následně dle tohoto doporučení nepostupuje, obrátí se žák, většinou zastoupený rodiči, na ředitele školy, aby s ním byla situace probrána, k čemuž je přizván i pracovník ŠPZ. Pokud rodiče nesouhlasí s vydaným doporučením a zprávou, mohou se obrátit na právnickou osobu zřízenou ze strany MŠMT, která je oprávněná provést revizi. Prověřování probíhá v místě sídla ŠPZ, ŠPZ musí poskytnout součinnost. Revizní zpráva je vytvořena do 60 dnů od podání žádosti. Právnická osoba může vydat novou zprávu nebo doporučení (zákon č. 561/2004 Sb., § 16b).

Školské poradenské zařízení je zastoupeno pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje pomoc dětem a mládeži v případech různých osobních či sociálních problémů, při neprospěchu žáka,

žákům různým způsobem znevýhodněným. Zjišťuje také připravenost žáků na zahájení povinné školní docházky, radí učitelům a žákům s výchovnými problémy žáka, realizuje také prevenci rizikového chování žáků ve škole. Často stanovuje odklad povinné školní docházky, z velké části pak provádí vyšetření žáků pro stanovení podpory ve vzdělávání (Průcha a Veteška, 2014, s. 211). K činnostem a oblastem, na které se pracovníci pedagogicko-psychologické poradny také zaměřují, patří adaptační potíže žáků, práce se třídou, pokud se v ní např. objeví šikana nebo v ní nepanuje příznivé psychosociální klima. Součástí působení poradny je také profesní poradenství (Kolečková, 2019, s. 53).

Pedagogicko-psychologická poradna podobně jako speciálně pedagogické centrum poskytují podporu více školám, čímž se liší tento systém např. od systému ve Velké Británii, v níž je celý systém péče zajištěn přímo ve škole, pro konkrétní školu. Český systém má výhodu v tom, že ŠPZ má díky této koncepci přehled o fungování různých škol, což dává pracovníkům zařízení možnost vhodně nastavit praxi poskytování podpory žákům se SVP. Nicméně nevýhodou je poměrně malé zastoupení psychologické péče v těchto zařízeních (Kolečková, 2019, s. 56–57). Pomoc je poskytována dětem a dospívajícím ve věku od 3 let až po skončení střední školy, resp. vyšší odborné školy. Pracovník tedy musí znát dobře nejen problematiku speciálně pedagogické péče, ale též např. vývojovou psychologii. K návštěvě pedagogicko-psychologické poradny není potřeba žádného doporučení (Pešová, Šamalík, 2006, s. 11–12).

Speciálně pedagogické centrum je ŠPZ, které zajišťuje pedagogickou a psychologickou diagnostiku, speciálně pedagogické a psychologické intervence, poradenskou podporu. Realizuje také různé informační a metodické činnosti, podporu a evidenci (Hutyrová, Růžičková, 2018, s. 115). Zatímco pedagogicko-psychologické poradny mají v České republice poměrně dlouhou tradici, jejich historie v zahraničí sahá až do roku 1884, přičemž v České republice vznikla první pedagogicko-psychologická poradna v roce 1919 (Kolečková, 2019, s. 51), speciálně pedagogická centra začala být zakládána až po roce 1990. Zprvu byla součástí speciálních mateřských a základních škol. Zajišťují komplexní pomoc a podporu žákům se zdravotním postižením. Dělí se dle typu postižení, tj. některá speciálně pedagogická centra poskytují podporu pouze žákům s mentálním postižením, jiná pouze žákům se sluchovým postižením apod. Jsou zaměřena na pomoc dětem již od předškolního věku, děti doprovázejí často po celou jejich vzdělávací dráhu. Speciálně pedagogická centra také provádí depistáž, zajišťují ambulantně poradenské, terapeutické a metodické činnosti dětem a mladistvým, rodičům a učitelům školy (Kroupová a kol., 2016, s. 210).

Pedagogicko-psychologických poraden je v České republice 150. Většina je zřizována kraji. Speciálně pedagogických center je přibližně 220. Lze doplnit, že do systému

poradenských služeb ve školství patří také školní poradenské pracoviště. To je zřizováno přímo školou, nejsou v něm vytvářena doporučení a zprávy pro poskytování podpůrných opatření. Školní poradenské pracoviště poskytuje poradenské konzultační služby žákům a jejich rodičům a též učitelům. Z personálního hlediska jej tvoří výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Školní metodik prevence se zabývá zejména metodickou a koordinační činností v rámci prevence rizikového chování. Výchovný poradce se zabývá např. kariérním poradenstvím, zajišťuje metodickou podporu učitelům, pracuje se žáky se SVP. Školní psycholog provádí psychologickou diagnostiku, poskytuje individuální psychologické intervence, též se zabývá kariérním poradenstvím. Školní speciální pedagog má v evidenci žáky se SVP ve třídě. Aktivně spolupracuje s třídními učiteli (Kolečková, 2019, s. 53).

3.4 Asistent pedagoga jako jedno z podpůrných opatření

Jak již bylo přiblíženo v předchozím textu, asistent pedagoga patří k jednomu z podpůrných opatření, konkrétně je možné jej přiznat jako podpůrné opatření od třetího stupně podpory. Jak zdůrazňují Morávková Vejrochová a kol. (2015, s. 17), role asistenta pedagoga je mnohem širší, než je jen podpora žáků se SVP a pomoc učitelů. Jeho činnost je doplňována dle konkrétních potřeb učitele ve třídě. Pomáhá tedy učitelům s organizací třídy a výuky, vytváří různé pomůcky, učební materiály apod. Je velmi důležité, aby nenastala situace, kdy s žákem se SVP primárně pracuje asistent pedagoga. Učitel je stále tím, kdo má hlavní odpovědnost za vzdělávání žáka se SVP. Zároveň je neustále potřeba hledat rovnováhu v tom, aby asistent pedagoga ve třídě skutečně pomáhal žákovi se SVP, ovšem aby mu také neškodil tím, že na něj upírá pozornost. Mohla by nastat stigmatizace žáka, která by mohla vést např. k jeho šikaně nebo obecně sociální izolaci. Pokud nemá navíc asistent pedagoga dostatečnou kvalifikaci, jeho působení u žáka se SVP může být i značně kontraproduktivní. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014, s. 15) podotýkají, že v praxi, a to nejen v České republice, dochází k tomu, že nemají asistenti pedagoga potřebnou kvalifikaci. Ani v zahraničí není nutné, aby se jednalo o jedince s vysokoškolským vzděláním. Vysokoškolské vzdělání může být v některých případech i na škodu, a to zejména v situaci, kdy na něj učitel ve třídě přesunuje velkou část jeho povinností. Kromě toho je podle Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014, s. 30) důležité zabývat se také tím, jakého asistenta pedagoga žák potřebuje. I když v praxi nemají školy často na výběr, je zapotřebí zaměřit se na to, jaká jsou specifika žáka se SVP. Žáci s ADHD tak např. potřebují asistenta pedagoga, který si dokáže zajistit autoritu, klade velký důraz na řád a pravidla. Žák s tělesným postižením potřebuje spíše podpořit, vnímat, že pro jeho situaci má asistent pedagoga pochopení. Podobně v případě žáků

pocházejících z odlišného kulturního a sociálního prostředí je velkou výhodou, pokud asistent pedagoga tuto problematiku zná, rozumí specifické situaci těchto žáků, což je navíc významné i při jednání s rodiči těchto žáků.

Mrázková, Kucharská a kol. (2011, s. 12–13) přibližují, jakým způsobem asistent pedagoga ve třídách skutečně působí. Většinou sedí asistent pedagoga vedle žáka se SVP ve třídě. Často ho však sleduje jen zpozzdálí a zasáhne v případě potřeby. Mnohem častěji se však pohybuje ve třídě a pomáhá všem žákům ve třídě. Komunikaci, kterou užívá, představuje nejen verbální komunikace, ale též komunikace neverbální, kdy se jedná o pohlazení, dotek, tukaní apod. Asistent pedagoga se snaží nerušit ostatní ve třídě. Hovoří nejčastěji šeptem, s některými žáky, pokud je takové podpůrné opatření stanoveno, se dorozumívá pomocí některého z nástrojů alternativní a augmentativní komunikace. S učitelem většinou mají sjednaný specifický způsob komunikace (gesta), často mají i sepsaná základní pravidla vzájemného fungování. Z činností, které asistent pedagoga nejčastěji provádí, se jedná o podporu koncentrace pozornosti, navracení žáka k činnosti, podpora samostatnosti žáka, podpora motivace, individualizovaný přístup, pevné vedení, práce s pravidly, podpora při manipulaci s pomůckami, změna tempa, korekce chování, strukturace činností, názorně-demonstrační praktiky, odlišnou práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a též se jedná o odchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mimo prostor třídy. Tyto činnosti se asistentům pedagoga nejvíce osvědčují. Kromě toho však asistent pedagoga realizuje také různé nepřímé pedagogické činnosti (příprava pomůcek, řešení výchovných situací, podpora při práci ve skupině, vedení relaxačních chviliek, kontrola zapisování domácích úkolů, zápisů do žákovské knížky, příprava tabule či úklid třídy). Nezbytné jsou konzultace s učitelem, ale též dalšími učiteli školy. Asistent pedagoga se také podílí na klasifikaci žáka, vede různé záznamy, má kontakt s rodiči.

Goldstein (2017, s. 497) zdůrazňuje, že součinnost učitele a asistenta pedagoga by měla být velmi precizní. Ve třídě není prostor k tomu, aby se učitel s asistentem pedagoga teprve domlouval na tom, jak budou vzájemně kooperovat. Běžnou situací tak bývá, že učitel vysvětlí novou látku, instruuje žáky v tom, jakým způsobem budou dále pracovat (čtení v učebnici, práce s pracovními listy). V tuto chvíli pak nabývá na významu asistent pedagoga, který dohlíží na to, že všichni žáci rozumí výkladu, vědí, co je od nich očekáváno. Musí dobře znát žáky ve třídě, včetně jejich silných a slabých stránek. Úkolem asistenta pedagoga je pak zabývat se motivací žáků, a to nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale též tím, aby pracovali tak, jak je od nich očekáváno. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá s jejich učebním stylem, který se snaží přizpůsobit jejich možnostem. Někdy je nutné vrátit se zpět

v látce, procvičit dovednosti, které by měl žák mít. Jedná se tedy o poměrně intenzivní práci, která doplňuje celkovou činnost práce učitele ve třídě. Nezbytné je, aby učitel nevnímal asistenta pedagoga jako svoji konkurenci. Podobně také Harber a Rao (2019, s. 132) poukazují na nutnost dobré souhry mezi učitelem a asistentem pedagoga. Učitel by měl zapojovat asistenta pedagoga do vytváření plánu práce s žáky, měl by zjišťovat názor asistenta pedagoga na různé aspekty vzdělávání a měl by také rodiče žáků upozorňovat na to, jak významnou roli ve vzdělávání asistent pedagoga má.

Za pozornost stojí výsledky výzkumu provedeného na vzorku 800 asistentů pedagoga. V tomto výzkumném souboru převažovaly ženy, kterých bylo 89 %, což také odráží praxi v českém školství, v němž se mužští asistenti pedagoga objevují pouze výjimečně. Oslovení asistenti pedagoga působí především ve školách s počtem žáků větším než 300 (55 %), což také odpovídá praxi. Výzkum byl tedy reprezentativní a odráží velkou měrou reálnou situaci v českém školství. Z výzkumu vyplynulo, že většina asistentů pedagoga má jako své nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské, zakončené maturitou (57 %). Nejčastěji uváděná praxe na této pozici činila 3–5 let (44 %). Vzhledem k tomu, že se výzkum uskutečnil v době distančního vzdělávání, daného uzavřením škol v důsledku pandemie covid-19, bylo zjištěno, že se asistent pedagoga stal pro žáky nepostradatelným, neboť byl v pravidelném kontaktu se žáky se SVP, pomáhal učitelům s přípravou vzdělávacích materiálů, pomáhal také žákům se SVP s plněním domácích úkolů. Významná byla jeho role u žáků, kteří neměli přístup k internetu. Asistenti pedagoga referovali o tom, že většinou mají důvěru od učitele a také jistou volnost v tom, jak s žáky se SVP pracují. Učitelé si většinou cení iniciativy asistentů pedagoga, např. při vytváření speciálních pomůcek. Pandemie covid-19 s sebou také přinesla posílení týmové práce asistenta pedagoga s třídním učitelem i dalšími učiteli. I v tomto období spočívala nezastupitelná role asistenta pedagoga v komunikaci s rodiči žáků (Petrů, 2020, s. 3–9).

Praxe působení asistentů pedagoga v českém školství, konkrétně na základních školách, byla zkoumána i ve vlastním výzkumu, který je popsán dále v textu.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

V kapitole je popsána koncepce realizovaného výzkumu. Uveden je cíl výzkumu a výzkumné otázky, popsána je zvolená metodika výzkumu. V závěru kapitoly je charakterizován výzkumný soubor.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo analyzovat činnost asistenta pedagoga na základních školách. Dílčím cílem bylo formulovat doporučení pro základní školy, týkající se nastavení optimálních podmínek pro působení asistenta pedagoga ve třídách.

Dále byly formulovány následující výzkumné otázky (VO):

VO1: Jaké činnosti realizuje AP ve třídě?

VO2: Jak probíhá spolupráce AP s učitelem ve třídě?

VO3: V čem spočívají nedostatky působení AP na základních školách?

VO4: V čem spočívají hlavní rozdíly v činnosti AP na malých a velkých ZŠ?

4.2 Metodika výzkumu

Vzhledem k záměru získat data od co největšího počtu asistentů pedagoga byl zvolen kvantitativní výzkumný design. Jak vysvětluje Reichel (2009, s. 40–41), v kvantitativním přístupu je vycházeno z předpokladu, že lze jevy vnějšího světa měřit a třídit. Pro kvantitativní výzkum je charakteristické užívání statistických metod ke sběru i analýze dat, lze v něm ověřovat hypotézy. Často je dle téhož zdroje možné získané výsledky generalizovat, a to za předpokladu, že byl užit reprezentativní výzkumný soubor.

Výzkum probíhal v měsících duben až červen roku 2023. Metodou sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce, jehož podoba je uvedena v oddílu příloh (Příloha č. 1). Dotazník byl sestaven dle doporučení Gavory (2008, s. 122–123), dle kterého je nutné formulovat otázky v dotazníku dle výzkumných otázek, přičemž jejich pořadí může být různé. Náročnější otázky doporučuje autor umístit do druhé části dotazníku. V úvodu je zapotřebí představit účel sběru dat, způsob jejich využití, informovat o zajištění anonymity, kdy je pak vyplnění dotazníku chápáno jako dobrovolná účast, což je důležitá podmínka výzkumu.

Před vlastním sběrem dat byl proveden předvýzkum, který by měl být dle Dismana (2011, s. 122) vždy proveden, aby bylo možné ověřit, zda je dotazník sestaven správně, tedy zda neobsahuje chyby, pro respondenty je srozumitelný apod. Předvýzkumu se zúčastnili tři asistenti pedagoga z okruhu blízkých osob autorky práce. Na základě jejich zpětné vazby byla do dotazníku přidána doplňující otázka k položce č. 9, přidána byla otázka č. 16 a k položkám č. 2 a 3 byly přidány další alternativy odpovědí. Osoby, které se předvýzkumu zúčastnily, nebyly dále zařazeny do výzkumného souboru, ovšem pomohly s šířením dotazníku.

Dotazník byl umístěn na serveru vypln.to.cz, a to jako neveřejný. Autorka práce šířila link na dotazník i s pomocí osob z předvýzkumu a též s využitím svých osobních kontaktů na učitelky a asistenty pedagoga ze ZŠ. Primárně jej rozesílala na základní školy v Praze. Využity byly také sociální sítě (Facebook), a to vlastní profil autorky práce a skupiny určené

pro učitele nebo asistenty pedagoga. Žádost o vyplnění dotazníku byla školám zaslána opakovaně, neboť se nedařilo získat větší počet respondentů.

Ke zpracování dat byla užita popisná statistika. U každé položky byla určována absolutní a relativní četnost odpovědí. V případě otevřených otázek byla k jejich analýze zvolena metoda vytváření trsů. Miovský (2006, s. 222–223) popisuje metodu vytváření trsů jako obdobu otevřeného kódování zakotvené teorie, ovšem s tím rozdílem, že data nejsou kódována zcela detailně, tedy vytvořené trsy se dále nečlení na menší celky, jako je tomu v případě kategorií otevřeného kódování. Podle autora při metodě vytváření trsů analyzuje kvalitativní data s využitím zvoleného překryvu (např. časový, prostorový, tematický), následně data třídí do celků (trsů), které pak označí názvem.

Zvolen byl tematický překryv. Získaná data tedy byly slučována do trsů dle obdobného významu. Po první analýze byla provedena revize vytvořených trsů. Některé výroky nebo jejich části byly vyčleněny do dalších, nových trsů. V konečné fázi byly výsledné trsy pojmenovány. Následně byla opět určována absolutní a relativní četnost odpovědí v rámci každého trsu.

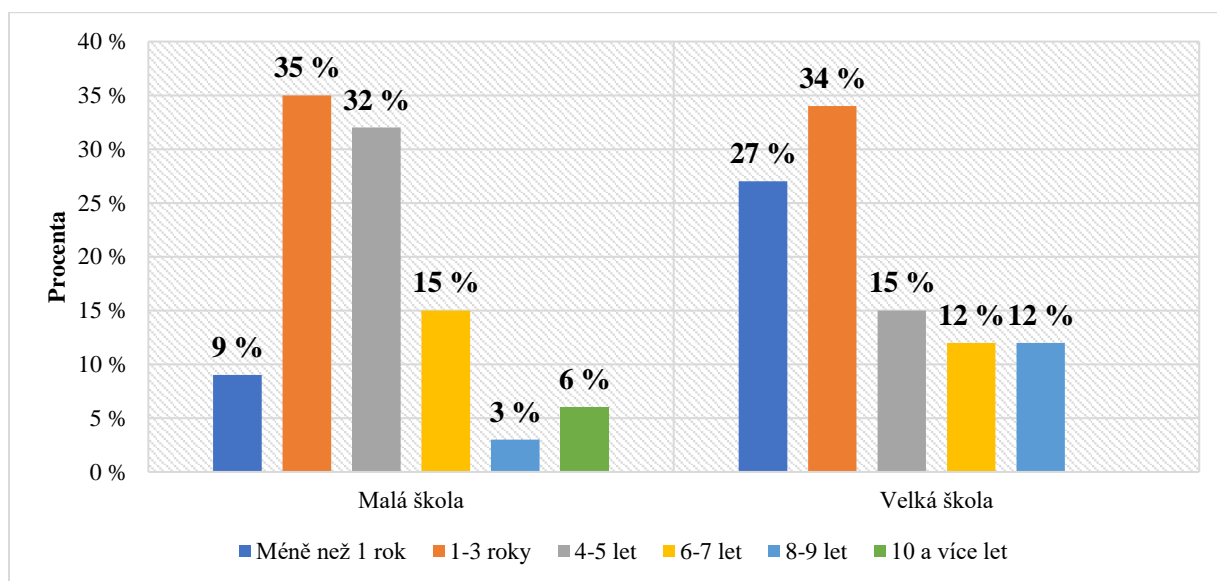
Důraz byl kladen na etiku výzkumu. Jak uvádí Walker (2013, s. 56–59), etické stránce je zapotřebí věnovat velkou pozornost. K účastníkům výzkumu je nutné přistupovat s respektem, je zapotřebí také dodržet všechny etické principy výzkumu, tedy o všem podstatném informovat respondenty, získat od nich informovaný souhlas, citlivě nakládat se získanými daty tak, aby byla naplněna potřeba ochrany osobních dat. Samozřejmostí musí být také nezkrsování získaných dat. Všechny tyto požadavky na etiku výzkumu byly naplněny.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo celkem 60 asistentů pedagoga, přičemž z tohoto počtu se jednalo o 34 (57 %) asistentů pedagoga působících na základní škole s maximálním počtem 400 žáků, dalších 26 (43 %) asistentů pedagoga působí na základních školách s počtem žáků 401–1100 žáků. Záměrem bylo porovnat zkušenosti asistentů pedagoga na malých školách (tj. do 400 žáků) a asistentů pedagoga působících na školách velkých (401 a více žáků). Dále v textu jsou tak výsledky prezentovány s tímto rozlišením. Všichni AP jsou ženského pohlaví.

V rámci identifikačních otázek měli respondenti uvést, jak dlouho působí na pozici asistenta pedagoga na ZŠ. Výsledky jsou prezentovány v grafu 1.

Graf 1 Délka působení AP na ZŠ



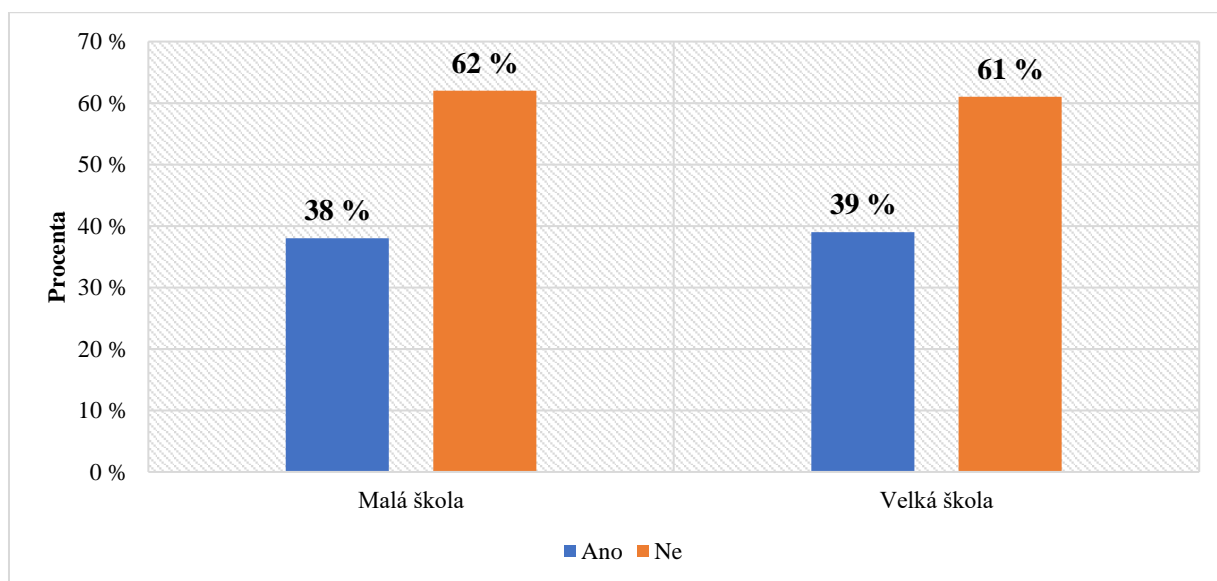
Zdroj: autorka práce

Jak je patrné z grafu 1, žádný z AP z velké školy neuvedl, že působí na ZŠ 10 a více let, zatímco tuto odpověď zvolili 2 (6 %) respondenti z malé školy. Výraznější rozdíl se týká také působení na ZŠ v délce 8–9 let, kdy tuto odpověď uvedl 1 (3 %) respondent z malé školy a 3 (12 %) asistenti pedagoga z velké školy.

Co se týče vzdělání oslovených AP, respondenti volili ze dvou možností. Pouze 2 (8 %) AP z velké školy uvedli, že mají pouze středoškolské vzdělání bez maturity. Ostatní AP odpověděli, že mají středoškolské vzdělání s maturitou nebo vzdělání vyšší. Respondenti měli také uvést, zda mají vzdělání v oblasti pedagogiky z vysoké školy. Výsledky jsou uvedeny v grafu 2.

V grafu 2 si lze povšimnout, že více než polovina respondentů z obou skupin nezískala vzdělání v oblasti pedagogiky z vysoké školy. Kladnou odpověď podalo jen 13 (38 %) asistentů pedagoga z malých škol a dále 10 (39 %) asistentů pedagoga z vysokých škol, tedy respondenti z obou skupin se ve svých odpovědích příliš nelišily.

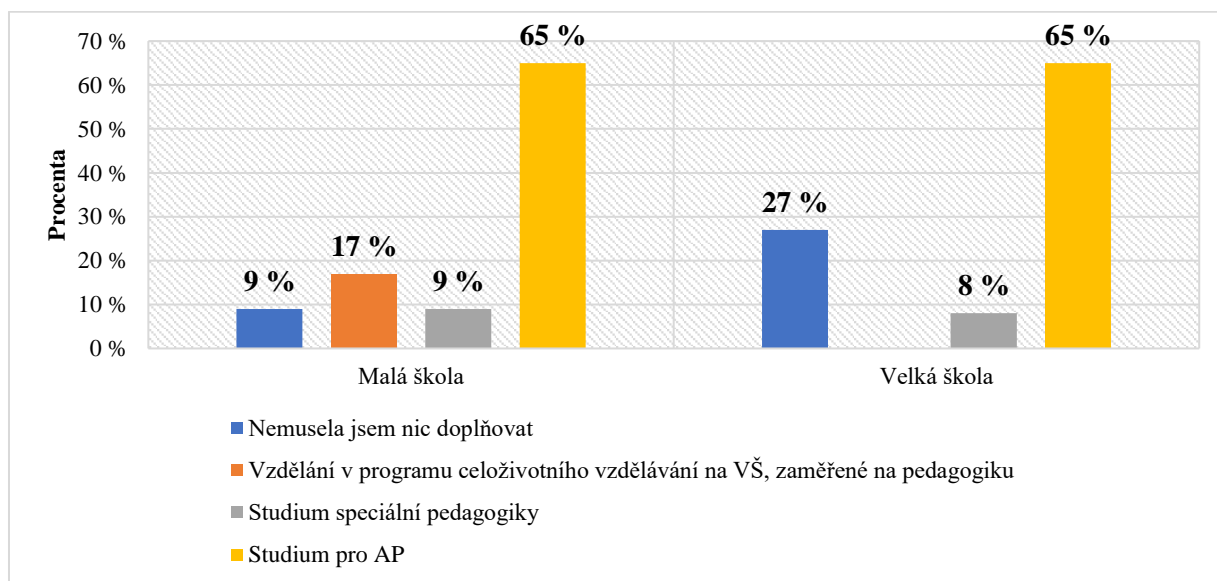
Graf 2 Vzdělání AP v oblasti pedagogiky z vysoké školy



Zdroj: autorka práce

Dále měli respondenti uvést, jakým způsobem si doplnili vzdělání, aby mohli působit jako AP na ZŠ. Odpovědi jsou uvedeny v grafu 3.

Graf 3 Doplnění vzdělání pro práci AP

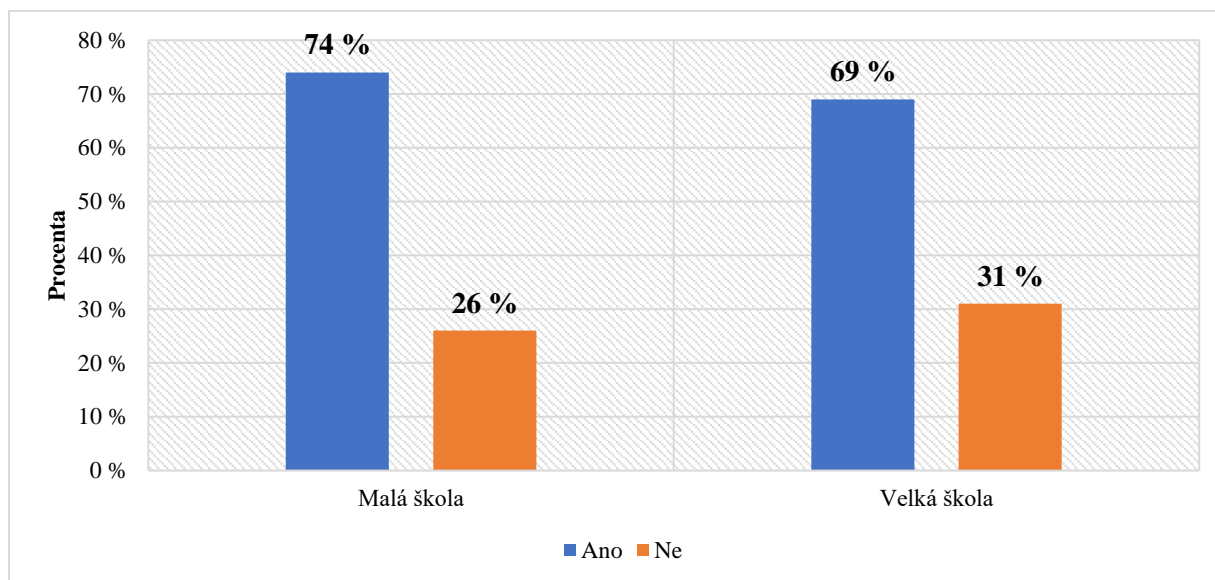


Zdroj: autorka práce

V grafu 3 si lze povšimnout, že žádný z respondentů z velké školy neuvedl, že by si své vzdělání za účelem působení jako AP doplnil v programu celoživotního vzdělávání, uskutečňovaného vysokou školou, zaměřeném na pedagogiku. Tuto odpověď zvolilo 6 (9 %) AP z malé školy. Nejčastější odpověď se týkala studia pro AP. Tuto odpověď uvedlo 22 (65 %) AP z malé školy a 17 (65 %) AP z velké školy.

Asistenti pedagoga měli následně odpovědět, zda aktuálně absolvují některé další vzdělávání pro rozšíření znalostí využitelných pro práci ve třídě. Odpovědi jsou uvedeny v grafu 4.

Graf 4 Doplnování dalšího vzdělávání asistenty pedagoga



Zdroj: autorka práce

Celkem 25 (74 %) respondentů z malé školy a 18 (69 %) respondentů z velké školy odpovědělo, že si doplňují další vzdělávání. Tito respondenti měli doplnit, o jaké vzdělávání se konkrétně jednalo. Vzhledem ke skutečnosti, že byly odpovědi respondentů specifické, nešly rozřadit do trsů. Lze tedy uvést pouze výčet uvedených odpovědí. Asistenti pedagoga z malých škol odpovídali, že se jednalo o různé webináře a semináře, kurz zdravotníka, kurz vychovatelství, kurz zaměřený na dyslalii, kurzy zaměřené na alternativní a augmentativní komunikaci, kurz orientovaný na začleňování žáka s odlišným mateřským jazykem do třídního kolektivu, předmět speciálně pedagogické péče pro žáky na 2. stupni ZŠ, kurz pedagoga volného času, kurzy zaměřené na práci s různými skupinami žáků (s ADHD, epilepsií, s chronickým onemocněním), kurzy zaměřené na práci s agresivním žákem, komunikaci s rodiči, klima třídy, psychohygienu a relaxaci ve vzdělávacím procesu, Začít spolu, matematiku Hejného či započítí studia na vysoké škole v oboru pedagogiky. Asistenti pedagoga z velkých škol kromě těchto kurzů uváděli kurz na chůvu, kurz orientovaný na školní zralost nebo školní připravenost, kurz zaměřený na práci s žákem s PAS, kurz orientovaný na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem ve třídě, řešení problémů žáků s podpůrnými opatřeními, školení zaměřené na práci s žáky s mentálním postižením.

V předposlední otázce v rámci otázek identifikačních měli respondenti uvést, s jakými žáky se SVP mají oslovení AP zkušenost. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 1. Relativní četnost odpovědí byla určována ve vztahu k celkovému počtu odpovědí.

Tabulka 1 S jakými žáky mají AP pedagogickou zkušenost

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Žáci s NKS	17	10 %	15	13 %
Žák se sluchovým postižením	7	4 %	2	2 %
Žák se zrakovým postižením	6	3 %	4	4 %
Žák s tělesným postižením	11	6 %	2	2 %
Žák s kombinovaným postižením	9	5 %	4	4 %
Žák se SPU	17	10 %	16	14 %
Žák s ADHD	24	14 %	19	17 %
Žák s mentálním postižením	15	8 %	6	5 %
Žák s PAS	19	11 %	15	13 %
Žák se sociálním a kulturním znevýhodněním	19	11 %	12	10 %
Žák s odlišným mateřským jazykem	23	13 %	15	13 %
Žák nadaný	9	5 %	3	3 %
Celkem	176	100 %	113	100 %

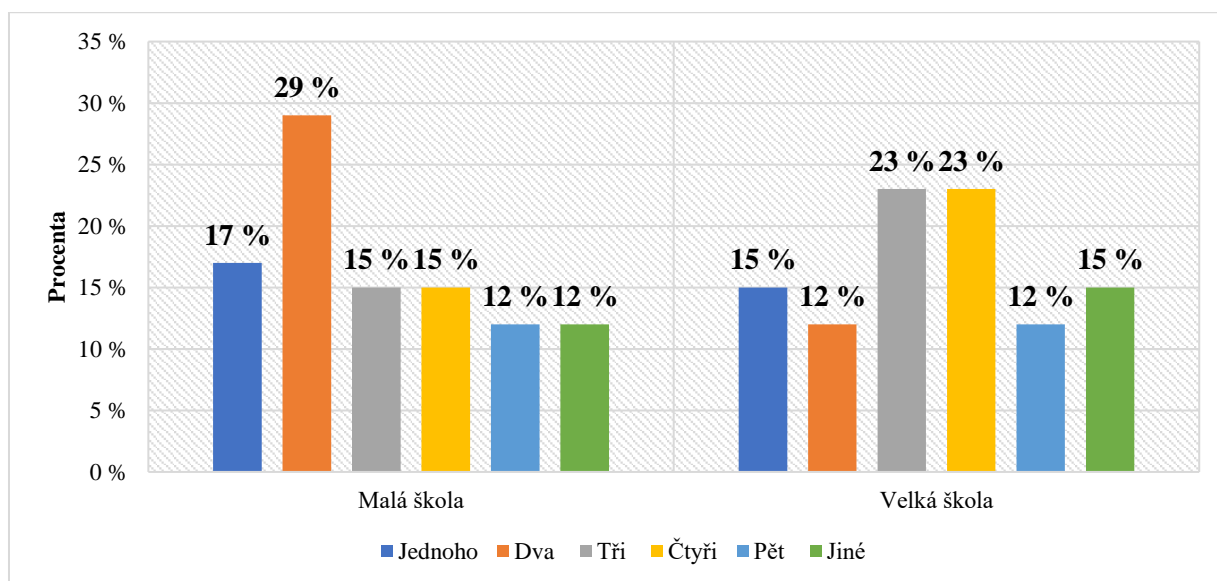
Zdroj: autorka práce

Jak AP z malých škol, tak i AP z velkých škol nejčastěji uváděli, že se jedná o žáky s ADHD. Druhou nejčastější odpovědí byli v případě AP z velkých škol žáci se SPU, zatímco AP z malých škol uváděli na druhém místě žáky s odlišným mateřským jazykem. Naopak nejmenší zkušenost mají AP z malých škol s žáky se zrakovým postižením, zatímco AP z velkých škol uváděli žáky se sluchovým a tělesným postižením.

Poslední otázka se týkala toho, kolik žáků se SPU mají AP ve třídě. Odpovědi jsou uvedeny v grafu 5. Jak je z grafu 5 patrné, v případě AP z malých škol byla nejčastěji uváděna odpověď, že se jedná o dva žáky. Tuto odpověď podalo 10 (29 %) asistentů pedagoga z malých škol a 3 (12 %) AP z malých škol. Asistenti pedagoga z velkých škol častěji uváděli vyšší počty, a to zejména v případě tří a čtyř žáků.

Celkem 4 (12 %) respondenti z malých škol a též 4 (15 %) respondenti z velkých škol podali vlastní odpověď. Uváděny byly vyšší počty (6, 7 nebo 8 žáků), nebo AP doplňovali, že se jedná kromě počtu do 5 žáků také o žáky s mírnějšími potížemi.

Graf 5 Počet žáků se SVP ve třídách AP



Zdroj: autorka práce

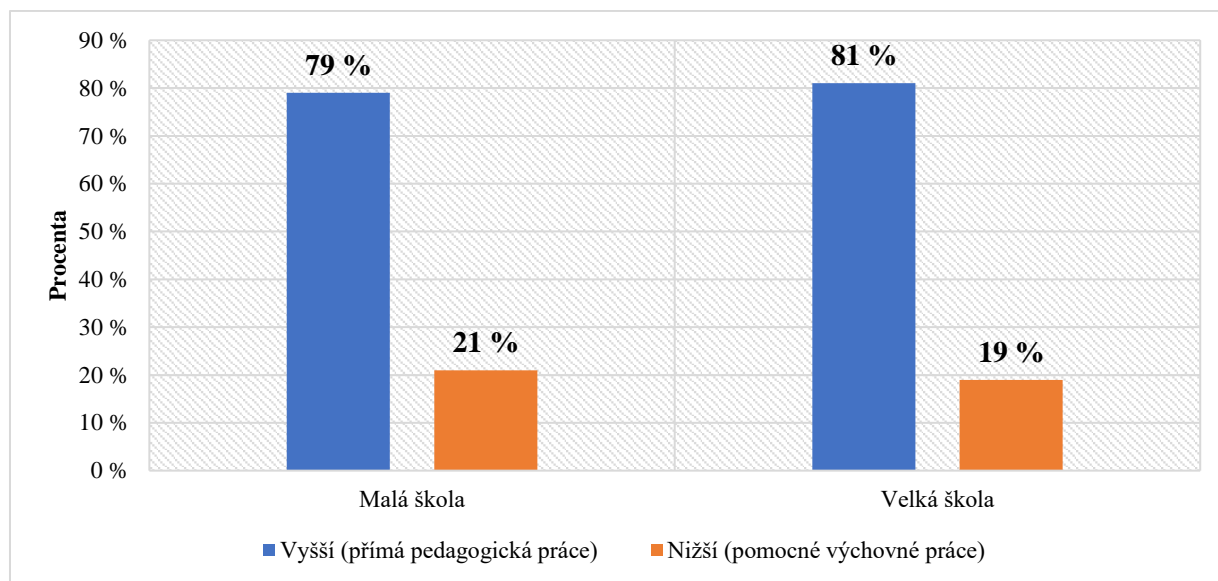
Další identifikační otázky položeny nebyly.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V kapitole jsou podány výsledky výzkumu, a to dle pořadí položek v dotazníku. V případě, že respondenti mohli volit více možných odpovědí, relativní četnost odpovědí je vztažena k celkovému počtu odpovědí pro danou skupinu asistentů pedagoga. Grafické zobrazení (grafy, tabulky) je užito v případě většího počtu odpovědí.

Otázka č. 1. Jakou vykonáváte úroveň asistentenské profese?

Graf 6 Úroveň asistentenské profese



Zdroj: autorka práce

Téměř shodně převažuje u obou skupin respondentů vyšší úroveň asistentenské profese, tj. celkem 27 (79 %) respondentů z malých škol a 21 (81 %) respondentů z velkých škol vykonávají vyšší úroveň asistentenské profese, tedy jedná se o přímou pedagogickou činnost.

Otázka č. 2. Jaké činnosti ve třídě provádíte? Uveďte prosím všechny možnosti, které se Vás týkají:

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 2. Při srovnání výsledků získaných od respondentů působících na malé a velké škole je patrné, že se činnost AP na těchto školách nijak výrazně neliší. Nejčastěji se AP z obou skupin věnují kromě celkové práce s žákem se SVP také práci s celou třídou, komunikaci s rodiči žáka se SVP, přípravě výukových materiálů a pomůcek (o jeden procentní bod byla tato činnost více zastoupena u AP z malých škol), dohledu nad zápisem domácích úkolů (o jeden procentní bod bylo vyšší zastoupení této činnosti u AP z velkých škol), podpoře koncentrace žáků se SVP, práci s třídním kolektivem tak, aby byl žák se SVP dobře začleněn (zastoupení této činnosti činilo u AP z malých škol 5 %, u AP z velkých škol 6 %) a pomoci žákovi se SVP s výkladem textu.

Tabulka 2 Činnosti realizované respondenty

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Práce s žákem se SVP	33	7 %	26	7 %
Práce s celou třídou	28	6 %	21	6 %
Práce s žákem se SVP mimo třídu	19	4 %	17	5 %
Komunikace s rodiči žáka se SVP	28	6 %	22	6 %
Komunikace s rodiči žáka bez SVP	9	2 %	9	3 %
Příprava výukových materiálů, pomůcek	30	6 %	19	5 %
Kontrola pomůcek a přípravy na výuku u žáka se SVP	24	5 %	16	5 %
Dohled nad zápisem domácích úkolů	22	5 %	22	6 %
Dohled nad zápisem do žákovské knížky	6	1 %	9	3 %
Podpora koncentrace pozornosti žáka se SVP	29	6 %	22	6 %
Podpora koncentrace pozornosti všech žáků	22	5 %	12	3 %
Práce s třídním kolektivem na přijetí žáka se SVP	24	5 %	21	6 %
Podpora skupinové práce	21	5 %	16	5 %
Vedení relaxačních chviliek	9	2 %	7	2 %
Řešení výchovných problémů žáků	18	4 %	14	4 %
Příprava a úklid třídy	19	4 %	14	4 %
Výchovné práce zaměřené na vytváření základních návyků	19	4 %	8	2 %
Nácvik sociálních dovedností	21	4 %	10	3 %
Pomoc s adaptací žáka na školní prostředí	20	4 %	12	3 %
Doučování žáka se SVP	16	3 %	8	2 %
Pomoc s výkladem textu žákovi se SVP	27	6 %	22	6 %
Výklad nové učební látky celé třídy	5	1 %	5	2 %
Suplování za třídního učitele	21	5 %	18	5 %
Jiné	0	0 %	3	1 %
Celkem	470	100 %	353	100 %

Zdroj: autorka práce

Celkem 3 respondenti z velkých škol zvolili vlastní odpověď. Všichni tito asistenti pedagoga uvedli, že suplují za všechny učitele, nikoliv pouze za třídního učitele.

Otázka č. 3. Nyní prosím ze stejného seznamu vyberte jen TŘI činnosti, které nejčastěji jako asistent/ka pedagoga provádíte:

V rámci této otázky měli respondenti vybrat jen tři činnosti, které nejčastěji jako asistenti pedagoga provádějí. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 3.

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Práce s žákem se SVP	32	31 %	24	31 %
Práce s celou třídou	5	5 %	6	8 %
Práce s žákem se SVP mimo třídu	7	6 %	6	8 %
Komunikace s rodiči žáka se SVP	5	5 %	8	10 %
Komunikace s rodiči žáka bez SVP	0	0 %	0	0 %
Příprava výukových materiálů, pomůcek	9	9 %	5	7 %
Kontrola pomůcek a přípravy na výuku u žáka se SVP	4	4 %	2	3 %
Dohled nad zápisem domácích úkolů	5	5 %	4	5 %
Dohled nad zápisem do žákovské knížky	0	0 %	0	0 %
Podpora koncentrace pozornosti žáka se SVP	9	9 %	8	10 %
Podpora koncentrace pozornosti všech žáků	4	4 %	0	0 %
Práce s třídním kolektivem na přijetí žáka se SVP	3	3 %	4	5 %
Podpora skupinové práce	2	2 %	1	1 %
Vedení relaxačních chviliek	1	1 %	0	0 %
Řešení výchovných problémů žáků	2	2 %	1	1 %
Příprava a úklid třídy	1	1 %	0	0 %
Výchovné práce zaměřené na vytváření základních návyků	3	3 %	1	1 %
Nácvik sociálních dovedností	1	1 %	0	0 %
Pomoc s adaptací žáka na školní prostředí	1	1 %	0	0 %
Doučování žáka se SVP	1	1 %	1	1 %
Pomoc s výkladem textu žákovi se SVP	5	5 %	6	8 %
Výklad nové učební látky celé třídě	0	0 %	0	0 %
Suplování za třídního učitele	2	2 %	1	1 %
Jiné	0	0 %	0	0 %
Celkem	102	100 %	78	100 %

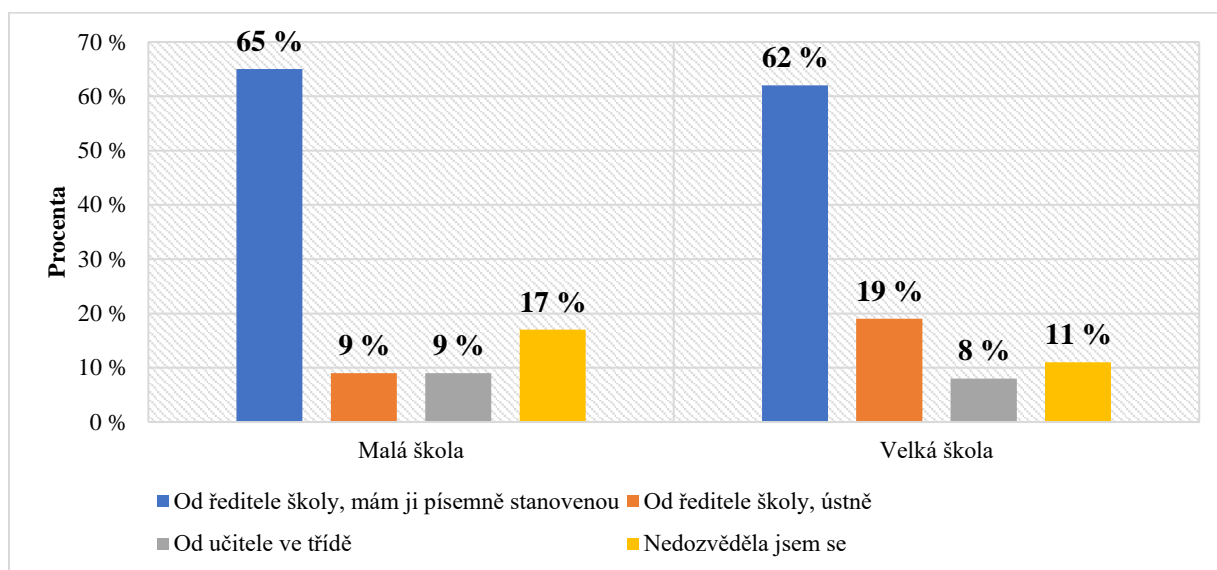
Zdroj: autorka práce

Jak je patrné z tabulky 3, některé odpovědi nebyly vůbec voleny. To se týká komunikace s rodiči žáků bez SVP, dohledu nad zápisem do žákovské knížky a pomoci s výkladem nové učební látky celé třídě. Za pozornost stojí, že žádný z AP z velkých škol neuvedl podporu koncentrace pozornosti všech žáků, zatímco tuto odpověď zvolili 4 AP z malých škol.

Kromě práce s žákem se SVP byla AP z malých škol nejčastěji uváděna příprava výukových materiálů, podpora koncentrace pozornosti žáka se SVP a práce s žákem se SVP mimo třídu. U asistentů pedagoga z velkých škol byla nejčastěji uváděna komunikace s rodiči žáka se SVP, podpora koncentrace pozornosti žáka se SVP a se stejnou četností 6 respondentů též práce s celou třídou, práce s žákem se SVP mimo třídu a pomoc s výkladem textu žákovi se SVP. Vlastní odpověď neuvedl žádný z respondentů.

Otázka č. 4. Jakým způsobem jste se dozvěděl/a o náplni Vaší práce v roli asistenta pedagoga?

Graf 7 Získání informací o náplni práce asistenta pedagoga

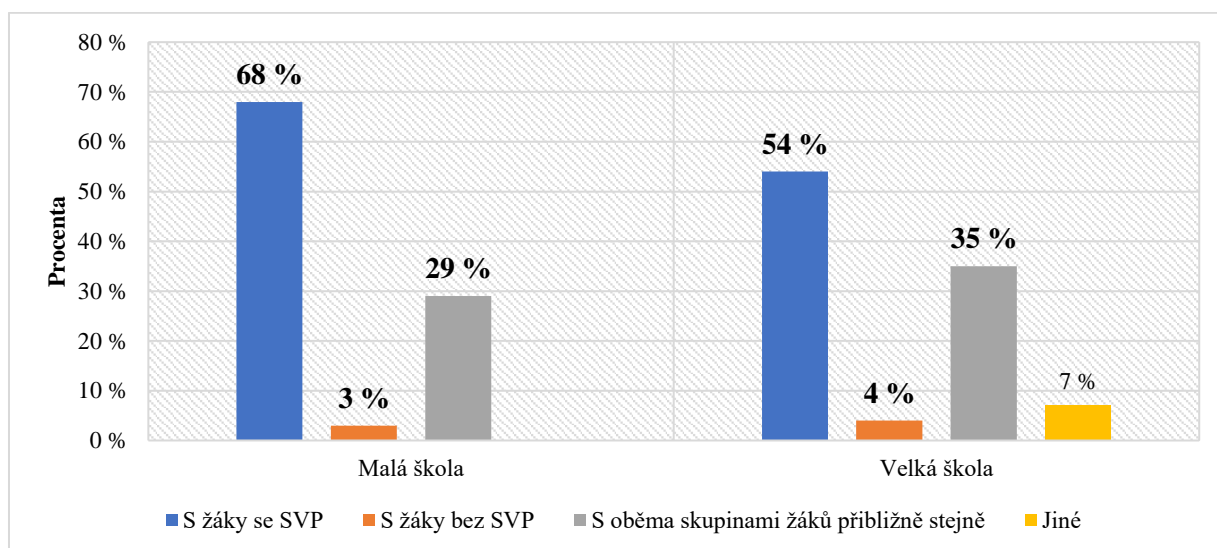


Zdroj: autorka práce

Z grafu 7 je patrné, že se výsledky získané od obou skupin respondentů příliš nelišily. Většina respondentů z obou skupin uvedla, že se o náplni práce dozvěděli přímo od ředitele školy, náplň práce mají písemně stanovenou. Tuto odpověď zvolilo 22 (65 %) asistentů pedagoga z malých škol a 16 (62 %) respondentů z velkých škol.

Otázka č. 5. S jakými žáky nejčastěji ve třídě pracujete?

Graf 8 S kým asistenti pedagoga nejčastěji ve třídě pracují



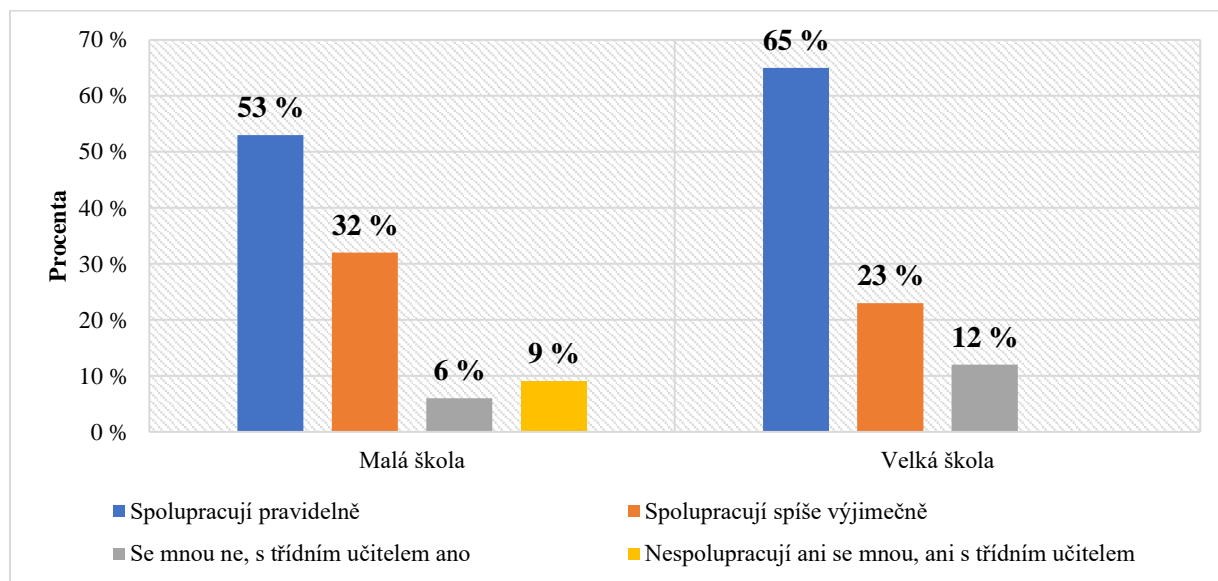
Zdroj: autorka práce

Odpovědi obou skupin respondentů na tuto otázku se lišily zejména v četnosti práce s žáky se SVP. U obou skupin respondentů více než polovina zúčastněných asistentů pedagoga

uvedla, že nejčastěji pracují ve třídě s žáky se SVP, nicméně tuto odpověď uvedlo 23 (68 %) AP z malých škol, ale jen 14 (54 %) AP z velkých škol. Celkem 2 (7 %) respondenti z velkých škol uvedli vlastní odpověď. V obou případech bylo uvedeno, že tito asistenti pedagoga pracují s nadanými žáky.

Otázka č. 6. Uved'te prosím, jak převážně vypadá spolupráce s rodiči žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Graf 9 Jak převážně vypadá spolupráce s rodiči žáků se SVP



Zdroj: autorka práce

Více než polovina respondentů z obou skupin uvedla, že s nimi rodiče žáků se SVP spolupracují pravidelně. Tuto odpověď zvolilo 18 (53 %) asistentů pedagoga z malých škol a 17 (65 %) asistentů pedagoga z velkých škol. Pouze AP z malých škol odpověděli, že tito rodiče nespolupracují ani s nimi, ani s třídním učitelem, přičemž se jednalo o 3 (9 %) AP z malých škol.

Otázka č. 7. V čem podle Vás spočívá přínos asistenta pedagoga ve třídě?

Otázka byla otevřená. Odpovědi byly roztrženy do trsů, jejichž přehled je podán v tabulce 3. Někteří respondenti ve svých výpovědích uvedli informace, které byly roztrženy do více trsů.

Tabulka 3 Přínos AP ve třídě

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Podpora učitele	16	40 %	9	28 %
Individuální přístup k žákům se SVP	7	18 %	10	30 %
Zlepšení vztahů ve třídě	5	12 %	3	9 %

Lepší začlenění žáka se SVP do třídního kolektivu	4	10 %	2	6 %
Lepší klima ve třídě	5	12 %	1	3 %
Všichni žáci mají více podpory	3	8 %	5	15 %
Jiné	0	0 %	3	9 %
Celkem	40	100 %	33	100 %

Zdroj: autorka práce

Jak je patrné z tabulky 3, odpovědi obou skupin respondentů se lišily. Asistenti pedagoga z malých škol nejčastěji uváděli, že asistent pedagoga představuje podporu učitelů ve třídě, což uvedlo 16 těchto AP, ale jen 9 AP z velkých škol. Uváděno bylo, že učitel je pak méně ve stresu, může se více věnovat jiným potřebným žákům nebo třídě, AP navazuje na práci učitele, dovysvětluje učební látku těm, kteří to následně potřebují apod. Asistenti pedagoga z velkých škol nejčastěji uváděli, že podpora AP spočívá nejvíce v individuálním přístupu k žákům se SVP. Jak uváděla jedna z AP, v některých případech (např. u žáka se zrakovým postižením) se jedná o nutnost. Třetí nejčastěji uváděná odpověď se týkala toho, že více podpory mají všichni žáci ve třídě, neboť i ti se mohou v případě potřeby obrátit na AP, nebo jim AP též individuálně pomůže. Celkem 3 respondenti z velkých škol uvedli odpovědi, které se neopakovaly. Tyto odpovědi se týkaly toho, že AP může lépe odhalit šikanu ve třídě, dále se jednalo o možnost doučování, které jeden z AP zajišťuje a třetí odpověď se týkala toho, že je možné lépe organizovat práci ve třídě, kdy je možné např. častěji realizovat skupinovou práci.

Otázka č. 8. S čím naopak podle Vás nemůže asistent pedagoga pomoci?

Také tato otázka byla otevřená. Přehled vytvořených trsů je podán v tabulce 4.

Tabulka 4 S čím nemůže asistent pedagoga pomoci

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Pomůže se vším	23	56 %	18	62 %
Výklad nové látky	8	20 %	5	17 %
Známkování	2	4 %	3	10 %
Nenahradí rodiče	4	10 %	2	7 %
Jiné	4	10 %	1	4 %
Celkem	41	100 %	29	100 %

Zdroj: autorka práce

Více než polovina asistentů pedagoga obou skupin uvedla, že asistent pedagoga může učitelům ve třídě pomoci se vším. Pokud respondenti uváděli, s čím pomoci nemůže, jednalo se

nejčastěji o výklad nové látky, dále pak o nemožnost nahradit výchovné působení rodičů a poslední trs představovalo známkování.

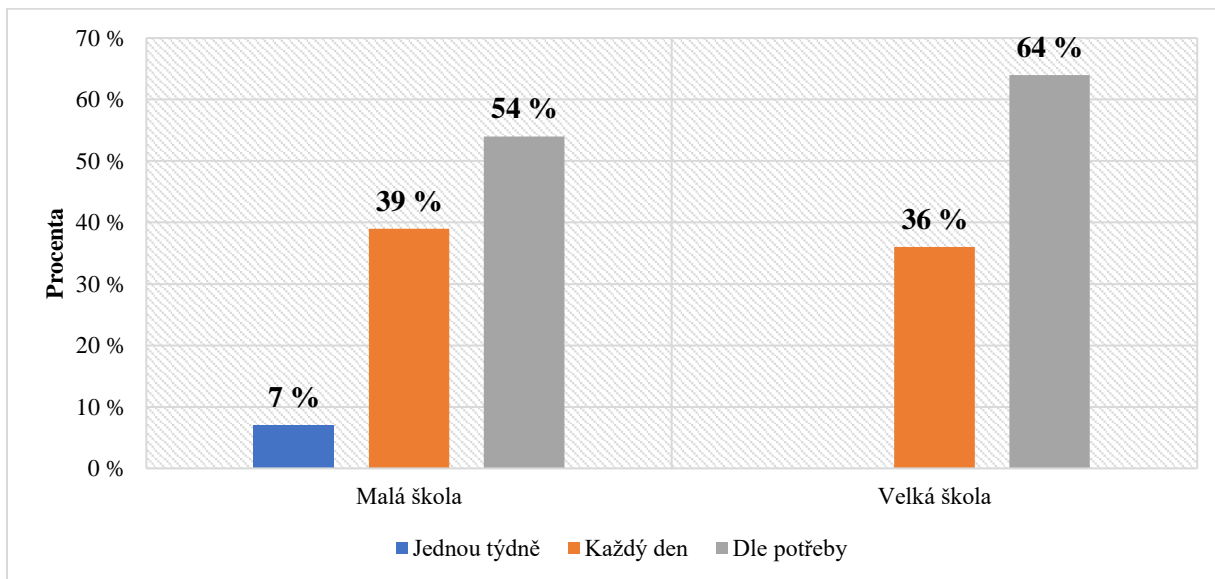
Celkem 4 respondenti z malých škol a 1 respondent z velké školy uvedli odpověď, kterou nebylo možné přiřadit k žádnému z vytvořených trsů a které byly jedinečné, tedy nešlo je ani sloučit do samostatného trsu. Asistenti pedagoga z malých škol uváděli, že asistent pedagoga nemůže nahradit učitele v rámci administrativy, stylu výuky, při komunikaci s rodiči a poslední odpověď se týkala opravy písemných prací. Asistent pedagoga z velké školy uvedl řešení kázeňských přestupků.

Otázka č. 9. Domlouváte se s učitelem ve třídě na náplni Vaší práce?

Na tuto otázku mohli respondenti volit pouze mezi možnostmi „ano“ a „ne“. Kladnou odpověď podala většina respondentů z obou skupin. Odpověď „ano“ zvolilo 31 (91 %) asistentů pedagoga z malých škol a 22 (85 %) asistentů pedagoga z velkých škol. Zápornou odpověď uvedli 3 (9 %) respondenti z malých škol a 4 (15 %) respondenti z velkých škol.

Respondenti, kteří podali kladnou odpověď, tj. 31 AP z malých škol a 22 AP z velkých škol, měli dále doplnit, jak tato domluva probíhá. Volili z předem nabídnutých odpovědí. Výsledky jsou uvedeny v grafu 10.

Graf 10 Jak probíhá domluva AP s učitelem ve třídě



Zdroj: autorka práce

V nabídce odpovědí byla i možnost „na začátku školního roku“, kterou ovšem nezvolil žádný z respondentů. Žádný z respondentů z velkých škol také nezvolil možnost „jednou týdně“.

Jak je patrné z grafu 10, více než polovina asistentů pedagoga z každé skupiny zvolila možnost „dle potřeby“. Jednalo se o 17 (54 %) asistentů pedagoga z malých škol a 14 (64 %) asistentů pedagoga z velkých škol.

respondentů z velkých škol. Celkem 12 (39 %) asistentů pedagoga z malých škol a 8 (36 %) respondentů z velkých škol. Dále 2 (7 %) asistenti pedagoga z malých škol odpověděli, že domluva s učitelem ve třídě probíhá jednou týdně.

Stejní respondenti měli dále uvést, co učitel ve třídě považuje za klíčové v práci asistentů pedagoga. Otázka byla otevřená. Přehled vytvořených trsů je podán v tabulce 5.

Tabulka 5 Klíčové aspekty práce AP pro učitele

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Dohled nad všemi žáky	4	12 %	2	7 %
Dopomoc s žáky se SVP	13	40 %	7	26 %
Kontrolu žáků se SVP	7	21 %	5	19 %
Samostatná práce s žákem se SVP	4	12 %	9	33 %
Vztahy ve třídě	3	9 %	4	15 %
Vytváření pomůcek, her	2	6 %	0	0 %
Celkem	33	100 %	27	100 %

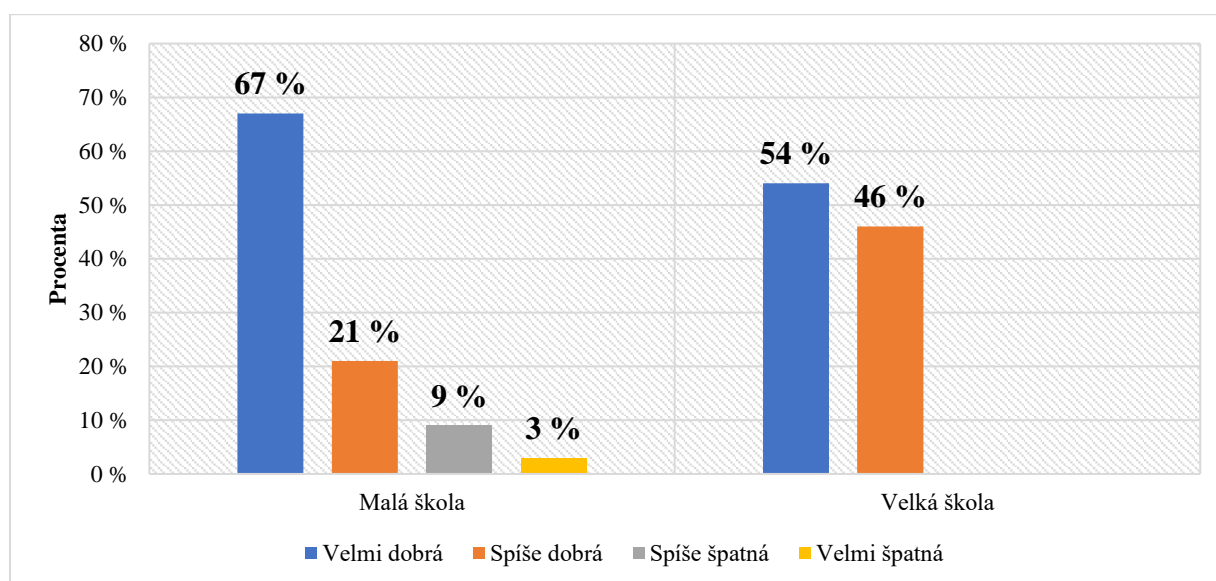
Zdroj: autorka práce

Jak je patrné z tabulky 5, odpovědi obou skupin respondentů se mírně lišily. Asistenti pedagoga z malých škol nejčastěji uváděli, že učitel očekává dopomoc s žáky se SVP, což uvedlo 13 těchto respondentů, ale jen 7 asistentů pedagoga z velkých škol. Asistenti pedagoga z velkých škol nejčastěji uváděli, že učitel od AP vyžaduje samostatnou práci s žáky. Tuto odpověď podalo 9 AP z velkých škol, ale jen 4 respondenti z malých škol.

Respondenti, kteří na otázku č. 9 odpověděli, že se nedomlouvají s učitelem na práci ve třídě (jednalo se o 3 asistenty pedagoga z malých škol a 4 asistenty pedagoga z velkých škol), měli doplnit, proč k této situaci dochází. Jeden AP uvedl, že učitel neumí využít potenciál AP, druhý AP odpověděl, že není potřeba, neboť učitel to nevyžaduje, asistentka pedagoga ví, co má dělat, učitel je takto spokojený. Třetí AP z malé školy uvedla: *Zpočátku jsem se snažila zjistit, s čím reálně potřebuje pomoci. Ve většině případů se jednalo o to, že mám sledovat děj ve třídě během přestávek a zapisovat, kdo se s kým baví, kdo s kým ne atd. To jsem ale odmítla. Od té chvíle mi TU dává úkoly pouze podružné.* Asistenti pedagoga z velkých škol s různými obměnami uváděli, že jsou s učitelem sladění, vědí, co mají dělat.

Otázka č. 10. Jak hodnotíte spolupráci s učitelem ve třídě?

Graf 11 Hodnocení spolupráce s učitelem ve třídě



Zdroj: autorka práce

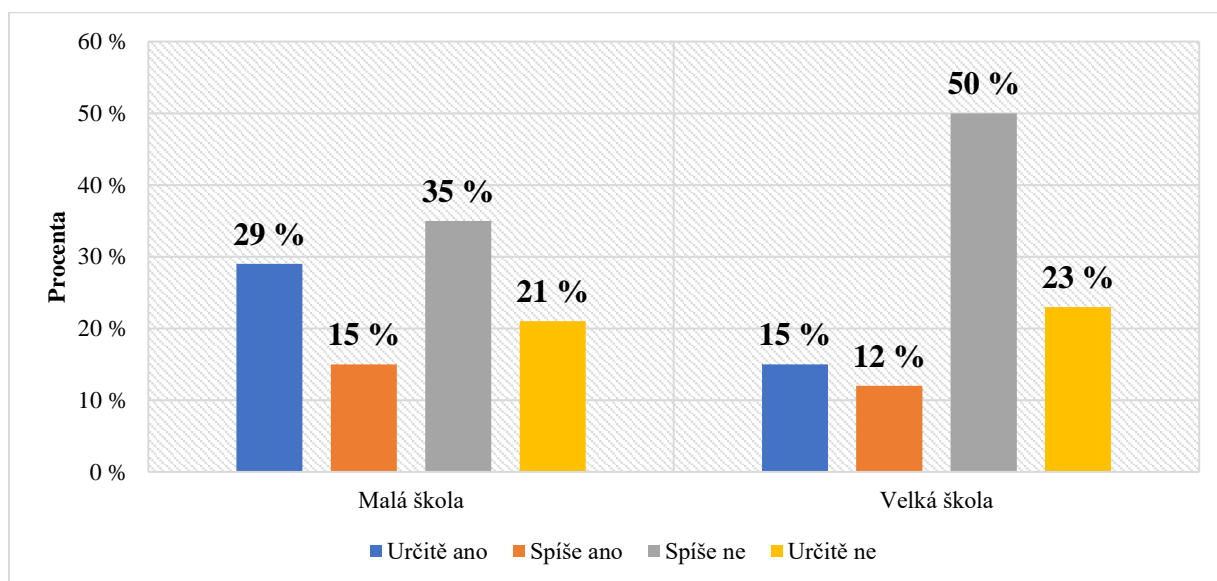
V grafu 11 si lze povšimnout výrazných rozdílů v odpovědích AP z malých a velkých škol. Všichni asistenti pedagoga z velkých škol uvedli, že je spolupráce s učitelem dobrá, přičemž 14 (54 %) těchto AP ji označilo za velmi dobrou. Ve skupině AP z malých škol uvedli 4 (12 %) respondenti, že je spolupráce s učitelem ve třídě špatná. Za velmi špatnou ji označil jen 1 respondent.

Tyto 4 respondenti, kteří hodnotili spolupráci s učitelem jako špatnou, měli doplnit důvody, proč tomu tak je. Uváděny byly důvody popsané výše, tedy učitel nemá zájem využívat potenciál AP, AP přijde učitelům zbytečný, učitel vnímá AP jako konkurenci a poslední AP uvedla: *Necítím se v její přítomnosti komfortně. Často mi dává najevo, že máme být my dvě na jedné lodi a žáci na druhé, ale s tím já nesouhlasím. Ačkoliv se pozice jmenuje asistentka PEDAGOGA, necítím to tak, že jsem ve třídě kvůli ní. Jsem tam pro děti, především pro děti se SVP.*

Otázka č. 11. Vyměňujete si s třídním učitelem v některých vyučovacích hodinách neformálně role? Pokud spolupracujete s více učiteli, označte převládající stanovisko:

Výsledky jsou uvedeny v grafu 12. Více než polovina respondentů z obou skupin uvedla, že si s učitelem neformální role nevyměňují. Kladnou odpověď podalo celkem 15 (44 %) AP z malých škol a 7 (27 %) AP z velkých škol.

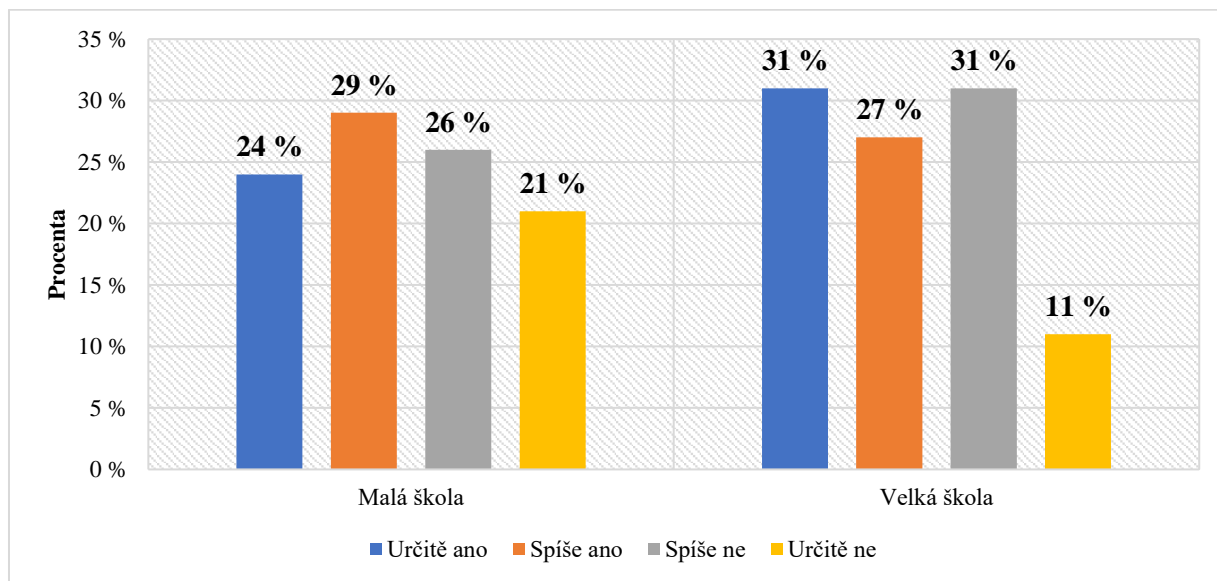
Graf 12 Výměna neformálních rolí s učitelem



Zdroj: autorka práce

Otázka č. 12. Spoluúčastníte se tvorby individuálního vzdělávacího plánu pro žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Graf 13 Spoluúčast AP na tvorbě individuálního plánu pro žáky se SVP

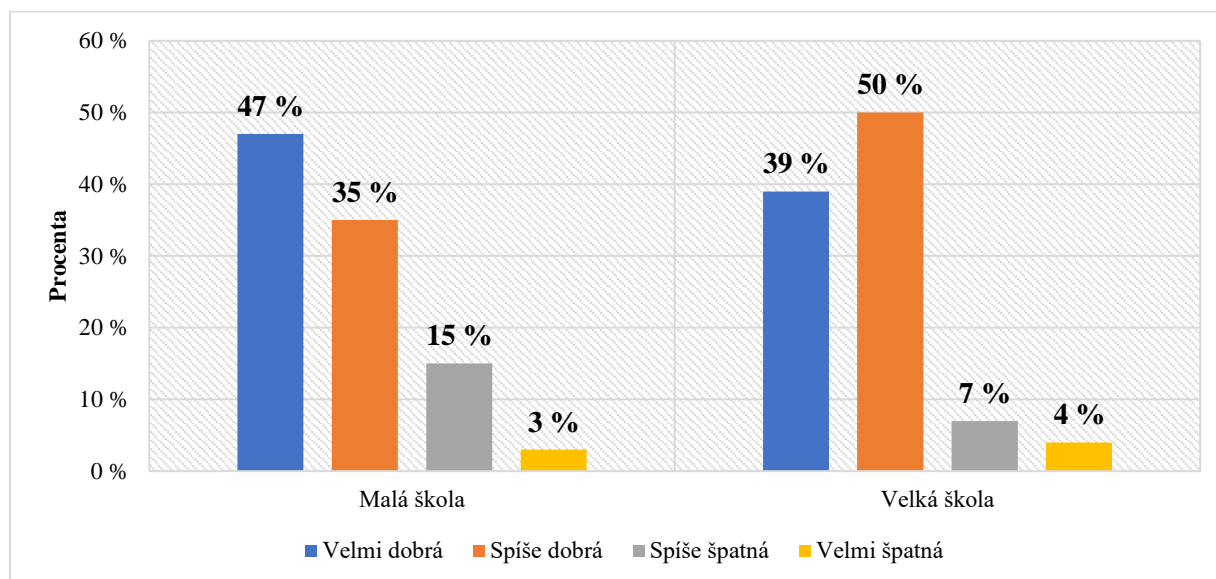


Zdroj: autorka práce

Více než polovina respondentů z obou skupin uvedla, že se podílejí společně s učitelem na tvorbě individuálního plánu. Kladnou odpověď uvedlo celkem 18 (53 %) AP z malých škol a dále 15 (58 %) učitelů z malých škol.

Otázka č. 13. Jak hodnotíte podporu Vaší práce ze strany vedení školy?

Graf 14 Hodnocení podpory AP ze strany vedení školy



Zdroj: autorka práce

Většina respondentů z obou skupin uvedla, že se jim dostává podpory ze strany vedení školy. Zápornou odpověď podalo 6 (18 %) AP z malých škol a 3 (11 %) AP z velkých škol. Respondenti, kteří hodnotili podporu ze strany školy jako špatnou, měli doplnit, proč tomu tak je. Všichni tyto respondenti uváděli, že vedení školy nezastává pozitivní postoj vůči asistentům pedagoga, nebo nemají dobrou koncepci, jak využít AP. Respondenti také poukazovali na nespravedlivý přístup vůči AP: někteří jsou oblíbení, ti pak mohou dělat to, k čemu je škola přijala, ostatní dělají, *špinavou práci*. Jedna z AP uvedla, že vedení školy považuje AP, kteří absolvovali kurz pro AP, za *rychlakvašky*. Pokud práci AP vykonává učitel, který je ve starobním důchodu, dostává se mu přijetí.

Stejní AP měli také doplnit, co by se mělo změnit. Uváděno bylo upevnění rolí AP ve smyslu trvalých úvazků, AP by měli mít více prostoru pro kreativní práci, měli by být více informováni o dění a plánech školy či tříd, měli by mít zajištěné vzdělávání, supervize, měli by být pojmáni stejně jako učitelé, jasně určit pravidla pro fungování AP.

Respondenti, kteří hodnotili tuto podporu kladně, tj. 18 (82 %) AP z malých škol a 23 (89 %) AP z velkých škol, měli doplnit, v čem podpora ze strany vedení školy spočívá. Otázka byla otevřená, přehled abstrahovaných trsů je podán v tabulce 6.

Tabulka 6 Obsah podpory AP ze strany vedení školy

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Podpora	11	26 %	4	11 %
Důvěra	5	12 %	1	3 %
Možnost vzdělávání	6	15 %	1	3 %
Odměny	4	10 %	0	0 %
Možnost uplatnění nápadů	5	12 %	7	20 %
Ocenění	4	10 %	1	3 %
Zajištění pomůcek	6	15 %	4	11 %
Supervize	0	0 %	3	9 %
Zjišťování zpětné vazby, potřeb	0	0 %	8	23 %
Zajištění spolupráce s odborníky	0	0 %	6	17 %
Celkem	41	100 %	35	100 %

Zdroj: autorka práce

V tabulce 6 si lze povšimnout, že asistenti pedagoga z malých škol neuvedli možnosti supervizi, zjišťování zpětné vazby, ani zajištění spolupráce s odborníky. AP z malých škol nejčastěji uváděli podporu, a to obecně, ve smyslu činit to, co by měl AP v rámci své role dělat. AP z velkých škol neuváděli odměny, což uvedli 4 AP z malých škol.

Otázka č. 14. Jaké nedostatky spatřujete v koncepci asistenta pedagoga v českém školství?

Tabulka 7 Nedostatky v koncepci AP v českém školství

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Nízké platové ohodnocení	29	38 %	25	45 %
Nízká autorita u učitelů	16	21 %	8	15 %
Nízká autorita u rodičů žáka	5	7 %	6	11 %
Absence dalšího vzdělávání	11	15 %	7	13 %
Nejasné vymezení pracovní náplně	9	12 %	5	9 %
Jiné	5	7 %	4	7 %
Celkem	75	100 %	55	100 %

Zdroj: autorka práce

Respondenti mohli uvést více možných odpovědí z předložené nabídky. U asistentů pedagoga z obou typů škol bylo nejčastěji uváděno nízké platové ohodnocení. Druhá nejčastější

odpověď se týkala nízké autority u učitelů, u AP z malých škol byla navíc uváděna absence dalšího vzdělávání jako druhá (třetí) nejčastější odpověď.

Celkem 5 AP z malých škol a 4 AP z velkých škol podali vlastní odpověď. Všichni AP z malých škol uvedli nejistotu, kdy nemají jisté úvazky, navíc ani ze strany MŠMT není jasné, zda a jak se bude měnit koncepce využívání AP v českém školství. Celkem 2 AP z velkých škol uváděli, že by někteří žáci měli být vzděláváni ve speciálních školách základních, další AP uváděl, že asistenti pedagoga nemají autoritu u žáků a čtvrtý AP zmiňoval nejasnosti ohledně toho, jaká má být role AP.

Otázka č. 15. Co by se mělo změnit v českém školství z hlediska působení asistenta pedagoga na základní škole?

Také tato otázka byla otevřená. Přehled vytvořených trsů je podán v tabulce 8.

Tabulka 8 Co změnit v českém školství z hlediska působení AP

Odpovědi	Malá škola		Velká škola	
	N	%	N	%
Vyšší prestiž	21	53 %	11	30 %
Lepší ohodnocení	6	15 %	9	24 %
Stálý pracovní poměr	2	4 %	2	5 %
Zajistit vzdělávání	3	8 %	4	11 %
Nesnižovat počet AP	2	4 %	1	3 %
Změnit profesní požadavky na AP	3	8 %	5	14 %
Jasná pravidla pro AP ve školách	3	8 %	3	8 %
Zvýšit počet speciálních pedagogů	0	0 %	2	5 %
Celkem	40	100 %	37	100 %

Zdroj: autorka práce

Respondenti z obou skupin nejčastěji uváděli, že by se měla zvýšit prestiž profese asistenta pedagoga. V těchto odpovědích zaznívalo, by neměla být tato profese chápána jako okrajová, AP by neměl být *neochotně trpěným členem pedagogického sboru*. Druhá nejčastější odpověď se týkala lepšího finančního ohodnocení.

V tabulce 8 je uvedeno, že by měli mít AP možnost pracovat na stálý pracovní poměr. Zajištěno by jim mělo být další vzdělávání, a to zejména v rámci speciální pedagogiky, aby byli asistenti pedagoga vzděláni v tom, co skutečně pro svoji práci potřebují. Celkem 2 AP z malých škol a 1 AP z velké školy reagovali na možné změny v počtu AP, v důsledku změn objevujících se v médiích týkajících se toho, že by již AP nemusel být přidělován ke konkrétním žákům se SVP, ale např. dle počtu žáků se SVP, tříd ve škole apod. Dále si AP přejí, aby se změnily

profesní požadavky na AP ve školách. Někteří respondenti uváděli, že je zbytečné chtít např. maturitu po AP, více potřebné je mít dostatečné vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Respondenti si také přejí mít jasně daná pravidla pro fungování AP ve školách. Celkem 2 AP z velkých škol zmiňovali, že by mělo být v základních školách více speciálních pedagogů, což tito AP doplňovali tím, že se nezřídka ve školách ocitají žáci, kteří nezvládají výuku, nebo pro ně není vhodné, aby se účastnili společného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Proto by mělo být v ZŠ více speciálních pedagogů.

Otázka č. 16. Je něco, co by v dotazníku na téma působení asistenta pedagoga ve třídě nezaznělo a rád/a byste doplnil/a?

Pouze několik respondentů doplňovalo své odpovědi, kdy ovšem rozvíjeli své předchozí odpovědi, nebo upozorňovali na nedostatky v dotazníku, které se týkaly především otázky o nejvyšším dosaženém vzdělání respondentů, kdy mnozí mají vysokoškolské vzdělání, které ovšem nebylo explicitně v nabídce odpovědí zmíněno.

6 DISKUSE

V popsaném výzkumu byla analyzována činnost AP na základních školách. První výzkumnou otázkou bylo zkoumáno, jaké činnosti realizuje AP ve třídě. Z výsledků vztahujících se k této výzkumné otázce vyplynulo, že asistenti pedagoga realizují ve třídách téměř všechny činnosti, které běžně vykonává i učitel. I když se velkou měrou věnují žákům se SVP, stejně tak jsou ale k dispozici učitelům při práci s dalšími žáky, kteří potřebují individuální pomoc. Pracují s celou třídou, podporují skupinovou práci, připravují materiály potřebné pro výuku, vedou relaxační chvíle, někdy ale také suplují za třídního učitele a také realizují výklad nové látky. Tato zjištění jsou v souladu se zjištěním výzkumu, který realizovala Petruš (2020, s. 3–9) na vzorku 800 asistentů pedagoga. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že je asistent pedagoga k dispozici učitelům při vzdělávání žáka se SVP, ale zároveň je učitelům k dispozici i pro jiné činnosti, které je nutné ve třídě realizovat. Podobně také Pečená (2022, s. 43) v rámci vlastního výzkumu zjistila, že asistenti pedagoga nezřídka ve škole suplují nebo vyučují žáky místo učitele. Tuto roli však nemají. Děje se tak kvůli nedostatku učitelů ve škole, ale též z důvodu nevhodného přístupu vedení škol vůči asistentům pedagoga. Ředitelé škol často nejsou schopni optimálně vymezit pozici asistenta pedagoga ve škole, což má pak také negativní dopad na to, jak je k asistentům pedagoga přistupováno ze strany učitelů ve škole. K problematice suplování asistenty pedagoga uvádí ČOSIV (2017), že by asistenti pedagoga neměli suplovat, neboť k tomu nemají většinou potřebnou kvalifikaci (tj. vysokoškolské vzdělání pedagogického směru), zároveň však takto není ani koncipována profese asistenta pedagoga. Asistent pedagoga by neměl pracovat samostatně, dle § 5 Vyhlášky č. 27/2016 Sb., je asistent pedagoga pouze podporou a pomocníkem učitelů ve třídě. Jak je však též ze strany ČOSIV (2017) uvedeno, suplování asistentem pedagoga je možné pouze jako výjimečný stav, kdy učitel nemůže zajistit vyučování.

Ve vlastním výzkumu oslovení asistenti pedagoga, a to AP z malých škol, uváděli, že nejčastěji pracují primárně s žákem se SVP, dále pak připravují výukové materiály, zaměřují se na podporu pozornosti žáka se SVP a pracují s žákem se SVP mimo třídu. Asistenti pedagoga z velkých škol zmiňovali, že nejčastěji komunikují s rodiči žáka se SVP, podporují koncentraci žáka se SVP, pracují s žáky se SVP ve třídě i mimo třídu, pomáhají také žákovi se SVP s výkladem textu. Náplň práce AP je většinou vymezena vedením školy, ale někdy se o své náplni práce dozvídají asistenti pedagoga od učitelů ve třídě, nebo se jí nedozví vůbec. S rodiči žáků se SVP asistenti pedagoga také pracují, ale někdy tuto roli mají primárně učitelé ve třídě. Sami AP uváděli, že jejich role spočívá především v pomoci žákům se SVP, nicméně též je

velmi důležitá jejich práce s třídním kolektivem, ať již z důvodu zajištění kázně ve třídě, nebo aby byl žák se SVP dobře začleněn do třídního kolektivu. Jak zdůrazňují Teplá, Felcmanová a Němec (2018, s. 72–73), právě začlenění žáka se SVP je klíčové z hlediska dobře realizované inkluze. Společné vzdělávání je efektivní pouze v případě, že je žák se SVP dobře přijímán svými spolužáky, tedy dobře probíhá nejen jeho vzdělávání, ale též socializace.

Při zodpovězení první výzkumné otázky lze tedy shrnout, že asistenti pedagoga často v rámci výkonu své práce překračují náplň práce, která se k této profesi váže. Nebývá výjimečné, že AP zastupuje učitele ve třídě, což by činit neměl. Sami AP vnímají svoji roli tak, jak je legislativně vymezena. Asistent pedagoga má pomáhat učiteli z velké části při vzdělávání žáků se SVP, ovšem je zapotřebí, aby také pracoval s ostatními žáky a celým třídním kolektivem.

Druhá výzkumná otázka byla ve znění: Jak probíhá spolupráce AP s učitelem ve třídě? Oslovení asistenti pedagoga nejčastěji uváděli, že se s učitelem domlouvají na vzájemné spolupráci dle potřeby. Většinou se spolupráce soustředí na pomoc s žáky se SVP, nicméně často dohlížejí i na ostatní žáky. Spolupráci s učitelem hodnotí oslovení AP nejčastěji jako dobrou. Objevovaly se však i názory, že se nedaří s učitelem ve třídě nastavit dobře spolupráci. Důvodem je nemožnost shodnout se s učitelem na společném cíli, nebo učitelé nepovažují asistenty pedagoga za rovnocenné partnery. K obdobným zjištěním dospěli ve svém výzkumu také Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014, s. 205), kteří realizovali výzkum na vzorku 25 základních škol. Někteří asistenti pedagoga vypovídali o tom, že mnozí učitelé nedoceňují práci asistentů pedagoga, odmítají AP ve svých třídách, chybí kolegiálnost.

Třetí výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, v čem spočívají nedostatky působení AP na základních školách. Respondenti uváděli, že se jim někdy nedostává podpory ze strany vedení školy. Mnozí AP nejsou spokojeni s platovým ohodnocením, ani s tím, jak k nim přistupují učitelé nebo rodiče žáků. Někteří AP si také přejí jasnější vymezení své pracovní role a mnozí také požadují zajištění vzdělávání v oblasti podpory žáků se SVP. Také tyto výsledky odpovídají obdobným výzkumům. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014, s. 206) ve svém výzkumu zjistili, že jim chybí vymezení kompetencí asistentů pedagoga. Z šetření Němce (2022b, s. 1) provedeného na vzorku 277 asistentů pedagoga vyplynulo, že asistenti pedagoga nejsou kromě nedostatečného zadání práce ze strany učitelů spokojeni ani s metodickým vedením (každý pátý AP zažívá situace, kdy potřebuje poradit, ale nemá se na koho obrátit), nedostává se jim potřebného vzdělávání.

Asistenti pedagoga, kteří se zúčastnili vlastního výzkumu, uváděli, že by potřebovali větší jistotu ve své profesi. Vadí jim, že mají úvazky časově omezené. Obávají se změn,

o kterých uvažuje MŠMT a které se týkají změny koncepce AP, jenž by neměl být přiřazován ke konkrétním žákům se SVP, ale rozhodující by měl být počet žáků se SVP ve třídě nebo počet tříd ve škole. Asistenti pedagoga také uváděli, že by se měli změnit profesní požadavky na AP (vhodnější by bylo, aby bylo od AP požadováno vzdělání v pedagogice, kurz pro asistenty pedagoga je podle některých AP nedostatečný), ve školách by se měl také zvýšit počet speciálních pedagogů s ohledem na skutečnost, že bývají ve školách žáci se SVP, kteří potřebují podporu a pomoc právě ze strany speciálních pedagogů.

Richterová a Kubičková (2020, s. 40–42) v návaznosti na výsledky svého výzkumu mezi AP popisují, že se asistenti pedagoga často dostávají do situací, kdy je na ně delegována odpovědnost řešit různé situace, aniž by často k tomu proběhla potřebná domluva, nebo k tomu měli AP dostatečné kompetence. Asistenti pedagoga se nezdědka obávají, že při řešení některých situací zůstanou bez podpory učitelů nebo jiných odborníků, což se ovšem v praxi děje. Podobně Němec (2022b, s. 1) uvádí, že asistenti pedagoga nejčastěji konzultují případné problémy s výchovnými poradci, metodiky prevence a školními speciálními pedagogy, ovšem přibližně čtvrtina asistentů pedagoga nemá ani tuto možnost. Podle autora by bylo žádoucí zajistit asistentům pedagoga metodické vedení ze strany poradenských pracovníků, kteří by navíc měli být asistentům pedagoga dostupnější z hlediska rad a obecně pomoci.

Z výsledků vztahujících se ke třetí výzkumné otázce tedy vyplynulo, že jsou v práci asistentů pedagoga nejvíce problematické kromě nastavení spolupráce s učiteli také finanční ohodnocení práce AP, nízká podpora ze strany odborníků i vedení školy, zapotřebí je také jasněji ukotvit pozici AP na školách a poskytnout jim větší jistotu v podobě pracovních úvazků na dobu neurčitou a neohrožovat jejich působení ve školách změnami, které mohou být z hlediska společného vzdělávání problematické.

Čtvrtou výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, v čem spočívají hlavní rozdíly v činnosti AP na malých a velkých ZŠ. Z výpovědí oslovených asistentů pedagoga vyplynulo, že asistenti pedagoga z velkých škol častěji pracují s celou třídou, ve větší míře také komunikují s rodiči žáků se SVP. Věnují se také více individuální práci se žákem se SVP. Mají také lepší zkušenost se spoluprací s učitelem ve třídě. Asistenti pedagoga z malých škol mají častěji zkušenost s tím, že dochází k výměně rolí s učitelem. Více tak suplují nebo se věnují výkladu nové látky, což je tedy dáno pravděpodobně tím, že v malých školách chybí učitelé, kteří by zastoupili absentující učitele. Obecně tedy mají učitelé ve velkých školách více podpory, mohou realizovat asistentství v plné šíři, kdy jednají i s rodiči žáků nebo se mohou více věnovat žákům se SVP. Mají také lepší podporu ze strany vedení školy.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V návaznosti na zjištěné výsledky je možné formulovat doporučení pro praxi, týkající se pojetí role AP v základních školách. Je zřejmé, že je zapotřebí ze strany odpovědných subjektů (tj. ministerstva školství, ale též např. ředitelů škol) více ukotvit pozici asistenta pedagoga ve školství. Je zcela nevhodnou praxí, kdy se asistentům pedagoga dostává pouze časově omezených pracovních úvazků, což je dáno tím, že je úvazek navázán na konkrétního žáka se SVP. V tomto ohledu je pak nutná dobrá součinnost s rodinou a školskými poradenskými zařízeními, aby bylo vždy závčas zřejmé, zda bude asistentovi pedagoga úvazek prodloužen, nebo v jaké míře bude využita pomoc AP ve škole.

Vedení školy by mělo být subjektem, který jasně probere s přijatým AP, jaká bude jeho role ve škole. V ideálním případě by měla být explicitně vymezena jeho pracovní náplň, včetně toho, že bude muset AP v případě potřeby suplovat v okamžiku, kdy chybí učitel ve třídě, a není k dispozici jiný učitel k suplování. Vedení školy by mělo vést s asistenty a učiteli ve třídě diskusi na téma jejich vzájemné spolupráce, a to průběžně. Tím je možné závčas odhalit některé nedostatky, nebo přímo problémy ve vzájemné spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Pokud si ředitel není jistý v tom, jak nastavit roli asistenta pedagoga ve škole, může se obrátit na odborníky v různých neziskových organizacích nebo využít dobré praxe některých škol. Lze se také obrátit na odborníky portálu Asistent pedagoga, což je web s historií dlouhou více než 10 let, který se specializuje na práci asistentů pedagoga a zajišťuje v tomto ohledu právní a metodickou podporu.

Je zcela nevhodnou praxí, aby se asistent pedagoga dozvěděl o náplni práce od učitele, nebo s ní nebyl seznámen vůbec, což se ovšem děje u velké části oslovených asistentů pedagoga. Lze apelovat na samotné asistenty pedagoga, aby byli v tomto ohledu aktivní. Mají právo požadovat od ředitele školy, aby je obeznámil s tím, co je od nich očekáváno, přičemž v ideálním případě by měla být náplň práce asistenta pedagoga formulována písemně. Ředitel školy by měl také podporovat účast asistentů pedagoga na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a na pravidelných pedagogických poradách.

Ředitel školy by měl také jasně nastavit metodické vedení asistentům pedagoga. Měla by být určena osoba, na kterou se mohou AP v případě potřeby obracet. Jednat se může kromě výchovného poradce také o školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, přičemž samozřejmostí by mělo být také nastavení spolupráce s pracovníky školského poradenského zařízení.

Je také zapotřebí, aby ředitel školy zajistil asistentům pedagoga pravidelné vzdělávání. Primárně je nutné od asistentů pedagoga ve škole zjistit, jaké jsou jejich potřeby ve vzdělávání. Některé poznatky si mohou předat sami asistenti pedagoga. Pokud ve škole působí speciální pedagog, může pořádat pro asistenty pedagoga a další zájemce neformální školení. Lze také smluvit pravidelné konzultace se školním psychologem a metodikem prevence. Jestliže škola nedisponuje dostatečnými prostředky na vzdělávání asistentů pedagoga, lze zajistit vzdělání alespoň některým z nich, a to tak, aby na každý kurz byl vyslán jen jeden AP, který ostatním AP posléze předá získané poznatky. Pokud je to možné, měli by ředitelé škol v rámci výběrových řízení preferovat AP s vysokoškolským vzděláním z oblasti pedagogiky.

Na učitele lze apelovat v tom, aby více zapojili asistenty pedagoga do komunikace s rodiči žáků se SVP. Asistent pedagoga sice pomáhá učiteli, nicméně jeho pracovní působení se váže primárně k žákům se SVP. Tyto žáky může velmi dobře znát, může mít také více prostoru na to, aby jednal s rodiči žáků se SVP, může být tedy i lépe přijímán ze strany těchto rodičů. Potřebuje však uvedení do této spolupráce učitelem tak, aby rodiče žáků se SVP věděli, že se v případě potřeby mají obracet nikoliv pouze na učitele, ale též na AP ve třídě.

Důležité je, aby ředitelé škol zjišťovali od asistentů pedagoga pravidelně zpětnou vazbu ohledně jejich působení ve třídě a totéž bylo činěno v případě pedagogů. Pro učitele a asistenty pedagoga lze zavést schránky důvěry, zvláště pro asistenty pedagoga, zvláště pro učitele. Asistenti pedagoga a učitelé by svoji zpětnou vazbu předávali anonymně. Ředitel školy by měl určit osobu, která bude průběžně (alespoň jednou za pololetí) tuto zpětnou vazbu vyhodnocovat. Řediteli školy následně předá nejvýznamnější stížnosti, s nimiž by měl ředitel školy posléze seznámit asistenty pedagoga a pedagogický sbor a společně pak mohou být hledána možná řešení zjištěných nedostatků.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo představit asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, se zaměřením na sociální vztahy. Cílem realizovaného výzkumu bylo analyzovat činnost asistenta pedagoga na základních školách. Dílčím cílem bylo formulovat doporučení pro základní školy, týkající se nastavení optimálních podmínek pro působení asistenta pedagoga ve třídách.

Stanovené cíle lze považovat za naplněné. V rámci teoretických východisek byla přiblížena role asistenta pedagoga jako jedné z forem podpůrných opatření. Poukázáno bylo na význam asistenta pedagoga nejen z hlediska pomoci učitelů ve třídě při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale též na jeho významnou pomoc při socializaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a práci s třídním kolektivem tak, aby v něm byla odlišnost žáků vnímána nikoliv jako bariéra, ale spíše jako příležitost naučit se spolupracovat i přesto, že je třída z hlediska různých kvalit žáků heterogenní. Každý žák může být obohacením pro třídu a žáky v ní, ovšem je zapotřebí cíleného působení učitelů a asistentů pedagoga, aby bylo možné takto vnímat přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Z výsledků vlastního výzkumu vyplynulo, že se většinou daří nastavit roli asistenta ve třídě tak, jak je odborníky doporučováno. Asistenti pedagoga pomáhají učitelům ve třídě většinou na základě průběžné domluvy. Pracují nejen s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale též podporují dobré vztahy ve třídě, vypomáhají učitelům i dalšími žákům. Zjištěno však také bylo, že se některým asistentům pedagoga nedostává potřebné podpory ze strany učitelů nebo vedení školy. V některých případech asistenti pedagoga suplují, podávají výklad nové látky nebo známkují žáky, což ovšem není obsah této pracovní pozice. Ne vždy se také asistentům pedagoga dostává potřebného uznání a kooperace ze strany učitelů. Asistenti pedagoga se cítí v některých případech nedocenení, a to jak u učitelů nebo vedení školy, tak i pokud jde o jejich finanční ohodnocení. Značným problémem je nejistá pozice asistentů pedagoga ve školách, neboť pracují na časově omezené pracovní úvazky a mnohdy do poslední chvíle nevědí, zda bude jejich pomoc ve škole potřeba.

I když výsledky nelze generalizovat vzhledem k tomu, že výzkumný soubor nebyl reprezentativní, poznatky z vlastního výzkumu odpovídají zjištěním obdobných výzkumů a lze tedy konstatovat, že je stále zapotřebí pracovat na tom, aby se asistentům pedagoga dostávalo v českém školství patřičné podpory a zázemí. Zároveň lze apelovat na asistenty pedagoga, aby sami byli, co nejaktivnější a pokud nejsou spokojeni s podmínkami svého působení ve škole, usilovali o jejich změnu. Optimální způsob podpory asistentům pedagoga je zachycen v doporučení pro praxi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

AUTORSKÝ KOLEKTIV APIV B, 2021a. *Asistent pedagoga vs. školní asistent* [online]. [vid. 20-01-2023]. Dostupné na internetu: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/asistent-pedagoga-vs-skolni-asistent>.

AUTORSKÝ KOLEKTIV APIV B, 2021b. *Plán profesního rozvoje asistenta pedagoga* [online]. [vid. 20-02-2023]. Dostupné na internetu: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/plan-profesniho-rozvoje-asistenta-pedagoga>.

BALABAN CAKIRPALOGLU, I., ODSTRČILOVÁ, J., MUSILOVÁ, I., BAŘINKOVÁ, Z., 2017. Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B. *Sociální pedagogika*, roč. 7, č. 2, s. 17-31. ISSN 1805-8825.

ČOSIV, 2017. *Za jakých podmínek může AP suplovat za učitele?* [online]. [vid. 26-04-2023]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/poradna/dotaz/925>.

DISMAN, M., 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.

FORTESA-FORTESA, D., MUNTANER-GUASP, J. J., MOLINER-GARCÍA, O., 2022. Support in the Inclusive Classroom. In COLLET, J., NARANJO, M., SOLDEVILA-PÉREZ, J. (Eds.). *Global Inclusive Education. Lessons from Spain*. Cham: Springer, s. 65-82. ISBN 978-3-031-11475-5.

GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8.

GOLDSTEIN, B. L., 2017. The Role of Special Assistant Teacher to Help Special Needs Student through Instructional Interactions in an Inclusive Classroom. *International Journal of Special Education*. Vol. 32, Issue 3, pp. 485-506. ISSN 0827-3383.

HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ, H., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4670-1.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, V. et al., 2018. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

HARBER, M., RAO, A., 2019. *The Role of an Education Assistant*. Toronto: CSP Books. ISBN 978-1-7733-8112-1.

HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKOVÁ, V., eds., 2018. *Perspektivy společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5430-6.

JANIŠOVÁ, M., STROUHAL, M., 2022. *Učitelské vzdělávání a oborové didaktiky na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5156-9.

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

KENDÍKOVÁ, J., 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.

KOLEČKOVÁ, T., 2019. Pedagogicko-psychologická poradenská péče v České republice a Velké Británii. *Psychologie pro praxi*, roč. 54, č. 2, s. 51-58. ISSN 1803-8670.

KROUPOVÁ, K. et al., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.

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

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

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., RŮŽIČKA, M. a kol., 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Dotisk. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. et. al., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4769-8.

MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. a kol., 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP II*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.

MŠMT. *Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence*. [online]. [vid. 20-03-2023]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Metodicky_pokyn_Pedagogicka_intervence.pdf.

Nakladatelství Forum, 2022. *Velké změny ve financování asistentů pedagoga na obzoru! Co obnáší?* [online]. [vid. 02-05-2023]. Dostupné z: <https://www.forum-media.cz/aktualne/velke-zmeny-ve-financovani-asistentu-pedagoga-na-obzoru-co-obnasi>.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: Sbírnka zákonů České republiky [online]. [vid. 23. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. [vid. 23. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>.

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

NĚMEC, Z., 2022a. *Změna financování asistentů pedagoga? Dobrý nápad ohrožený špatným provedením*. [online]. [cit. 02-06-2023]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/ke-stazeni/zobrazit/zmena-financovani-asistentu-pedagoga-dobry-napad-ohrozeny-spatnym-provedenim>.

NĚMEC, Z., 2022b. *Metodické vedení a další vzdělávání asistentů pedagoga*. [online]. [vid. 02-06-2023]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/storage/app/uploads/public/625/337/7cb/6253377cb9e02079589191.pdf>.

PEČENÁ, K., 2022. *Reálná podoba práce asistenta pedagoga na základní škole*. [online] Praha, 2022 [vid. 06-04-2023]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. doc. PhDr. Jan Šiška, PhD. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/176746/130341524.pdf?sequence=1>.

PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M., 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1216-4.

PETRŮ, A., 2020. *Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga*. [online] Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2020 [vid. 21-03-2023]. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf.

PIVARČ, J., 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

RŮŽIČKA, M., SMOLÍKOVÁ, M., FLEKAČOVÁ, L., BASLEROVÁ, P. et al., 2019. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5499-3.

SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z., 2018. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga na školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-77-7.

TICHÝ, R., 2016. *Interaktivní PDF formuláře*. [online]. [vid. 26-02-2023]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/clanky/category/legislativa-pro-skoly/interaktivni-pdf-formulare-prilohy-k-vyhlasce-c-27-2016-sb-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-zaku-nadanych>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 13. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 23. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>.

WALKER, I., 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3920-5.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky [online]. [vid. 13. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. [vid. 18. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

DOTAZNÍK

Vážená paní/vážený pane, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká úlohy asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Průzkum slouží jako podklad k mé bakalářské práci. Není-li uvedeno jinak, označte prosím pouze jednu variantu odpovědi. Zaručuji Vám naprostou anonymitu. Vyplnění dotazníku je dobrovolné.

Děkuji za Váš čas.

Jindřiška Němcová (studentka Technické univerzity v Liberci, obor: Speciální pedagogika
V případě zájmu o výsledky průzkumu mě neváhejte kontaktovat na e-mailu jindralinhova@seznam.cz.

Otázka č. 1. Jakou vykonáváte úroveň asistentské profese?

- a) nižší (pomocné výchovné práce)
- b) vyšší (přímá pedagogická činnost)

Otázka č. 2. Jaké činnosti ve třídě provádíte? Uveďte prosím všechny možnosti, které se Vás týkají:

- a) práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami
- b) práce s celou třídou
- c) práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami mimo třídu
- d) komunikace s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- e) komunikace s rodiči žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb
- f) příprava výukových materiálů, pomůcek
- g) kontrola pomůcek a přípravy na výuku u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- h) dohled nad zápisem domácích úkolů
- i) dohled nad zápisem do žákovské knížky
- j) podpora koncentrace pozornosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- k) podpora koncentrace pozornosti všech žáků
- l) práce s třídním kolektivem tak, aby byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami co nejlépe přijat ostatními spolužáky

- m) podpora skupinové práce
- n) vedení relaxačních chviliek
- o) řešení výchovných problémů žáků
- p) příprava a úklid třídy
- q) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků
- r) nácvik sociálních dovedností
- s) pomoc s adaptací žáka na školní prostředí
- t) doučování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- u) pomoc s výkladem textu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami
- v) výklad nové učební látky celé třídě
- w) suplování za třídního učitele
- x) jiné (uveďte prosím)

Otázka č. 3. Jakým způsobem jste se dozvěděl/a o náplni Vaší práce v roli asistenta pedagoga?

- a) od ředitele školy, mám ji písemně stanovenou
- b) od ředitele školy, ústně
- c) od učitele ve třídě
- d) nedozvěděl/a jsem se

Otázka č. 3. Nyní prosím ze stejného seznamu vyberte jen TŘI činnosti, které nejčastěji jako asistent/ka pedagoga provádíte:

- a) práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami
- b) práce s celou třídou
- c) práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami mimo třídu
- d) komunikace s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- e) komunikace s rodiči žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb
- f) příprava výukových materiálů, pomůcek
- g) kontrola pomůcek a přípravy na výuku u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- h) dohled nad zápisem domácích úkolů
- i) dohled nad zápisem do žákovské knížky
- j) podpora koncentrace pozornosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- k) podpora koncentrace pozornosti všech žáků
- l) práce s třídním kolektivem tak, aby byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami co nejlépe přijat ostatními spolužáky
- m) podpora skupinové práce

- n) vedení relaxačních chviliek
- o) řešení výchovných problémů žáků
- p) příprava a úklid třídy
- q) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků
- r) nácvik sociálních dovedností
- s) pomoc s adaptací žáka na školní prostředí
- t) doučování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- u) pomoc s výkladem textu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami
- v) výklad nové učební látky celé třídě
- w) suplování za třídního učitele
- x) jiné (uveďte prosím)

Otázka č. 4. Jakým způsobem jste se dozvěděl/a o náplni Vaší práce v roli asistenta pedagoga?

- a) od ředitele školy, mám ji písemně stanovenou
- b) od ředitele školy, ústně
- c) od učitele ve třídě
- d) nedozvěděl/a jsem se

Otázka č. 5. S jakými žáky nejčastěji ve třídě pracujete?

- a) s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- b) s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb
- c) s oběma skupinami žáků přibližně stejně
- d) jiné (uveďte prosím)

Otázka č. 6. Uveďte prosím, jak převážně vypadá spolupráce s rodiči žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) spolupracuji pravidelně
- b) spolupracuji spíše výjimečně
- c) nemají zájem o spolupráci se mnou, ale spolupracují s třídním učitelem
- d) nemají zájem o spolupráci, a to ani se mnou, ani s třídním učitelem

Otázka č. 7. V čem podle Vás spočívá přínos asistenta pedagoga ve třídě?

.....

.....

.....

Otázka č. 8. S čím naopak podle Vás nemůže asistent pedagoga pomoci?

.....
.....
.....
Otázka č. 9. Domlouváte se s učitelem ve třídě na náplni Vaší práce?

- a) ano
- b) ne

Pokud jste odpověděl/a „ano“, doplňte prosím, jak často tato domluva probíhá:

- a) na začátku školního roku
- b) jednou týdně
- c) každý den
- d) dle potřeby

A dále prosím doplňte, co učitel ve třídě považuje při Vaší práci za klíčové:

.....
.....
.....

Pokud jste odpověděl/a „ne“, doplňte prosím, proč tomu tak je:

.....
.....
.....

Otázka č. 10. Jak hodnotíte spolupráci s učitelem ve třídě?

- a) velmi dobrá
- b) spíše dobrá
- c) spíše špatná
- d) velmi špatná

Pokud hodnotíte spolupráci s učitelem ve třídě jako špatnou, doplňte prosím, proč tomu tak je:

.....
.....
.....

Otázka č. 11. Vyměňujete si s třídním učitelem v některých vyučovacích hodinách neformálně role? Pokud spolupracujete s více učiteli, označte převládající stanovisko:

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Otázka č. 12. Spoluúčastníte se tvorby individuálního vzdělávacího plánu pro žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Otázka č. 13. Jak hodnotíte podporu Vaší práce ze strany vedení školy?

- a) velmi dobrá
- b) spíše dobrá
- c) spíše špatná
- d) velmi špatná

Pokud podporu ze strany vedení školy hodnotíte jako špatnou, doplňte prosím, proč tomu tak je:

.....
.....
.....

A dále prosím uveďte, co by se mělo změnit:

.....
.....
.....

Pokud hodnotíte podporu Vaší práce ze strany vedení školy jako dobrou, uveďte prosím, v čem spočívá:

.....
.....
.....

Otázka č. 14. Jaké nedostatky spatřujete v koncepci asistenta pedagoga v českém školství?

- a) nízké platové ohodnocení
- b) nízká autorita u ostatních učitelů
- c) nízká autorita u rodičů žáka
- d) absence dalšího vzdělávání v rámci působení na škole
- e) nejasné vymezení pracovní náplně
- f) jiné (uveďte prosím)

Otázka č. 15. Co by se mělo změnit v českém školství z hlediska působení asistenta pedagoga na základní škole?

.....
.....
.....
Otázka č. 16. Je něco, co by v dotazníku na téma působení asistenta pedagoga ve třídě nezaznělo a rád/a byste doplnil/a?

.....
.....
.....

Jaké je Vaše pohlaví?

- a) žena
- b) muž

Kolik žáků se na škole, kde působíte, vzdělává?

- a) 200-400 žáků
- b) 401-800 žáků
- c) 801-1100 žáků
- d) 1101 žáků a více

Jak dlouho působíte na pozici asistenta pedagoga na základní škole?

- a) méně než 1 rok
- b) 1-3 roky
- c) 4-5 let
- d) 6-7 let
- e) 8-9 let
- f) 10 a více let

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) základní
- b) střední bez maturity
- c) střední s maturitou a vyšší

Máte vzdělání v oblasti pedagogiky z vysoké školy?

- a) ano
- b) ne

Jakým způsobem jste si doplnil/a vzdělání, abyste mohl/a působit jako asistent školy?

- a) nemusel/a jsem nic doplňovat, stačilo mi mé vzdělání

- b) vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku
- c) studium speciální pedagogiky
- d) studium pro asistenty pedagoga

Absolvujete nějaké další vzdělávání pro rozšíření Vašich znalostí pro práci ve třídě?

- a) ano
- b) ne

Pokud jste uvedla „ano“, doplňte prosím, jaké další vzdělávání jste absolvoval/a:

.....

.....

.....

S jakými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami máte zkušenost v roli asistenta pedagoga?

- a) žák s narušenou komunikační schopností
- b) žák se sluchovým postižením
- c) žák se zrakovým postižením
- d) žák s tělesným postižením
- e) žák s kombinovaným postižením
- f) žák se specifickými poruchami učení
- g) žák s ADHD
- h) žák s mentálním postižením
- i) žák s poruchou autistického spektra
- j) žák se sociálním a kulturním znevýhodněním
- k) žák s odlišným mateřským jazykem
- l) žák nadaný

Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami máte nejčastěji ve třídě?

- a) jednoho
- b) dva
- c) tři
- d) čtyři
- e) pět
- f) jiné (uved'te prosím)