

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Mgr. Marta Dosoudilová

PROBLEMATIKA PRACOVNÍ NÁPLNĚ ASISTENTA
PEDAGOGA

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a použila jen uvedené prameny a elektronické zdroje.

V Olomouci dne 15. 4. 2019

.....

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, obětavost, cenné rady a připomínky k mé práci. Dále chci poděkovat všem respondentům, kteří obětovali svůj osobní čas a poskytli své zkušenosti prostřednictvím mého dotazníku. Chtěla bych tímto také poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mě v psaní mé diplomové práce plně podporovali.

Obsah

Obsah	4
1 Úvod	8
1.1 Cíl diplomové práce	9
2 Vymezení pozice asistenta pedagoga	11
2.1 Základní pojmy a jejich definice	11
2.1.1 Inkluzivní vzdělávání	11
2.1.2 Integrované vzdělávání	11
2.1.3 Asistent pedagoga	13
2.2 Asistent pedagoga v legislativě	13
3 Vývoj pozice asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému	17
4 Postup školy při zřizování funkce asistenta pedagoga	19
4.1 Úvod	19
4.2 Zřízení funkce asistenta pedagoga	19
4.3 Personální kroky	20
5 Finanční ohodnocení funkce asistenta pedagoga	22
6 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	24
7 Asistent pedagoga jako rovnocenný člen sboru	27
7.1 Specifika vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem	27
7.1.1 Aspekty spolupráce učitele a asistenta pedagoga	28
7.2 Vztah mezi asistentem pedagoga a žákem	29
7.2.1 Oblasti kooperace a konfliktů asistenta pedagoga a žáka	29
7.2.2 Formy podpory asistenta pedagoga při výuce	39
7.2.3 Důsledky působení asistenta pedagoga na žáka (a třídu)	41
7.2.4 Studie rizik působení asistenta pedagoga	45
7.2.5 Shrnutí	51
8 Pracovní náplň asistenta pedagoga	53

8.1	Úvod.....	53
8.2	Informovanost asistenta pedagoga o náplni práce.....	53
8.3	Koncepty pracovní náplně.....	53
8.4	Náplň práce v kompetenci pracovníků školy	54
8.5	Rozdělení pedagogické činnosti.....	55
8.6	Přímá pedagogická činnost.....	56
8.7	Nepřímá pedagogická činnost	60
8.8	Shrnutí	61
9	Závěr teoretické části.....	63
9.1	Otázka vhodnosti inkluze (v konkrétních případech)	63
9.2	Nestálost a nezralost legislativy	64
9.3	Přístup asistenta pedagoga k výuce.....	64
9.4	Rezervy ze strany vedení školy a školského poradenského zařízení	65
10	Praktická část	66
10.1	Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka	66
10.2	Dílčí výzkumné otázky	66
10.3	Metodologie výzkumu	66
10.4	Respondenti dotazníkového šetření	67
10.5	Výsledky výzkumného šetření	67
10.5.1	Osobní údaje respondentů a jejich kvalifikace.....	68
10.5.2	Pracovní úvazek	69
10.5.3	Praxe.....	71
10.5.4	Pracovní náplň.....	73
10.5.5	Zákoník práce	74
10.5.6	Rovnocenný přístup k osobě asistenta pedagoga	75
10.5.7	Organizace asistence a výuky	76
10.5.8	Kompetence asistenta pedagoga.....	81

10.5.9	Vztah k práci	85
10.6	Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	86
10.6.1	Je u asistenta pedagoga dodržován zákoník práce?	86
10.6.2	Je asistent pedagoga rovnocenným členem pedagogického sboru?.....	88
10.6.3	Jsou na asistenta pedagoga přenášeny kompetence učitele?	88
10.6.4	Je při výuce dodržována metodika práce asistenta pedagoga?	91
10.6.5	Je dodržována metodika inkluzivního vzdělávání?.....	92
10.6.6	Je dodržována náplň práce asistenta pedagoga, stanovená legislativou?....	95
10.7	Shrnutí výzkumu	95
11	Závěr	99
12	Citované prameny	101
12.1	Literatura	101
12.2	Internetové prameny	104
12.3	Citovaná legislativa	106
13	Seznam zkratk	108
14	Přílohy.....	109
14.1	Dotazník pro výzkumné šetření	109
14.2	Legislativa	114
14.2.1	Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání	114
14.2.2	Vyhláška č. 416/2017 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	115
14.2.3	Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících	122
14.2.4	Nářízení vlády č. 222/2010 Sb. Nářízení vlády o katalogu prací ve veřejných službách a správě	125
14.2.5	Nářízení vlády č. 341/2017 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě	126
14.2.6	Příloha č. 5 k nařízení vlády č. 341/2017 Sb. Stupnice platových tarifů	

podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance uvedené v § 5 odst. 5 (v Kč měsíčně) 127

14.2.7 Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků 127

14.2.8 Příloha k nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti 128

14.2.9 Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce..... 128

1 Úvod

„Učitel bez metody je skladatel bez generálního bassu, virtuos bez taktu.“

Johann Karl Thilo

Asistent pedagoga se zabývá zejména vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stává se tak základním „nástrojem“ integrace a inkluze. Už jen proto se jedná o velmi zajímavou, ale i zodpovědnou pozici. Ve srovnání s klasickými pozicemi v rámci vzdělávání jistě jedna z nejmladších pozic, která prochází relativně dynamickým vývojem a byla teprve nedávno vůbec právně ukotvena. Je jasné, že vývoj samotné pozice asistenta pedagoga bude minimálně v blízké budoucnosti podléhat vývoji, změnám, dalšímu a podrobnějšímu definování. Uvědomme si, že v České republice působí na školách více než 14 tisíc pedagogických pracovníků v pracovní pozici asistenta pedagoga (Asistent pedagoga, 2018, PAPvC).

Jádrem pozice asistenta pedagoga, stejně jako každé jiné pozice je její pracovní náplň. Tato práce se zaměřuje právě na témata s touto pracovní náplní spojená. Snaží se otevřít společenskou, a hlavně odbornou diskusi o rizicích, paradoxech a právních aspektech této pozice. Vzhledem k tomu, že pozici asistenta pedagoga ještě chybí určitá tradice, šablona a obecné povědomí o její náplni, musí logicky o to více docházet k omylům při jejím vytváření, plnění a kontrole.

První částí práce je teoretický základ pozice asistenta pedagoga, od základní legislativy, s touto pozicí spojenou, přes konkrétní aspekty náplně práce asistenta pedagoga až po vztah mezi asistentem pedagoga a dalšími pozicemi školy. Snahou této práce je nahlédnout na téma pracovní náplně asistenta pedagoga z více úhlů a projít všechny hlavní perspektivy toho, co tato pracovní náplň má obnášet. Rozvíjím koncepty, převzaté ze zákona, zkušenosti jiných autorů, kteří se tomuto tématu věnují, a přidávám svůj vlastní náhled, kde na základě mé vlastní praxe ještě zbývá dořešit existující, často každodenní nebo systémové nedostatky.

Podstatnou část práce věnuji ukotvení pozice asistenta pedagoga jako osoby, zasazené do fungujícího celku školy jako organizace. Procházím vztahy asistenta pedagoga, ať už v pracovní nebo osobní rovině se všemi pozicemi školy a hledám základní „stavební

kameny“, na kterých pozice asistenta pedagoga stojí právě ve vztahu s ostatními osobami, kolektiv žáků nevyjímaje.

Základem praktické části této diplomové práce se stalo ověření mých výzkumných otázek, které se týkají náplně práce asistenta pedagoga právě v souvislosti s rizikovými aspekty. Porušování zákoníku práce, respektive zákona o pedagogických pracovnících, vyhlášky MŠMT, ale i dalších problémů, které jsou s pracovní náplní této pozice v praxi často spojené. Bohužel charakter této práce znemožňuje rozsáhlý výzkum, a tak je výsledkem studie spíše jakási důkladná forma předvýzkumu. Nicméně malý rozměr výzkumu nic neztrácí ze svého původního záměru.

Problémy, kterým musí osoba, funkci asistenta pedagoga zastávající, čelit, potom zásadním způsobem ovlivňuje její kladný postoj k této funkci. Příмым důsledkem je vysoká fluktuace, a s ní nutně spojená kompromitace kvality výkonu.

Nedělejme si iluzi. Vytvořit funkční a optimální standard konkrétní profesní skupiny je nelehký a dlouhodobý úkol. Podstatné je najít odvahu a energii ke změně, zlepšení, sebekritice a reálnému pohledu na věc.

1.1 Cíl diplomové práce

Cílem této diplomové práce je zhodnotit dodržování zákonem a vyhláškami stanovenou náplň práce asistenta pedagoga v praxi. S náplní práce úzce souvisí kompetence asistenta pedagoga. Zajímá mne, zda asistentu pedagoga není bráněno ve výkonu některých kompetencí a jakou měrou. Také, zda není pověřován výkonem kompetencí, které mu nepřísluší, typicky přenosem kompetencí jiných osob na osobu asistenta pedagoga. Souběžně s tímto primárním úkolem je nalezení optimální statutu asistenta pedagoga a nalézt reálnou podobu náplně práce asistenta pedagoga, tedy takovou, která je v praxi splnitelná a udržitelná a která je zároveň optimální vzhledem ke vzdělávacímu procesu.

Primárním úkolem této práce není jednostranná kritika současného stavu, *statu quo*. Upřímně věřím tomu, že funkce asistenta pedagoga je již v českém školství natolik dlouho, že právě díky nestrannému kritickému posouzení stavu věci může nejlépe pomoci ukotvit tuto funkci v českém školství pro budoucnost v jeho optimální formě. Bez kritického zhodnocení to však nejspíše není možné. (Wikipedie, KR)

Rozsah této práce je skromný. Dotazník, který je klíčovým předpokladem mých výzkumných otázek byl vyplněn respondenty, aktivními na pozici asistenta pedagoga. Vzorek respondentů jednoduše nemůže být reprezentativní, jak už naznačuje jejich počet – řádově desítky respondentů. Autorka bude vděčná za otevření otázky, v jakém stavu se funkce asistenta pedagoga v současnosti nachází a doufá, že další, hlubší výzkum potvrdí hypotézy, vycházející z této práce a přispějí ke zlepšení stavu funkce asistenta pedagoga v systému školství. Autorka není přesvědčena, že je funkce asistenta pedagoga využívána v rozsahu a způsobu, který je adekvátní ani optimální.

2 Vymezení pozice asistenta pedagoga

2.1 Základní pojmy a jejich definice

asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož smyslem je pomáhat jinému pedagogovi (zpravidla učiteli) se vzdělávacím procesem žáka, popřípadě skupiny žáků v rámci řádné výuky, a také v oblastech mimoškolní výchovy. (Wikipedie, AP)

Potřebu existence pozice asistenta pedagoga vyvolal proces integrace a posléze inkluze, který setrvává do současnosti. Integraci obecně definujeme jako „opětovné stmelení celku“ a v moderní soudobé společnosti ji vnímáme jako maximální míru socializace člověka (Průcha, 2009, s. 361).

2.1.1 Inkluzivní vzdělávání

Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance, vycházející z přesvědčení, že „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky“ (Salamanka, 1994).

2.1.2 Integrované vzdělávání

Přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. V zahraničí rozšířeno, od počátku 90. let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáky do běžné školní třídy. Názory odborníků speciální pedagogiky, učitelů, rodičů na integrované vzdělávání zdravotně postižených žáků jsou v některých aspektech rozporuplné, převládají tendence k posilování integrovaného vzdělávání.

(Průcha, 2009, s. 47)

Na základě těchto definic vidíme zásadní rozdíl mezi integrovaným a inkluzivním vzděláváním. Zatímco integrace se vydává cestou přizpůsobení žáka stávajícímu systému

školsví, inkluze se snaží dosáhnout cíle přizpůsobením vzdělávacího systému žáku a jeho specifickým omezením. Musíme si přiznat, že vzhledem k překotnému vývoji vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami oba pojmy (obzvláště pro většinovou laickou veřejnost) splývají, respektive tento klíčový rozdíl často nejsou jednoznačně schopni formulovat ani pedagogičtí pracovníci s dlouholetou praxí (paradoxně často právě ani ti pracovníci, kteří se na samotném procesu inkluze aktivně podílejí) (Kargerová, 2015, s. 37).

Z historického hlediska vidíme posun ze snahy o integraci, charakteristický pro 80. léta 20. století, který se díky zkušenostem a společenské diskusi přetaví v inkluzivní vzdělávání od 90. let 20. století, a především ve století 21. (Votavová, 2013, s. 87) Právě tento postupný přechod, využívání těch postupů a principů, které se osvědčily, přispívají k nejasnému vyhranění těchto pojmů.

Nepochybujeme o tom, že školský systém České republiky je obecně dobře zavedený systém s velmi dlouhou tradicí. O vzdělávání integrovaném a inkluzivním toto říci nemůžeme. Aniž bychom zacházeli do nepodstatných detailů, vzdělávací systémy většiny evropských států a mnoha dalších klíčových zemí (například USA) jednoznačně směřuje ke vzdělávání, založeném na inkluzi. Je nutné zdůraznit, že inkluzivní vzdělávání má zcela jistě svá úskalí, možná dokonce není (nebo ne pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) nejlepším opatřením pro vzdělávání. V českém školství zavedený speciální vzdělávání měl nesporně své kvality a nezávislé výzkumy teprve ukáží, jakým směrem by se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mělo ubírat. (Kábele, 1986, s. 60)

Podle mého názoru je současný trend inkluze příliš nekritický, jednostranný a „revoluční“. Možná se ukáže, že v případě žáků s konkrétními typy speciálních vzdělávacích potřeb bude efektivnější právě „starý“ systém speciálního vzdělávání. Uvědomme si, že v první řadě nejde o využití nějakého trendu, ale o reálnou efektivitu vzdělávacího procesu (v celé jeho šíři).

Nicméně je jisté, že jako celá společnost, i školství bylo negativním způsobem ovlivněno nedemokratickým politickým systémem České republiky před rokem 1989 a často násilně segregované speciální školství popíralo lidská práva mnoha zúčastněných žáků a samozřejmostí byla i velmi nízká efektivita takového vzdělávání. To ovšem neznamená, že takový systém je špatný jako celek.

Prosazení širších možností inkluzivního vzdělávání je krok správným směrem, ač v praxi

často naráží na myšlení většinové společnosti a velmi proměnlivou otázku dostatečného, stabilního a spolehlivého financování.

2.1.3 Asistent pedagoga

asistenta pedagoga potom můžeme vnímat obrazně právě jako jeden z hlavních nástrojů, pomocí kterého můžeme efektivní inkluze dosáhnout. Právě on je tím, díky čemu se výuka (dle definice inkluze výše) žáku se speciálními vzdělávacími potřebami může přizpůsobit. Pokud bychom chtěli být konkrétní, asistent pedagoga je prostředkem podpůrného vzdělávání a inkluze žáků se sociálním či kulturním znevýhodněním, žáka se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním a také žáka mimořádně nadaného (vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Pokud si uvědomíme, že naším cílem je maximalizovat efektivitu vzdělávacího procesu jako celku, uvědomíme si, že nejspíš bude optimální využít asistenta pedagoga v rámci celého třídního kolektivu, popřípadě v nějaké jeho menší části, logicky prostě všude tam, kde působení asistenta pedagoga žákům prospěje. Navíc může asistent pedagoga vytvořit prostor pro individuální práci učitele se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Wikipedia, AP)

Asistent pedagoga je pracovně podřízen učiteli a v zásadě jedná na základě jeho pokynů. Nicméně je to samostatný pedagogický pracovník, učitel na asistenta pedagoga nemůže přenášet zodpovědnost za výuku a podstatné také je, že asistent pedagoga není osobní asistent žáka. Ačkoli se některým aspektům osobní asistence v nezbytných případech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nedá vyhnout, pozice asistenta pedagoga a osobního asistenta se zásadním způsobem liší. Jen stručně dodejme, že osobní asistent především není pedagogický pracovník, není zaměstnancem školy a není financován z prostředků na vzdělávání. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 25)

2.2 Asistent pedagoga v legislativě

Pozice asistenta pedagoga je ustanovena zákonem č. 561/2004 Sb. „zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ (také školský zákon). (zákon č. 561/2004 Sb.)

Posléze § 16 „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ potom definuje v odstavci (1) „dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími

potřebami“ a také tzv. „podpůrná opatření“, ke kterým potom v odstavci (2) zařazuje v bodu „g) využití asistenta pedagoga“ a také v § 19 „Ministerstvo stanoví vyhláškou“ je určena povinnost MŠMT vyhláškou stanovit „podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů“. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Pokud nahlédneme do výše zmíněné vyhlášky č. 416/2017 Sb.

„Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“, potom se ve druhé části, hlavě II „ZVLÁŠTNÍ USTANOVENÍ O NĚKTERÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍCH, Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“ definuje v § 5 „Asistent pedagoga“ pojem pozice asistenta pedagoga. Kompletní znění zde využitých pasáží můžete nahlédnout v příloze (vyhláška č. 416/2017 Sb.), zde zkusme pouze stručně shrnout základní smysl vyhlášky. Za tímto, znovu upozornuji stručným výpisem, si pro nás zajímavé body rozebereme.

(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi ... podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka ...

(2) ... pracuje ... se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny ...

(3) ... k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona ... zajišťuje ...

a) přímou pedagogickou činnost ... zaměřenou na individuální podporu žáků ...

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů ..., je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce ... pracovních, hygienických a jiných návyků ...

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) pomocné výchovné práce ...

- b) pomocné organizační činnosti,
- c) pomoc při adaptaci žáků,
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou....,
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a,
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí....

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.

(6) Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší. (vyhláška č. 416/2017 Sb.)

Zaměříme se na body (3) a (4), respektive rozdíl mezi nimi, který není na první pohled patrný. Rozdíl se skrývá právě ve zmíněných odstavcích 1 a 2 § 20, kde jsou stanoveny předpoklady pro činnost asistenta pedagoga. Podrobněji budeme o těchto rozdílech hovořit v dalších kapitolách, podrobně zaměřených na pracovní náplň pozice asistenta pedagoga, zde jen stručně podotknu, že po novelizaci (vyhláškou č. 416/2017 Sb.) pro výkon činností v bodu (3) je potřeba nejméně maturitního vzdělání, na rozdíl od bodu (4), kde dosažení maturity není nutné. V obou případech je nicméně nutné vzdělání pedagogického typu.

Z vyhlášky dále vyplývá, že asistent pedagoga s maturitou může mít v náplni práce i činnosti, které přísluší vykonávat asistentu pedagoga bez maturity (viz odstavec 5).

Asistent pedagoga je v rámci vzdělávání jednou ze stěžejních podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho hlavní těžiště je v integraci a inkluzi moderního školství. Asistent pedagoga jako pozice má svůj neocenitelný smysl v optimalizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Musíme si uvědomit, že bez asistenta pedagoga by nebylo možné vzdělávat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného

školství. V celé této diplomové práci hovořím o "žáku se speciálními vzdělávacími potřebami", nicméně v kapitole „Legislativa“ je zdůrazněno, že asistent pedagoga se v praxi může věnovat více žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci třídy a zpravidla se věnuje v nějaké míře všem žákům ve třídě, pokud to situace vyžaduje.

Hovořím o běžném školství. Běžném ve smyslu nespeciálního školství. Asistent pedagoga se dnes objevuje od MŠ, ZŠ i SŠ. Zaměření této diplomové práce bude až na zdůrazněné výjimky pracovat s pojmem asistenta pedagoga v rámci základního školství v převážně většině prvního stupně. Jen pro další představu, v současnosti (2018) působí v českých ZŠ cca 14000 asistentů pedagoga (Asistent pedagoga, 2018, PAPvC). Pro představu, v MŠ působí cca 3000 a na SŠ cca 1000 asistentů pedagoga. Takto rozsáhlé nasazení této pedagogické profese si jistě žádá analýzu, zhodnocení a další plánovaný rozvoj a strategii. Je zřejmé, že po roce 1989 české školství doznalo zásadních změn. Zcela jistě právě asistentství a samotná funkce asistenta pedagoga je toho důkazem. Školství jako takové bylo vystaveno novým výzvám, cílům, ale i kritice a je postaveno před řešení nových, integrací a inkluzí vzniklých problémů.

3 Vývoj pozice asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému

Ve srovnání k legislativnímu a reálnému zakotvení pozice asistenta pedagoga v dnešním školství, a zvláště ve srovnání se školstvím jako takovým, je asistentství velmi mladá pozice.

Zcela konkrétní počátky speciální pedagogiky samotné rozpoznáváme na konci 19. století (Valenta, 2014, s. 43). Úlohou tohoto oboru byla od začátku kromě vzdělávání i výchova a sociální rozvoj zdravotně znevýhodněných a zdravotně postižených osob.

Ve dvacátém století si odborníci nicméně začali uvědomovat potřebu hlubšího a konkrétnějšího legislativního ukotvení. Vznikaly koncepty a metodické pokyny MŠMT, které se pokoušely o zavedení pozice učitelského asistenta nebo pomocné učitelské síly. Koncepce vznikla na základě dřívějších zkušeností o osobách, které vykonávaly pracovní náplň, podobnou dnešní představě asistenta pedagoga.

Ve dvacátém století byla sociální péče, vzdělávání, výchova a rehabilitace chápána jako součásti celkové, nerozlišované instituce. Začínají se ovšem vymezovat obory, které se zabývají péčí o děti se zdravotním postižením. Samotný název oboru má bohatou historii, např. *pedopatologie* (Valenta, 2012, s. 43) nebo *pedagogická defektologie* (Blažková, 2014, s. 23). Pojem speciální pedagogika se potom objevuje v roce 1972 v "Nárysu speciální pedagogiky" prof. Miloše Sováka, a to pouze u odborné veřejnosti.

V každém případě se tyto obory rozvíjí díky zájmu řady osobností, například právě díky osobě prof. Miloše Sováka, zakladatele České logopedické společnosti.

Po sametové revoluci v roce 1989, kdy se stejně jako v ostatních oblastech společnosti projevují zásadní změny, se postupně vyvíjí nové standardy v péči o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, 2015, s. 10).

Společenský vývoj masivním způsobem podporuje zapojování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné výuky, aby se stal účastníkem hlavního proudu výuky společně s ostatními žáky v běžné ZŠ. V podstatě přirozeným samovolným způsobem vzniká pojem "asistence ve vzdělávání", protože už od začátku je jasné, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami se z podstaty věci nemůže sám (rozuměj bez podpory) plnohodnotně

zapojit do výukového procesu a učitel nemá potřebné volné kapacity se mu věnovat na úkor ostatních žáků. Na základě různého stupně a charakteru sociálního znevýhodnění (zpočátku v naprosté převaze romského, odtud tedy původní pojem romský asistent), zdravotního znevýhodnění a zdravotního postižení žáka vznikaly různé formy asistence, dnes bychom ji vnímali jako smíšenou formu osobního a pedagogického asistentství. Vzniká nejednoznačná paleta pojmů, od již zmíněného romského asistenta potom také osobní asistenti, třídní asistenti, asistenti učitele atd. zvláště podle druhu žakových speciálních vzdělávacích potřeb (Morávková, 2015, s. 67–69).

Postupně dochází k logickému vyústění situace na základě poznatků z praxe. Rozdělení pojmu osobní asistent a asistent pedagoga. Osobní asistent je nepedagogický pracovník, pomáhající pouze žáku se speciálními vzdělávacími potřebami s jeho sebeobsluhou, jako nepedagogický pracovník není zaměstnancem školy (je to zpravidla zaměstnancem registrovaných sociálních služeb). Osobní asistent bývá finančně podporován rodiči žáka, a právě organizací sociálních služeb. Osobní asistent nepodléhá školskému zákonu, dodejme, že jeho pracovní náplň definuje zákon o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb.), a hlavně, pozice osobního asistenta není obsahem této diplomové práce. Asistent pedagoga na druhou stranu je bytostně pedagogický pracovník, zaměstnanec školy, a jeho pracovní náplň definují právní předpisy MŠMT. Samotná pozice asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy a se souhlasem krajského úřadu. Dodejme ještě, že u žáka se zdravotním znevýhodněním nebo u žáka se zdravotním postižením navíc dle pokynů školského poradenského zařízení. (Teplá, 2010, s. 28–30)

4 Postup školy při zřizování funkce asistenta pedagoga

4.1 Úvod

V historii vzniku pedagogického asistentství lze vytušit minimální podporu v legislativě, tak v obecně závazných normativně-právních aktech. Historicky prvním legislativním návrhem na zavedení pozice asistenta pedagoga byl na popud Olomouckého kraje v roce 2003. MŠMT posléze reaguje svým návrhem školského zákona, který byl skutečně přijat jako zákon (zákon č. 561/2004 Sb.), o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (stručně *školský zákon*). Vzhledem k tomu, že legislativní uchopení šlo ruku v ruce s počátky pedagogické asistence u nás, na zákon navázaly a brzy následovaly (a budou následovat) novelizované vyhlášky MŠMT. Snažila jsem se citovat veškerou legislativu platnou a novelizovanou k roku 2019, nicméně je vždy třeba se vždy ujistit, že mnou zmíněnou legislativu nezměnila novela po zkompletování této diplomové práce.

4.2 Zřízení funkce asistenta pedagoga

Úvodem musíme konstatovat, že proces zřízení funkce asistenta pedagoga prošel v nedávné minulosti značnými legislativními změnami, které zásadním způsobem mění principy a pravidla zřízení funkce asistenta pedagoga ve škole. Konkrétně si musíme uvědomit, že vyhláška č. 27/2016 Sb. ruší vyhlášku č. 73/2005 Sb., což je pro nás podstatné hlavně v § 7, odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb., kde se píše, že „... pokud bude ředitel školy v souladu se zněním přechodného ustanovení vyhlášky č. 27/2016 Sb., část pátá, § 32, odst. 1, postupovat podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je jeho povinností vypracovat žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga ve škole dle § 7, odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb. ...“. Shrnuto, podle v současnosti platné legislativy (vyhláška č. 27/2016 Sb.), odpadá právě zmiňovaná povinnost žádat o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga, pokud již byl schválen školským poradenským zařízením. (zákon č. 73/2005 Sb.) Počínaje 1. zářím 2018 je pro zřízení funkce asistenta pedagoga jedinou nutnou a postačující podmínkou právě doporučení školského poradenského zařízení.

Funkce asistenta pedagoga je na škole zřizována na základě § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), v platném znění a v paragrafech HLAVY III (§ 10 - § 16) vyhlášky č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Dodejme, že dále zřízení funkce asistenta pedagoga spadá pod zákon č.500/2004 Sb., správního řádu. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Mohu výslovně doporučit další náhled konkrétních kroků, které přísluší řediteli školy ke zřízení specifické pozice asistenta pedagoga, jak je popisuje například (Teplá, 2018, s. 27–31).

V každém případě stěžejní § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. definuje další podstatné detaily funkce asistenta pedagoga., které nemusí být na první pohled zcela patrné. Odstavec (1) mimo jiné zmiňuje, že asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi (myslí se nejen právě učiteli) se žákem či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření; podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb, což znamená například zapojení asistenta pedagoga v rámci školní družiny, mimoškolních aktivit, organizovaných školou.

Odstavec (6) se potom věnuje formě sdílení asistenta pedagoga pro více žáků v rámci jedné učební skupiny, nejvýše však čtyřem žákům. Výjimky, kdy je možné asistenta pedagoga využít simultánně i pro více žáků v rámci jedné učební skupiny zmiňuje odstavec (1) § 18 „Podpora organizace vzdělávání“. Jen upozorňuji, že v přílohách této práce jsou zmíněné části školského zákona vypsané pro okamžité nahlédnutí.

4.3 Personální kroky

Pokud tedy již došlo ke zřízení pozice asistenta pedagoga na škole ředitelem školy, krokem následujícím je hledání konkrétní osoby, která bude funkci zastávat. Výběr vhodné osoby škola provádí samostatně analogickým způsobem stejně jako u ostatních pedagogických pracovníků školy.

Ředitel školy vypíše výběrové řízení s ohledem na tuto pozici na pracovišti a ze zájemců potom vybere uchazeče, který nejvíce vyhovuje kritériím pro práci asistenta pedagoga s ohledem na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Výběrové řízení bývá zpravidla dvoukolové. Adepti se prezentují svým profesním životopisem, zpravidla také motivačním dopisem a typickou součástí výběrového řízení bývá osobní pohovor. V průběhu osobního pohovoru ředitel posuzuje validitu deklarovaných kvalifikačních předpokladů uchazeče. Pokud je to možné, je vhodné přihlédnout k hodnocení uchazečů ze strany zákonných

zástupců žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Takové posouzení je možné nad finální skupinou adeptů, zpravidla právě v druhém kole přijímacího řízení. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 38 a zákon č. 561/2004 Sb.)

Přijatý asistent pedagoga je potom rovnocenný člen pedagogického sboru. Jako takový by měl mít například klíče od školní budovy, vlastní místo v kabinetu a přístup ke zdrojům, stejně jako učitelé (například k rychlovarné konvici). Jeho přístup do společných prostor by neměl být omezován v míře odlišené od ostatních pedagogických pracovníků (například asistent pedagoga nemá klíče od kabinetu a je závislý na umožnění přístupu učitelem nebo je mu kráceno právo na zákonnou přestávku v práci atd.).

5 Finanční ohodnocení funkce asistenta pedagoga

Stručně řečeno, vzhledem k tomu, že asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky, tedy pracovníky ve veřejných službách a správě, podléhá jejich plat tabulkovému výměru v rozmezí 4 až 9 třídy. Konkrétně se jedná o nařízení vlády 222/2010 Sb., viz příloha. Stupnice platových tarifů pro asistenta pedagoga je určena dle platových tříd a platových stupňů. Specifickou platovou třídu určuje § 2 podle složitosti prací, jejich odpovědnosti a namáhavosti a člení je podle druhu do povolání. (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.)

Z principu je míra zodpovědnosti asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu rozdělena do úrovní. Každá z úrovní odpovídá strategii inkluzivního vzdělávání, koncepci celoživotního vzdělávání, rámcovým vzdělávacím programům, potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a různou mírou jejich podpůrných opatření. Očekávané kompetence asistenta pedagoga jsou potom děleny do úrovní 1–3. Jednotlivé úrovně na sebe potom v praxi navazují a částečně i překrývají. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 30–31) Úroveň je potom podmíněna vzděláním a odborností asistenta pedagoga a určuje platové zařazení každého jednotlivého asistenta pedagoga. Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník se zařazuje do kariérních stupňů podle:

- odpovědnosti, složitosti, a namáhavosti vykonávané pozice
- úrovni specializace pozice
- odborné kvalifikace a dalších potřebných kvalifikačních předpokladů.

Přesná výše mzdy potom samozřejmě podléhá platovému stupni dle počtu let započitatelné praxe. V případě, pokud asistent pedagoga nespĺňuje potřebnou kvalifikaci pro zařazení do konkrétní platové třídy, do které jej přiřadil ředitel školy, krátí se počet let započitatelné praxe.

Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů je k nahlédnutí v příloze (Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.).

V praxi hraje značnou roli výše úvazku asistenta pedagoga. Troufám si tvrdit, že velká většina úvazků asistenta pedagoga nedosahuje hodinové dotace do míry plného úvazku. Ve výsledku tak plat asistenta pedagoga nedosahuje ani výše průměrného platu v České republice (ČSÚ, 2018), což je samozřejmě velice demotivující, viz (Drotárová, 2006, s. 71)

„...fakt, že se jedná obvykle o zaměstnance s menší praxí, asistenti pedagoga vnímají své mzdy jako nízké a nedostatečně motivující.“

Přesto, že plat asistenta pedagoga je na nižší hranici v rámci pedagogických profesí, dosud byla pro řadu ředitelů škol nejčastějším důvodem zřízení nebo nezřízení pozice asistenta pedagoga ve třídě právě finanční stránka věci.

6 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Osobnost asistenta pedagoga jako taková je výchozím můstkem k jeho pracovním výkonům. Na jednu stranu jsou pozitivní charakterové vlastnosti katalyzátorem, umožňujícím odpovídajícím způsobem plnit profesní náplň. Negativní povahové vlastnosti jsou ovšem blokem, který nežádoucím způsobem vymezuje schopnosti každého pedagogického pracovníka.

Osobnost asistenta pedagoga je analogicky jako u každého člověka charakterizována specifickými kombinacemi personálními osobnostních rysů. Je logické, že právě kombinování rysů tuto problematiku zásadním způsobem komplikuje, činí posouzení každého konkrétního člověka do jisté míry vždy neexaktní, a protože tato problematika není zásadním těžištěm této diplomové práce, musíme se dopustit zjednodušení (Uzlová, 2010, s. 45).

Omezíme se tedy na výčet často prolínajících se vlastností; některé se naopak vylučují. Soustředit se budeme na vlastnosti pozitivní a jejich absenci či charakterové protiklady budeme považovat za „přítěžující okolnost“ pro výkon povolání. Ve výčtu tedy budou vlastnosti a aspekty, které jsou vítány u asistenta pedagoga, tedy takové, které mohou pomoci s výběrem pracovníka, posouzení stávajících lidských zdrojů, využití personálních rezerv a pomohou upozornit na potenciální problémové pracovníky a vztahy a pomohou lépe rozhodnout konkrétní „umístění“ asistenta, vytvořit normalizované dvojice pedagogický asistent a žák, pedagogický asistent a učitel, a podobně.

Jak jsme již zmínili, následující výčet rozhodně nesmí být brán jako kompletní nebo dokonce vyčerpávající či rozhodující. V tomto směru poslouží lépe kompetentnější, přímo na tuto problematiku zaměřené práce (Michalík, 2011, s. 30).

Tedy stručně vzato, mezi klíčové vlastnosti tedy patří:

- Schopnost doprovodu žáka
- Schopnost fyzické výpomoci – pokud asistent pedagoga spolupracuje s žákem, zpravidla v praxi v době pobytu ve školním zařízení zastává zároveň i funkci osobního asistenta. Pokud se jedná o žáka tělesně postiženého, je schopnost fyzické výpomoci naprosto kritická.

- Kompetence, kvalifikace
- Plnění výstupů, podávat výkony – pedagogický asistent musí být v první řadě schopen vykonávat svou práci, být kvalifikován a schopen povolání vykonávat
- Vnitřní a vnější motivace – asistent pedagoga musí být především ochoten povolání vykonávat
- Interakce s dítětem
- Umět motivovat dítě
- Adekvátní komunikace
- Přirozené chování k dětem – z lidského hlediska je pozitivní vztah ke klientovi (v tomto případě dítěti) základem úspěchu a kvalitního vztahu, a v důsledku tedy jádro schopnosti spolupracovat
- Samostatnost
- Rozvíjení vlastních schopností
- Orientace v pravomocech
- Organizační schopnosti
- Pohotovost
- Zvládání náročných situací
- Řešení konfliktů
- Hledání alternativních řešení – povolání asistenta pedagoga je specifické s každým klientem a vyžadují kreativní, přesto bezpečná řešení každodenních situací, hlavně proto, že asistent pedagoga je na klienta mimo výjimečnou pomoc učitele sám.
- Schopnost spolupráce s pedagogem
- Spolupráce s rodičem – práce asistenta pedagoga je specifická tím, že ačkoli má ke klientovi „nejbližší“, ve skutečnosti se musí podřídit jak učiteli, tak úzce spolupracovat s rodiči klienta.

- Proaktivní přístup
- Sebemotivace
- Silná vůle
- Psychická odolnost a schopnost snášet zátěž
- Pozitivní životní postoj
- Ochota pomáhat
- Temperament, emočnost
- Zaujetí pro práci radost z práce, tvůrčí plodné prostředí
- Občanská bezúhonnost
- Empatie
- Schopnost naslouchat
- Schopnost vžít se do situace klienta
- Schopnost dělat kompromisy a rozpoznat schopnosti klienta
- Rozvoj motorických dovedností klienta
- Praktické schopnosti (šikovnost)
- Upevňování společenského chování žáka
- Sociální citění
- Tvořivost
- Nadhled
- Intelekt

(Michalík, 2011, s. 33–34)

7 Asistent pedagoga jako rovnocenný člen sboru

7.1 Specifika vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem

„Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků – dalšího učitele nebo vychovatele ve třídě a asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků včetně žáka/žáků se zdravotním postižením probíhalo co nejúčinněji“ (Vyhláška Č. 10/2005 Sb.).

Vidíme, že MŠMT popisuje rozdělení kompetencí a rolí učitel – asistent pedagoga, co se týče zajištění vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s podporou asistence velmi „hrubozrně“. Pro praktickou analýzu optimální polohy spolupráce učitel – asistenta pedagoga bude potřeba podrobnější rozbor aspektů.

V kaskádě organizačních pravomocí školy stojí ředitel na vrcholu pomyslné pyramidy. Právě on vede vnitřní organizaci školy, je na něm, aby posoudil osobnostní předpoklady zaměstnanců, určuje kompetence zaměstnanců, stanovuje nároky a povinnosti podřízených zaměstnanců školy (Habr, 2015, s. 42). Asistent pedagoga je jedním z nich, navíc asistent pedagoga je podřízen učiteli (a úzce s ním spolupracuje). Vztah asistenta pedagoga a učitele musí zákonitě ovlivňovat vzdělávací proces. A to nejen vzdělávací proces žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel je ve třídě logicky garant výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel řídí, aby byl výchovně-vzdělávací proces optimální. Učitel připravuje, koordinuje a hodnotí výchovně-vzdělávací proces, je tvůrcem výchovně vzdělávacího programu, je zodpovědný za jeho plnění, a posléze za jeho hodnocení. Konstruuje aspekty vzdělávání žáků (Müller, 2001, s. 31). Učitel organizuje práci asistenta pedagoga, na druhou stranu asistent pedagoga vzdělávací plán spoluvytváří, a hlavně plní v rámci svých schopností. Asistent pedagoga má plnou zodpovědnost za naplnění individuálního výukového plánu „svého“ žáka, zodpovídá za jeho případné úpravy a hraje klíčovou úlohu i v hodnocení žáka (Morávková, 2015, s. 74). Musíme si uvědomit, že působnost asistenta pedagoga se vztahuje nejen na vyučovací hodiny, ale i přestávky, pokud není organizačně stanoveno jinak. Důležitým produktem spolupráce učitele a asistenta pedagoga je stanovení konkrétní a individuální míry školních nároků na žáka s individuálním vzdělávacím plánem vzhledem k jeho schopnostem a tím také stanovit potřebnou a optimální míru podpory asistenta pedagoga při výuce žáka. Ve spolupráci s asistentem pedagoga potom učitel stanovuje, do jaké míry se žák se

specifickými vzdělávacími potřebami zapojuje do výchovně-vzdělávacího procesu a jakým způsobem. Protože je učitel asistentu pedagoga profesně nadřizen, koordinuje výuku, a hlavně míru a způsob spolupráce s asistentem pedagoga, průběžně na výuce oba společně spolupracují, asistent pedagoga potom ze své odlišné perspektivy reflektuje konkrétní připomínky k výchovně-vzdělávacímu procesu. Asistent pedagoga, jako podřízený učiteli, musí být primárně schopen realizovat postoje učitele, aplikovat metody jím stanovené a respektovat jeho rozhodnutí v rozumné míře, vhodné pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozici asistenta pedagoga tedy ve výsledku nevnímáme jako podřadnou nebo dokonce vedlejší, nicméně výuku vždy stanovuje a řídí pozice učitele. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 53)

Asistenta pedagoga je dalším plnohodnotným pedagogickým činitelem ve třídě, a protože se plně účastní výuky, dění ve třídě, jeho úhel pohledu, z principu odlišný od vidění a perspektivy učitele je cenným náhledem pro společnou koordinaci, hodnocení a výstupy výuky.

Přesto, že nemůžeme popřít jeho plnoprávnou hodnotu při výuce, neměl by být (jak tomu bohužel v praxi často bývá) pověřován činnostmi, které přísluší pouze učiteli (Hájková, 2005, s. 65)

„Pozitivně laděná atmosféra a vzájemně přijímající sociální klima ve třídě jsou vždy odrazem pozitivních sociálních vztahů zaměstnanců školy, resp. dospělých účastníků vyučování k sobě navzájem. Aby mohl asistenta pedagoga smysluplně a dobře vykonávat svou práci, je nutné nastavit efektivní komunikaci mezi učitelem a asistentem. Dobrý asistent pedagoga je informovaný asistent pedagoga.“ (Lašek, 2007, s. 77)

7.1.1 Aspekty spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Metodika výuky – učitel si stanoví cíle a metody výuky. V rámci vyučovací hodiny potom instrumentuje spolupráci s asistentem pedagoga. Později hodnotí dosažení stanovených cílů v případě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s asistentem pedagoga a analyzuje rezervy a nedostatky. Asistent pedagoga má konkrétnější zkušenosti se schopnostmi a limity žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a konzultuje s učitelem cíle a metody výuky. Mějme na paměti, že je to právě učitel, kdo je vždy primárně zodpovědný za výuku v celé její šíři, ačkoli může lákat roli asistenta pedagoga rozšiřovat. (Kendíková,

2016, s. 83)

Výměna informací – je na učiteli, aby připravil plán výuky, asistent pedagoga musí být řádně informován o změnách rozvrhu, změnách obsazení třídy žáky (absence), na druhou stranu učitel také hodnotí výkon asistenta pedagoga jak sám pro sebe, tak pro potřeby vedení školy. Asistent pedagoga naproti tomu informuje učitele o zdravotních aspektech žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které nějakým způsobem souvisejí s výukou či výuku ovlivňují. Asistent pedagoga reflektivně hodnotí svůj pracovní výkon. Učitel a asistent pedagoga se navzájem informují o jakýchkoli personálních či pracovních změnách (absence, přidělení k jiným úkolům v rámci školy) (Klusáčková, 2014, s. 108).

7.2 Vztah mezi asistentem pedagoga a žákem

Je logické, že vztah asistent pedagoga – žák je nejsilnějším vlivem na kvalitu výsledného výukového procesu. Vztahem rozumíme každou z rovin, ve které se asistent pedagoga a žák setkávají, kde spolupracují, ve kterých může asistent pedagoga žáku pomoci, ale musíme se také zmínit, že součástí tohoto vztahu mohou být konflikty, rizika a nezřídka i tzv. *neúčinná pomoc* (Mádrová, 1998, s. 34).

7.2.1 Oblasti kooperace a konfliktů asistenta pedagoga a žáka

Zkusme se na tento důležitý vztah podívat z perspektivy všech základních oblastí. Oblasti je obtížné ostře vyhradit, navzájem se přelévají a ovlivňují. Některé souvislosti najdeme ve více oblastech, jiné, třeba podstatné, je zase těžké vůbec zařadit; obzvláště, pokud primárně nejsou zaměřením této práce.

Správné nastavení tohoto vztahu je klíčové pro úspěšnou spolupráci a vzhledem ke košatosti problematiky je obtížné najít jednoduchá fungující pravidla. Spíše nalzáme obecně pojaté směry, podle kterých se každý asistent pedagoga musí vědomě orientovat. Je jisté, že každá spolupráce bude mít přes veškerou snahu své světlé stránky, ale i nedostatky. Je nutné obojí popsat a věnovat jim v praxi (při výuce, hodnocení) potřebný prostor. Jednoznačně je doporučeno si v této „mapě“ udělat poznámky, vyznačit oblasti, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost a pravidelně si je připomínat, protože vzdělávání je dlouhodobý proces, který si svou úroveň udrží jen poctivou snahou o dodržení „pravidel hry“ (Horáčková, 2015, s. 17).

Osobní, také lidská rovina vztahu asistenta pedagoga – žák

Začněme oblastí, která je výuce jakoby vzdálena nejvíce. Ale co je dvojice asistent pedagoga – žák více, než spolupráce dvou individuálních lidských bytostí? Vztah asistenta pedagoga k žáku je zpravidla velmi úzký, také proto, že se žáku zpravidla věnuje jedna osoba asistent pedagoga. Ale nemylme se, působení asistenta pedagoga je pozitivní v rámci celé třídy. Na druhou stranu, osobní rovina musí mít své jasné hranice. Asistent pedagoga musí být nahraditelný. Případná citová vazba musí být normalizovaná. Ale pozor, to je mnohem obtížnější s vyšší mírou kompenzace žáka. Je třeba mít na paměti, že nadměrná citová zátěž je vždy negativní, už jen proto, že tento vztah jednou musí skončit (Habr, 2015, s. 43).

Nicméně, v průběhu času asistent pedagoga „svého“ žáka důkladně pozná, a to mu umožní dále individualizovat vzdělávací proces. Základem je pochopit schopnosti žáka, přizpůsobit svůj přístup, najít svůj osobní systém pochval, ideálně jejich co nejširší paletu; zmiňme kupříkladu různé fungující alternativní činnosti. Hry, které dobře poslouží jako užitečná odměna za splnění náročnějšího úkolu. Naučit se všimnout si projevů dítěte, snažit se mu naslouchat.

Vybudovat si svá osobní psychologická a fyzická teritoria, vymezit prostor k práci, a naopak k odpočinku. Na základě svých zkušeností s žákem poučit třídu o specifických potřebách žáka. Souvisle vytvářet lidsky útulnou a produktivní atmosféru.

Pokud je to možné, nalézt a podpořit co nejvhodnější mimoškolní aktivity žáka. Pokud potřebujeme žáka v rámci výukového procesu optimálně motivovat, musíme znát žákovy osobní zájmy a schopnosti, ve kterých žák vyniká, které ho baví. Tudy vede cesta k pozitivní motivaci. (Uzlová, 2010, s. 20)

Spolupráce v průběhu výuky.

Toto téma se podrobněji rozebírá v následující kapitole, proto stručně, z obecného, především psychologického hlediska. Bylo by chybou chápat spolupráci asistent pedagoga – žák čistě mechanickým způsobem. Asistent pedagoga je víc než jen prostý pomocník, rádce, našeptávač. Základem je již příprava před samotnou výukou. Asistent pedagoga na základě svých zkušeností individualizuje ve spolupráci s učitelem výukový plán. Taková individualizace se dá položit pouze na základě dobré znalosti žáka, jeho osobnosti, schopností i limitů. Asistent pedagoga začíná dlouhodobou prognózou, přemýšlí, kde bude jemu svěřený

žák na konci školní docházky. Asistent pedagoga potom stanoví na základě zjištěné učební křivky dosažitelné cíle, konzultuje je s učitelem. Asistent pedagoga na základě výstupů žáka dále upravuje a definuje přiměřená očekávání. Nicméně nehledě na to, nakolik jsou tyto cíle (nebo, chcete-li očekávání) omezená, naprosto základní strategií je pozitivní motivace žáka, férová spolupráce a snaha žáka zapojit do každé třídní činnosti.

Jen dále dodám, že čistě technicky vzato je doporučeno se žákem komunikovat spisovným jazykem přiměřené odbornosti (Habr, 2015, s. 62).

Kompenzace

Kompenzace je svou podstatou paradoxní. Na jednu stranu je právě kompenzace přímý důvod přítomnosti asistenta pedagoga, na stranu druhou „umění“ dokonalé kompenzace spočívá v její naprosto minimální podobě. Žák musí být natolik motivován, že tato minimální, ale přesto funkční forma kompenzace vykazuje optimální dlouhodobé výsledky. Zásadním nepochopením kompenzace je důraz na krátkodobý výstup. Naopak. Žák musí dostat čas a prostor se přes své omyly z dlouhodobého hlediska naučit maximálně vzdělávat (nebojme se to zobecnit – žít) se svým hendikepem. Shrnutí: napovídat je špatně, trpělivě pomáhat zdolávat omyly – správně. (Horáčková, 2015, s. 10)

Jakási ideální šablona kompenzace představuje vize, kdy je kompenzace spolu s aktivizací vedena natolik správně, že potřeba podpory žáka s potupujícím věkem klesá na naprosté minimum.

Nadměrná kompenzace naučí žáka kompenzaci zneužívat. Toto zneužívání se často projeví i ze strany rodičů žáka.

Nedostatečná kompenzace se projeví narůstající frustrací žáka a setrvalým kolapsem jeho vzdělávacího procesu. (Vítková, 2004, s.139)

Aktivizace

Aktivizace je po kompenzaci jistě nejdůležitější oblastí působení asistenta pedagoga. O to víc, že je nutné si na ni potřeba vědomě najít prostor a čas. Nevnímat aktivizaci jako „něco navíc“. Je to základ, obrovský doplněk kompenzace, katalyzátor.

Znovu, cesta ke správné formě aktivizace vede především skrz poznání osobnosti žáka. Pokud budeme mluvit o úrovni, intenzitě aktivizace, optimem je tzv. „zlatá střední cesta“.

Nezní to vědecky, ale je to přesné a pochopitelné. Pokud je úroveň aktivizace příliš nízká, ani se správnou kompenzací žák „neotevře“ své schopnosti. Pokud je vysoká, vede k přetížení žáka, únavě a vytvoření negativního postoji k výuce a škole jako takové. (Vítková, 2003, s. 333–335)

Protože v praxi bohužel dochází k různým tlakům na dosažení maximálního vykázaného výkon žaka a dále pokulhává správné profesní poučení jak asistenta pedagoga, učitele, tak vedení školy, tlačí všechny zúčastněné funkce na maximální akutní výstupy žáka nehledě na reálnou dosažitelnost cílů. To vede k nezdravé aktivizaci.

Asistent pedagoga musí poznat, co pro žáka představuje optimální odměnu, čím je nejvhodnější jej motivovat, optimálně pracovat se stimuly. Na druhou stranu asistent pedagoga potřebuje i důraznější prostředky. Tedy co pro žáka představuje napomenutí, trest.

Důležitým prostředkem aktivizace je správný rytmus střídání aktivního času a relaxace. Neoddiskutovatelnou povinností asistenta pedagoga je najít prostor k relaxaci, navrhnout čas pro hru se žáky v rámci výuky, tzv. vyplňující hry. Zařazováním relaxace do procesu výuky vytváří efekt „dobíjení baterie“ a násobí efekt následné aktivní výuky. Relaxace také dává žáku (ale i asistentu pedagoga) čas na regeneraci psychiky.

Asistent pedagoga stanoví nároky a je hlavně na něm se jich držet a v závislosti na schopnostech žáka je nesnižovat, ale ani bezdůvodně nezvyšovat. (Valenta, 2012, s. 54–55)

Vztah asistent pedagoga – žák z perspektivy žáka

Absolutní většinu oblastí vnímáme z perspektivy asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je ten aktivní prvek, který hraje dominantní roli. Zdá se to být správné. Asistent pedagoga je přiměřeně vzdělaný, autorita, zaměstnaný za tímto účelem, kompetentní a s psychologickým profilem, který prošel sítím výběrového řízení.

Ale je to žák, o kterého jde a důkladné pochopení jeho pohledu na výukový proces otevře další možnosti optimalizace výukového procesu. Co musí vnímat žák v rámci spolupráce s asistentem pedagoga, v čem mu tato spolupráce pomáhá a jaká má úskalí? To jsou základní otázky tohoto odstavce. Když je žák ve výuce bez asistenta pedagoga, je v důsledku svých speciálních vzdělávacích potřeb v odlišné pozici oproti ostatním žákům. Nejpravděpodobněji je přetížený, ale také je při správné motivaci nejvíc soustředěný, protože „bojuje sám

za sebe“. Jeho motivace, co se týče samostatnosti je maximální, pokud to není žák s poruchou autistického spektra, má volné pole působnosti v komunikaci s ostatními žáky, ať už ve výsledku negativní nebo pozitivní z pohledu výukového procesu. Paradoxní je, že vzhledem ke svým speciálním vzdělávacím potřebám, které učitel dobře zná, je žáku věnována zvýšená pozornost učitele, už jen proto, že vykazuje nápadně nižší výkony, což se případně odráží také v jeho chování. Ačkoli asistent pedagoga je zpravidla patřičně vzdělán, co se týče kompenzace a aktivizace, učitel je oproti tomu lépe vzdělán ve výukovém procesu. Studie ukazují, že žák, kterému se věnuje asistent pedagoga, tomu se kontaktu s učitelem nedostává o to více, nakolik stoupá potřeba jeho kompenzace ze strany asistenta pedagoga. Žák tím přichází o odbornou část výuky, podpora a pomoc ze strany asistenta pedagoga je často systémově odlišná, nepřesná, pro žáka nejednoznačná, matoucí nebo dokonce nesprávná, co se týče konkrétního výukového procesu a tento efekt roste se vzdělávacím stupněm; je zvláště patrný na středním školství. (Němec, 2014, s. 31)

Jak se změní situace žáka v přítomnosti asistenta pedagoga? První nás napadne kompenzace. Samozřejmě. Ale žák musí v praxi zaměřovat svou pozornost jak na učitele, tak na asistenta pedagoga. To by bylo náročné i pro intaktního žáka. Proto má pozornost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami tendenci se zaměřovat pouze na asistenta pedagoga. Je to logické, je fyzicky blíže, vyjadřuje se snáze (pochopitelně) a neklade na žáka takové nároky. S tím ovšem dále postupuje izolace učitel – žák, o které jsme psali v předchozím odstavci. Pokud ovšem asistent pedagoga o tomto problému ví a umí mu čelit, kompenzuje výukový proces jen v nutných chvílích a ve zvýšené míře právě v úsecích, kdy mají se žákem oproti zbytku třídy individuální program. (Mrázková, 2014, s. 36)

Platí základní pravidlo: co žák se speciálními vzdělávacími potřebami zvládne samostatně v mezích předpokládané normy, do toho asistent pedagoga nesmí zasahovat. Asistent pedagoga může navíc vhodným vedením posilovat žákovu samostatnost i ve chvílích, která zatím ze znalostních, výkonových nebo psychických důvodů nemá kapacitu. Vhodným programem se může postupně žákova samostatnost rozšiřovat do nových oblastí. Asistent pedagoga učí žáka spolupracovat s jeho hendikepem, protože mu jeho odbornost dává metodiku dalšího rozvoje žáka.

Protože úzký vztah asistent pedagoga – žák vytváří sám o sobě určitou „bublinu“, je pro asistenta pedagoga mnohem snazší koncipovat ve výukovém procesu situace, kdy žák se

speciálními vzdělávacími potřebami prožívá pocit úspěchu, pochvaly, osobní spokojenosti se svým výkonem, schopnostmi, samostatností. Právě díky svému hendikepu žák se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje o to více zažít pocit úspěchu a vlastní užitečnosti. (Kendíková, 2016, s. 89)

Vztah asistent pedagoga – žák z pohledu asistenta pedagoga

Zpět k osobě asistenta pedagoga. Jaký by měl být asistent pedagoga po své profesionální stránce? Po pracovní oblasti spolupráce se žákem? Ačkoli jsou asistent pedagoga a žák partneři ve výukovém procesu, asistent pedagoga musí hrát v jejich vztahu vedoucí úlohu. Jejich vztah musí být dobře vyvážený, aby mohl efektivně fungovat. Především si asistent pedagoga musí udělat dokonalou představu o žákových schopnostech a na tomto základu položit realistické cíle, a naopak stanovit rozumné hranice, za které ve výukovém procesu není efektivní zacházet. Typický důsledek školního systému, který hodnocení žáka redukuje na výpis známek, tlačí na asistenta pedagoga, aby ze žáka „dostal“ co nejlepší známky na úkor optimálního výukového procesu. Ale povinností asistenta pedagoga je akceptovat žákův stav a jedině tomu podřídít výukový proces.

Stejně tak efektivita výukového procesu spočívá v důsledném udržování disciplíny s ohledem na omezení, a naopak nadání či zájmů žáka. Protože má asistent pedagoga chování žáka nepochybně mnohem lépe pod kontrolou než učitel všechny ostatní žáky, musí toho využít a optimalizovat výukový proces maximálním využitím mentálních sil žáka, jeho soustředění. O to důsledněji musí ovšem asistent pedagoga dbát na přestávky ve výuce, na uvolňovací hry. (Uzlová, 2010, s. 70)

Dopomoc asistenta pedagoga nesmí být nikdy automatická. Základem je dát žákovi prostor v činnostech, ve kterých dochází k pokroku a dopomocí zamezit frustraci v oblastech, ve kterých je žák deficitní. Všechno je o to složitější, protože žák je individuální lidská bytost s neopakovatelnou osobností. Asistenta pedagoga musí ctít žákovu individualitu a vnímat žáka právě jako osobnost.

S velkou nadsázkou se dá říct, že žákova osobnost vše jenom komplikuje. Než se může asistent pedagoga plně věnovat samotnému výukovému procesu, musí se naučit znát a také využívat komunikační nástroje žáka. Naučit se žákovy signály, sdělení, pochopit a stanovit protokol vzájemného účinného dialogu. (Jeřábková, 2013, s. 80)

Je také na asistentu pedagoga, aby vytvořil atmosféru bezpečí, která odstíní žákovy deficitní stránky a umožní mu se bez obav soustředit na optimální rozvoj svých schopností. Je třeba poznat žákovy fobie, z čeho v učivu má žák strach, které aspekty v něm vzbouzejí diskomfort.

Je to o to těžší, že deficity žáka se nutně promítají jako stres a diskomfort na osobu samotného asistenta pedagoga. Nicméně asistent pedagoga se musí vždy chovat profesionálně a jednat se žákem dospělým způsobem. Musí se držet jako partner při výukovém procesu žáka. I když právně vzato je to nejpřesnější popis, žák nesmí být „klientem“, přístup musí být lidsky přirozený.

Další psychologickou povinností, která stojí na asistentu pedagoga, je neverbální komunikace se žákem. Protože široký rozsah této komunikace je podprahový, podvědomý, je to pro asistenta pedagoga o to těžší a také z velké míry postavený na osobnosti asistenta pedagoga.

To, co asistenta pedagoga ovšem může ovlivnit, je vlastní důraz na pozitivní postoj žáka k výukovému procesu a vzato do důsledku na pozitivní postoj a myšlení žáka vůbec. (Drotárová, 2006, s. 74)

Komunikace a právní aspekt žáka

Žák má svá zákonná práva a asistent pedagoga je musí bezpodmínečně respektovat. Dopomoc tento právní rámec nesmí nikdy překročit.

Komunikace asistent pedagoga – žák musí být úsporná, založená na jednoduchých bezesporných pokynech. Základem je nepodcenit efekt prvního kontaktu a stanovit si pevná, normalizovaná pravidla pro komunikaci hned na začátku a měnit je jen v nezbytně malé míře. Vyplatí se základní pravidla komunikace zaznamenat a vědomě připomínat jak sobě, tak žákovi v případě pochybení, také jako prevenci divergentních vlivů. Je jasné, že především v situacích, které jsou svou podstatou konfliktní nebo emotivní, ať už ze strany asistenta pedagoga nebo žáka, svádějí k porušování pravidel komunikace a ta se stává neefektivní až dokonce neprofesionální.

Dobrá pravidla komunikace se snadněji dodržují, udržují beze změn a dávají žákovi pevné mantinely, do kterých může asistent pedagoga rámec podpory při výukovém procesu

a žáka optimální prostor pro vyjádření a zároveň jejich dobré zvládnutí (ze strany žáka do velké míry podvědomý proces) podporuje zdravé sebevědomí žáka. (Tannenbergerová, 2016, str. 26)

Učitel

Paradoxně, ačkoli je asistent pedagoga rovnocenným členem pedagogického sboru, v rámci přímého výukového procesu je výhradně podřízen učiteli, který hraje primární roli. Příhodné místo asistenta pedagoga je až v případě vzniku problémů žáka s výukovým procesem.

Úkol asistenta pedagoga se zdá být jednoduchý, ale dopomoc asistenta pedagoga musí být správně dávkovaná, aby žáka nerozptyloval a nezahlcoval nadměrnými informacemi.

Dalším z úkolů asistenta pedagoga je podpora autority učitele. Je jasné, že vztah asistenta pedagoga a žáka je z osobního hlediska bližší, než žáka a učitele. Snadno se může stát, že asistent pedagoga doplňuje výklad učitele pro žáka stravitelnější formou, formou, která je alternativní, nejednoznačná, matoucí nebo dokonce nesprávná. V takových případech dostává autorita učitele velké trhliny (Horáčková, 2015, s. 17)

Fyzická činnost

Stejně jako každý člověk i žák s deficitem pohybového aparátu cítí přirozenou potřebu fyzické činnosti. Omezení či naopak preference fyzických činností absolutně souvisí s charakterem žákova mentálního a fyzického deficitu. Předpokládejme, že asistent pedagoga má dostatečnou kompetenci a informovanost míru a kvalitu fyzické činnosti žáka stanovit a aktivně udržovat.

Jako ve všech aspektech „zasahování“ asistenta pedagoga do výukového procesu i dopomoc při fyzické činnosti by měla být v rozumné míře minimální a pokud žák ve stanovenou míře a kvalitě danou fyzickou činnost zvládne, měl by tak činit samostatně. Pokud nehovoříme přímo o hodině tělesné výchovy, kladné aspekty fyzické činnosti předčí její absolutní kvantitativní nebo kvalitativní rovinu. (Horáčková, 2015, s. 11)

Fyzická aktivita má ve výukovém procesu řadu pozitivních stránek, počínaje pohybovou aktivitou, sloužící jako uvolnění, přestávka, hra, zvláště po náročnějších momentech výuky, odměnou po dobrém výkonu žáka jako stimulace a příslib následných dobrých

výkonů až po „upuštění páry“ žáka s poruchou pozornosti, ADHD a z podstaty stereotypních výukových segmentech (počínaje úkoly, založenými na soustředění a pečlivosti jako náročnější výpočty v matematice až po diktáty v českém jazyce nebo konverzaci v cizím jazyce). (Bařinková, 2012, s. 33)

Dalším z řezů, přes který se na fyzickou činnost můžeme zaměřit, je její charakter. Tady hraje samozřejmou roli fyzický deficit žáka. Z činností většího rozsahu, které jsou velmi univerzální je například plavání, které zároveň rozšiřuje paletu psychologických výzev (obavy mladšího žáka z vody, naproti tomu radost z dosaženého úspěchu). Otevírá se otázka kompetence asistenta pedagoga pro takovou činnost, preferovali bychom dopomoc ze strany odborně zaměřeného personálu, zvláště s ohledem na bezpečnostní stránku věci. (Škurek, 2015, s. 51–53)

Pokud se alespoň nějakou formou podaří žáka zapojit do spolupráce na předmětech založených na fyzické činnosti (pokud pomineme tělesnou výchovu, potom mluvíme například o pracovních činnostech), je to vždycky pozitivní vliv na psychiku a fyzickou stránku žáka.

Velmi zajímavá je otázka konkrétních cvičení a masáží. Nicméně to vyžaduje časové prostředky navíc a také dodatečnou kvalifikaci. Těžko si představit jinou formu organizace, např. ve formě docházení na masáže nebo obráceně. (Zikl, 2010, s. 40)

Rodiče, popřípadě zákonní zástupci žáka

Je jasné, že rodiče se žákem tráví zdaleka nejvíce času, znají ho nejlépe, mají se žákem nejužší vztah a mají na něj největší vliv. Tušíme tedy, že pokud by se tento potenciál podařilo využít, bude působit na kvalitu vzdělávacího procesu nezanedbatelnou měrou. Tak je tomu ovšem pouze v ideálních případech. V praxi se častěji setkáme s rodiči, kteří nemají kladný a někdy dokonce ani neutrální vztah ke vzdělávacímu procesu, počínaje absencemi v docházce a konče chybějící základní podporou výuky žáka v domácím prostředí (např. nevytvářejí prostor, čas ani motivaci žáku k domácí přípravě). Typicky se jedná o rodiče žáka se sociálním znevýhodněním, kde domácí příprava a zmíněná základní podpora nemá tradici ani potřebnou symbolickou hodnotu v rámci rodiny či širší sociální komunity, ve které rodina žije. Z perspektivy optimálního výukového procesu potom takováto patologická rodinná atmosféra může vést až k ohrožení stěžejních kamenů výuky, jako je autorita a důvěra

v učitele a samozřejmě i asistenta pedagoga. (Horáčková, 2015, s. 16)

Každý asistent pedagoga určitou měrou musí spolupracovat s rodiči žáka. Zpravidla dobře tento vztah funguje v rámci informovanosti o akutním zdravotním stavu žáka, rodič jako neprofesionál nebývá žádným způsobem poučen o tom, jaké penzum informací musí škola, potažmo asistent pedagoga vědět, aby mohl zajistit (především) bezpečnost žáka, je zodpovědnost na straně asistenta pedagoga. Vyvstává palčivá otázka kompetencí asistenta pedagoga v prostoru zdravotních omezení a potenciálně akutních zdravotních stavů a změn. Pokud je rodič rozumný a má základní přehled, problémy nenastávají. Často se úzký vztah rodiče k žákovi projevuje vzhledem k jeho zdravotnímu stavu přehnanou péčí a snahou takovou překompenzaci přenést na asistenta pedagoga. Tady musí asistent pedagoga vyvinout značné množství diplomacie, protože určitá míra spokojenosti rodiče s osobou a dopomocí asistenta pedagoga (kde rodič vnímá jako stěžejní zpravidla dopomoc fyzickou) je pro spolupráci zcela nezbytná. Většina rodičů vnímá hlavní přínos asistenta pedagoga právě v této rovině, pokud mluvíme o žácích se zdravotním omezením, u žáků se sociálním znevýhodněním rodiče podtrhují podporu asistenta pedagoga se zcela základními aspekty výuky (typicky dopomoc se čtením a psaním, početními výkony apod.). Zapojení rodičů žáka do výukového procesu, ačkoli se o ni každý z asistentů pedagoga jistou formou snaží, nebývá vysoké. Rodiče, kteří by se konkrétním způsobem zajímali o problémy a postupy žáka, není mnoho a asistent pedagoga zpravidla rezignuje na pouze nejnutnější komunikaci, co se týče výuky nebo spíše její organizace (Uzlová, 2010, s. 51)

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami často vyžaduje vyšší nároky na logistickou organizaci výuky, a tady je nutná hlubší spolupráce s asistentem pedagoga až na úroveň úpravy pracovního úvazku kvůli konkrétnímu času příchodu a odchodu žáka ve spolupráci s rodiči, popř. vyšší pravděpodobnost návštěvy školní družiny ve věku, ve kterém již stejně staří žáci do ní přijímání nejsou. Což ovšem vyvolává spory s rodiči jiných žáků v osobní rovině, protože kapacita školní družiny je často plně využívána. Zmíněná individuální dohoda asistenta pedagoga s rodiči žáka o přebírání a odevzdávání žáka je často na hraně legálního „využití“ asistenta pedagoga a otevírá další stránku spolupráce asistent pedagoga – rodič. (Morávková Vejrochová, 2015. s. 62)

Zneužívání kompenzace, poskytované asistentem pedagoga žákovi, rodiči. Už jsme o zneužívání kompenzace hovořili ve vztahu asistent pedagoga – žák a relace asistent

pedagoga – rodič vykazuje ekvivalentní aspekty. Rodič jako laik v problematice asistence výuky vnímá asistenta pedagoga především jako „sluhu“, který byl žáku přidělen, a tak říkajíc automaticky předpokládá ústupky ze strany asistenta pedagoga v míře, která mu nejvíc vyhovuje. Škola z organizačních důvodů vyvíjí přinejmenším podvědomý tlak na asistenta pedagoga, který se cítí povinován žáku věnovat v míře, která mu nepřísluší a situace se často dostává do konfliktu se zákoníkem práce. Rodič s tichým souhlasem školy tlačí na asistenta pedagoga v různých směrech a asistent pedagoga musí nad rámec svého pracovního úvazku spolupracovat s rodiči v obavě o nahrazení někým ochotnějším. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 63)

7.2.2 Formy podpory asistenta pedagoga při výuce

První, co nám přijde na mysl, když si představíme asistenta pedagoga při podpoře žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je jinak běžná vyučovací hodina a asistent pedagoga v individuální spolupráci se žákem. Když se nad tím zamyslíme, je otázka, zdali je toto ve skutečnosti nejlepší formou podpory, klíčová. Jak by měla vypadat ideální forma podpory žáka?

Jak již bylo naznačeno v předchozích kapitolách, úzká individuální spolupráce asistenta pedagoga se žákem je tradičně náchylná k tzv. *neúčinné dopomoci*. Český koncept financování asistenta pedagoga „na žáka“ svádí k předpokladu, že jiná forma dopomoci je vlastně mimo pracovní úvazek asistenta pedagoga. Průzkumy ukazují, že je tomu právě naopak. Přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě se dá s výhodou využít v rámci celého kolektivu třídy. asistent pedagoga samozřejmě stále pozorně vnímá, nakolik žák se speciálními vzdělávacími potřebami dokáže pracovat samostatně, stále mu dokáže v případě potřeby dostatečně pomoci, ale nevzniká „elitářské“ překompenzované pouto asistent pedagoga – žák, žák je nucen a podporován v samostatnosti, spolupráci s ostatními žáky, učí se soustředit především na osobu učitele (není vyrušován přítomností, a hlavně duplicitním výkladem učiva asistenta pedagoga). Měřitelný výkon žáka se speciálními vzdělávacími potřebami sice lehce klesne, ale celkový benefit asistenta pedagoga posílí násobně výkon celé třídy (Morávková Vejrochová, 2015, s. 61). Pojďme si představit, jaké modely nabízí možnost spolupráce asistenta pedagoga se širším kolektivem třídy.

Asistent pedagoga jako pozorovatel

Učitel učí třídu, asistent pedagoga primárně podporuje „svého“ žáka se speciálními

vzdělávacími potřebami a zároveň cíleně sleduje zbytek třídy. Přináší tak cennou praktickou zpětnou vazbu pro učitele s přidanou charakteristikou jednotlivých žáků. Spolu s nasbíranými zkušenostmi může asistent pedagoga sledovat, jak látku chápou žáci, kteří s ní měli v minulosti problémy, sledovat celkovou atmosféru třídy (např. agresivní nebo nepracovní chování některého z žáků nebo skupiny), jak se chová konkrétní žák, pokud je na něj úkol příliš náročný nebo který žák trpí nedostatkem aktivity. Výhoda tohoto přístupu je v tom, že asistent pedagoga se stále intenzivně věnuje žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jako přidanou hodnotu získává kvalitní náhled na žáky třídy.

Asistent pedagoga jako podpora výuky

Tato forma dopomoci je náročnější na přípravu. Asistent pedagoga má sadu pomůcek, pomocí kterých podporuje konkrétní skupinu žáků. Doplnuje výklad učitele, pokračuje tam, kde učitel skončil. Pomůcky obsahují prvky, které pomáhají žákům s pochopením nebo procvičením látky. Tato forma podpory je zvláště účinná, pokud je ve třídě skupina žáků s odlišnou úrovní znalostí či specifickým deficitem. Například žáci ze sociálně vyloučeného prostředí nebo žáci, pro které čeština není mateřským jazykem. Podpora ovšem nemůže být prováděna se stejnou úrovní improvizace jako např. následující forma:

asistent pedagoga jako improvizovaná podpora výuky

Výhodou improvizované podpory je nejen řádově menší nutnost předchozí přípravy s učitelem, ale i pružnější možnosti podpory. Asistent pedagoga se pohybuje v podstatě po celé třídě, pozoruje žáky, udržuje kázeň, monitoruje atmosféru třídy, napomáhá plnit úkoly v rámci výuky, pokud zaznamená, že má žák s plněním úkolu problémy.

Nevýhodou je právě ona absence přípravy a konkrétních pomůcek. Improvizovaně se asistent pedagoga musí spolehnout na ústní vysvětlení, což může rušit výklad učitele, popřípadě krátké akutně psané vysvětlivky, které zdaleka nevyhovují charakteru každé probírané látky.

Asistent pedagoga učí souběžně s učitelem

Tato naprosto optimální forma výuky, kdy si učitel spolu s asistentem pedagoga naplánují výuku a společně ji odučí. Probíhá na základě řízené konverzace učitel – asistent pedagoga, učitel a asistent pedagoga se doplňují v proudu informací a úkolů. Oba na sebe navazují, kontrolují formu a obsah předávaného učiva, a pokud cítí nějaký nedostatek, navzájem se

doplňují. Tato forma má ovšem tolik reálných překážek, že v současné době spíš patří do oblasti teorie. Počínaje osobnostmi obou zmíněných, kde si musí absolutně „sednout“, asistent pedagoga musí mít dostatečnou kvalifikaci a nesmí stále zapomínat na svou úlohu v rámci vzdělávacího programu, přece jen vždy podřízenou učiteli. Zároveň se asistent pedagoga jen těžko může věnovat v plném/potřebném rozsahu především žákům/žáku, kteří to potřebují. Nicméně existují jednotlivé situace, pro které je tato forma skutečně vhodná. Dialogy v cizím jazyce, při prvním seznámení s novým typem matematické úlohy, kdy učitel vysvětluje postup a asistent pedagoga jej na tabuli předvádí a „myslí nahlas“, apod. (Inkluzivní škola, 2018)

7.2.3 Důsledky působení asistenta pedagoga na žáka (a třídu)

Účinná a neúčinná pomoc asistenta pedagoga

Dopomoc asistenta pedagoga neznamena automaticky absolutní přínos. Situace nebo dlouhodobé tendence, které mají na žáka a jeho výukový proces negativní vliv, nazýváme „*neúčinnou pomocí*“. Bohužel, protože už samotné povědomí existence takového potenciálního negativního vlivu snižuje kredit asistenta pedagoga, je toto téma tabu a všeobecně se popírá jeho relevance. Jako by přiznání existence neúčinné pomoci znamenalo paušální snížení přínosu dopomoci asistenta pedagoga nebo rovnou přiznání negativního vlivu obecně. Tak to ovšem není. Jen to znamená další nároky na výběr, práci a kontrolní mechanismy práce asistenta pedagoga, což je jistě jeden z dalších důvodů, proč se toto téma „zametá pod koberec“. První část této kapitoly rozebírá různé běžnější formy neúčinné pomoci, v druhé polovině ovšem ukážeme, že na druhé straně nepochybuje o existenci „*účinné pomoci*“, která žáku pomáhá, která dává práci asistenta pedagoga smysl. Jen nyní víme, že není samozřejmá a každému z asistentů pedagoga se někdy stalo a určitě i stane, že jeho dopomoc byla neúčinná. Když budeme znát riziková jednání, jedině tak se jim můžeme účinně vyhnout. (Mádrová, 1998, s. 45)

Abstraktní, nejednoznačné nebo překomplikované instrukce nebo výklad. Je jasné, že asistent pedagoga se snaží výklad učitele přiblížit žáku nějakou další, vhodnější formou. Problém je, že pro žáka je to další proud informací, který musí vnímat, pokud má vnímat výklad učitele jako primární zdroj informací. Přes veškerou snahu asistenta pedagoga dochází k situacím, kdy se výklady částečně liší, výklad z úst asistenta pedagoga nějakým způsobem zjednodušuje výklad učitele, ale tím ho částečně popírá nebo výklad učitele je v novém

kontextu příliš obecný, abstraktní nebo nepochopitelný, obzvláště pokud učitel pokračuje dál hlouběji ve výkladu, na výklad navazuje dalšími detaily. Podobně zrádná se může ukázat opačná snaha asistenta pedagoga, tedy prohloubit výklad učitele dalšími podrobnostmi nebo nevhodně zvolenými příklady, které probíranou látku ve skutečnosti zkomplikují. Asistent pedagoga musí respektovat nadřazené postavení učitele jako zdroje informací a zasahovat pouze v nezbytné míře.

Nadbytečné opravování, přerušování a rušení. Je jasné, že žákovy výstupy budou všeobecně horší než výstupy jiných žáků. To svádí ambiciózního asistenta pedagoga k opravování žáka, aby docílil nějakého stupně kvality výstupů, které ale vytváří na žáka negativní tlak a nadbytečné opravování žáka znemožňuje žákovi se soustředit na problém, pochopit látku i přes mnohem nižší křivku učení a přinejmenším počáteční vysokou chybovost.

Informace, nesouvisející s učivem nebo otázky od tématu. Asistent pedagoga se snaží téma žákovi přiblížit nějakým příkladem nebo doprovodit výklad nějakými vlastními poznatky, ale pro žákův výukový proces je naprostým základem držení se výkladu učitele. Navíc asistent pedagoga musí respektovat způsob uvažování žáka, například nutit žáka přemýšlet nahlas často spíše snižuje žákovu schopnost soustředění. Žák se koncentruje na korektní verbální vyjadřování, a to mu zabírá kapacitu k pochopení dané látky.

Kapitolou samo pro sebe je *nevyhovující rychlost výuky*. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje odlišné tempo výuky, což často koliduje s rychlostí zbytku třídy. Pokud zbytek třídy ve výkladu žákovi „uteče“, asistent pedagoga má tendenci být netrpělivý a klást obecně nepřiměřené nároky na schopnosti žáka. Tady je nasnadě důsledná komunikace asistenta pedagoga s učitelem, bez dostatečného individuálního prostoru pro pomalejší výklad nebo výklad s dalšími pomůckami se žák nemá šanci látce věnovat dostatečně do hloubky. Nutně musí dojít ke kompromisu, ale je často obtížné stanovit, od jaké úrovně už látka není pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami prioritou.

Moralizování a nepřiměřené tresty. Pokud se zaměříme na postoj asistenta pedagoga vůči žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska hodnocení žákových výkonů, chápeme, že může snadno dojít ke frustraci asistenta pedagoga, která se jeho prostřednictvím snadno přenesla na žáka. Snadno se stane, že se asistent pedagoga dopouští moralizování vůči žákovi jako vnitřní kompenzaci žákových neúspěchů a zcela nezáleží na tom, zda jsou výtky

oprávněné, takové chování je vždy neprofesionální a ve výsledku negativní. Je jasné, že aby si asistent pedagoga udržel potřebnou autoritu, musí mít nějaký systém, žebříček přiměřených trestů a malusů, pokud nejde situaci zvládnout pozitivní motivací – buďme realisté, ne vždy je to možné. Musí se však vždy až úzkostlivě držet pevných hranic. Přípomínky a tresty nikdy nesmí být ponižující, osobní povahy, příliš trestající nebo dokonce fyzické, a to ani nepřimo. Nejde ani o porušení školského zákona, ten je samozřejmostí, jde o význam použitého trestu, jeho význam, obsah nesmí být pro žáka žádným způsobem deprimující.

Účinná pomoc. Zkusme definovat účinnou pomoc, a to nejen jako logický protipól pomoci neúčinné, ale najít aspekty, které účinnou pomoc definují a rozvíjejí. Částečně je účinná pomoc závislá na souhře osobností asistenta pedagoga a žáka, z větší míry je podmíněna správnými profesními návyky asistenta pedagoga.

Jasně požadavky a věcné jednání. Základem úspěchu je fenomén, lidově zvaný „tah na branku“. Všechna komunikace je podřízena jednoznačnému definování problému, tedy probírané látce, řešení úkolů. Maximální kvalita komunikace, vylučující ambivalenci a redundanci jako vynikající vedlejší produkt minimalizuje psychickou náročnost výuky jak pro asistenta pedagoga, tak pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tím dále zvyšuje účinnost vzdělávacího procesu. Od asistenta pedagoga se očekává poznání žáka a jeho způsobu myšlení, zjištění toho, jaký způsob komunikace mu vyhovuje, která je pro něj nejsnáze pochopitelná.

Koncentrace souvisí s předchozím bodem. Uvědomme si, že na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami klademe zvláštní nároky, přesto, že se jedná o žáka, který (prozatím) nedokáže bez dopomoci asistenta pedagoga držet krok se zbytkem třídy. Zvládnutí takto paradoxní situace vyžaduje nejen specifické metody, ale i specifický přístup a prostředí. Nechceme a nesmíme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami odsunovat mimo kolektiv třídy, ale je na nás mu vytvořit prostředí, mikroklima, které mu umožní maximálně využít všechny prostředky výuky, které jsou mu poskytovány, v plné míře.

Trpělivé chování. Primárním úkolem asistenta pedagoga je naučit žáka pracovat s jeho deficitem. Žáku nemusí být snaha o zlepšení, normalizaci jeho schopností automaticky příjemná. Každodenní tlak asistenta pedagoga na vzdělávání žáka je pro něj psychicky náročný. asistent pedagoga musí vyvíjet systematickou trpělivost, dokázat se povznést nad

emoční výkyvy žáka, udržet si svou autoritu a být schopen dotáhnout stanovené úkoly do konce.

Tlak na kooperaci. Uvědomme si, že dvojice asistent pedagoga a žák se speciálními vzdělávacími potřebami je v každém ohledu tým. Navíc do této dvojice vstupuje ještě učitel. Žák není jen pasivním příjemcem informací, a asistent pedagoga vzdělávací proces podřizuje tomu, jakou od žáka dostává zpětnou vazbu.

Věcné hodnocení (chyb). Hodnocení výkonů žáka musí být především prakticky, technicky zaměřené. Stanovili jsme si konkrétní cíle, kterých chceme s žákem dosáhnout a musíme být schopní posoudit, jak na tom žák reálně je a ve kterých aspektech nedosahujeme požadovaných výsledků a naopak, jestli rozpoznáváme oblasti, ve kterých je žák lepší, než se očekávalo a kde můžeme stanovené cíle zvýšit nebo upravit. Dá se očekávat, že nastanou situace, dojde na konkrétní učivo, které dělá žákovi problémy a chybovost je mimo stanovené meze. Nemá smysl předstírat dosažení cíle. To ve výsledku nepomůže žáku ani asistentu pedagoga. Věcné, reálné zhodnocení žakových výstupů je jediná korektní cesta vzdělávacího systému.

Zájem o dosažené výsledky. Hovořili jsme o tom, že asistent pedagoga a žák tvoří tým. Pochvala za dosažené výsledky jsou pro žáka jedním z hlavních zdrojů motivace k dalšímu zlepšení. Naopak, pokud žák necítí zájem o své pokroky, je jen logické, že výsledky musí klesnout. Pozitivní motivace, a pozitivní zpětná vazba je zpravidla nejjednodušší a účinnější forma motivace než negativní analýza chyb a deficitů ve stanovených cílech.

Kreativní a alternativní přístup, tvůrčí prostředí. Vzhledem k tomu, že asistenta pedagoga má na starost zpravidla omezenou skupinu žáků nebo žáka jediného, otevírá to cestu různým druhům doplňujících výukových pomůcek, např. různých karet s přehledným shrnutím, cvičení, procvičování prostřednictvím zajímavých, atraktivně podaných příkladů. Pokud například víme, že látku žák nezvládne do stejné hloubky jako zbytek třídy, je vhodné nakonec zapojit žáka do alternativních aktivit pro uvolnění před dalším učivem. Pokud nějaká stránka učiva žáku sedne, je ideální toho využít a nechat jej „vyniknout“ nějakým doplňkovým úkolem, ačkoli není přímou součástí učiva. Ideální je zapojit do alternativní činnosti celou třídu. Jednak se tím potlačí případné psychologické stigma žáka z přítomnosti asistenta pedagoga (protože alternativní činnosti jsou zpravidla oblíbenější než běžné učivo,

žáci jsou posléze dvojici žák a asistent pedagoga pozitivněji nakloněni) a potom je to činnost, kde se může žák zpravidla plnohodnotně zapojit. (Uzlová, 2010, s. 19 a Čadová, 2012, s. 67–69)

7.2.4 Studie rizik působení asistenta pedagoga

Z předchozí kapitoly nepřímo vyplývají i potenciální vedlejší efekty působení asistenta pedagoga na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Role asistenta pedagoga má být z principu vždy pozitivní. Nesprávným počátečním nastavením nebo degenerací původně správného nastavení jistě musí docházet k negativním jevům. Tomuto logickému důsledku je nesnadné se přiznat nebo dokonce přiblížit a popsat. Nicméně, právě to bude obsahem této kapitoly.

V minulosti již proběhly studie, které se svou povahou zaměřují na problematiku úskalí povolání asistenta pedagoga a rizik v důsledku nesprávného nastavení formy podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Efektivita

(Webster, 2010, s. 29) provedl rozsáhlý dlouhodobý průzkum, jednak formou dotazníků a na základě jeho výsledků později také další výzkum „v terénu“ (Velká Británie, 2003–2008), odhalující mezery v efektivitě práce některých asistentů pedagoga. Zkoumané předměty byly přírodní vědy a matematika. Ukázalo se, že ve velkém počtu případů byla účast asistenta pedagoga buď bez přínosu (výsledky žáků s asistentem pedagoga byly plně srovnatelné s výsledky žáků bez podpory asistenta pedagoga) nebo dokonce byl vliv asistenta pedagoga negativní (efekt podpory asistenta pedagoga žáku se speciálními vzdělávacími potřebami byl signifikantně negativní).

Kamenem úrazu je analýza výsledků výzkumu. Autor výzkumu upozorňuje na mnohem nižší kvalifikaci asistenta pedagoga (ve výzkumu pouze 15 % asistenta pedagoga mělo vysokoškolské vzdělání), což má za následek zkrácení výuky asistentem pedagoga, popř. dokonce nesprávný výklad a nekompetentní přístup, vedoucí k přílišnému tlaku na výsledek místo důrazu na pochopení látky. Ve srovnání s učitelem asistenti pedagoga častěji žáku napovídali. Tento vliv se navíc prohlubuje právě proto, že asistent pedagoga je ve třídě určen k „odlehčení“ práce učitelem a vzniká nepříjemná paradoxní situace, kdy žákům, kteří to potřebují nejvíce, se učitel věnuje nejméně, protože spoléhá na asistenta pedagoga. Autorovi

se podařilo najít korelaci mezi mírou podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ztrátou kontaktu s učitelem.

Kontakt s učitelem

Ačkoli nemáme žádné konkrétní podklady, je pochopitelné, že v kontextu českého školství musí docházet k obdobným jevům. (Němec, 2014, s. 27—27) ukazuje, že čím dál, tím častěji se předpokládá vysoké míry vzdělávání na straně asistenta pedagoga. Ten je nejčastěji přímo zaměřen na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a k tomu bývá velmi často instruován přímo učitelem. Učitel tak (v lepším případě nepřímě) přenáší zodpovědnost za vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na asistenta pedagoga.

(Egilson, 2009, s. 31) prováděl výzkum na Islandu, v centru pozornosti byli žáci s tělesným postižením bez mentálního deficitu. Autor studie si pokládá otázku svobodného rozhodování sledovaných žáků ve smyslu kvantity a kvality jejich podpory, poskytované asistentem pedagoga. Samozřejmě má žák vlastní představu, jaká forma podpory by mu vyhovovala, a dokáže do velké míry rozpoznat rozdíl od podpory, která je mu reálně poskytována, nicméně zůstává otázkou, nakolik by žák měl mít pravomoc o jemu poskytnuté podpoře rozhodovat a nakolik by měla kvantita podpory být čistě na straně asistenta pedagoga. S právem žáka si do jisté, relativně exaktně stanovené hranice samostatně rozhodovat o kvantitě jeho podpory souvisí totéž právo, ovšem tentokrát ze strany rodičů žáka. Je logické, že zpočátku to bude právě rodič, kdo bude chtít definovat kvantitu podpory svého dítěte v roli žáka, s věkem žáka bude tuto úlohu z velké míry přebírat sám na sebe, a to je bezpochyby správné. Autor studie si klade podobný výzkumný cíl jako tato diplomová práce, tedy určení role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu. Dochází k závěru, že tato role je nedostatečně určená a nejčastěji dochází k nadměrné podpoře asistenta pedagoga, kterou paradoxně vynucují rodiče nebo s ní přinejmenším tiše souhlasí. Vůle „brzdit“ tuto nadměrnou podporu není vůbec v islandském vzdělávacím systému zachycena. Systém je tedy na úplném začátku, protože se musí existence tohoto jevu teprve definovat, nehledě na stanovení tohoto pojmu a navržení a aplikaci opatření, které s tímto jevem bojuje. Na první pohled je jasné, že asistent pedagoga zde představuje do velké míry oběť disfunkční hierarchie vlivu, tlačенý nejčastěji i vedením školy a potažmo většinovou společností.

Další oblastní výzkumu byla kvalita a charakteristika podpory žáka, respektive představa všech stran o prioritách takové podpory. Pokud tuto podporu vyjádříme jako symbolicky

pojatý úkol, jakého cíle by z pohledu každé zúčastněné osoby (skupiny) měla podpora dosáhnout? Teoreticky se dá tento úkol velmi krátce definovat jako podpora v maximální možné míře rozvíjející žákovu schopnost se samostatně vzdělávat. Na asistenta pedagoga je ovšem vyvíjen tlak za účelem dosažení nejvyšší možné metriky výkonu (tedy hodnocení známkou), popřípadě vykázaní co nejvyššího principiálního výkonu (x hodin nácviku psaní atd.) a zpravidla vůbec nereflektují kvantitu žákova deficitu, projevující se ve výsledku v prezentovaných, ale nereálných výstupech. Rodiče žáka kladou nejvyšší důraz na sociální aspekt inkluze, zapojení do kolektivu a fyzickou pomoc. Hřeší na to, že fyzický hendikep (v hledáčku studie byla skupina právě tělesně postižených žáků) jim vytvoří ve vzdělávacím systému dostatečnou skulinu, která umožní žáku snáze projít celým vzdělávacím systémem. Přiznejme, že tyto závěry jsou velmi zjednodušující, bohužel ale typické, a hlavně zde znovu chybí nějaký kontrolní či regulační aparát, který by hlídal a vracel původní, skutečný smysl přítomnosti asistenta pedagoga zpátky do praxe každodenní školní reality. Jak vidí podporu žák? Autor zaznamenává různorodé spektrum problémů a třecích ploch, ale žák v podpoře asistenta pedagoga vnímá naději v lepší zvládnutí výukového programu (zpravidla nevyjímaje neúčinnou pomoc), souběžně s fyzickou pomocí. K negativním aspektům jako omezování osobního prostoru žáka nebo sociální stigmatizace žáka přítomností asistenta pedagoga se hlásila většina těchto žáků. Samozřejmě, usměrňování žáka v průběhu přímé výuky (hodiny) logicky zabraňuje žáku v neproduktivních, nicméně za jiných okolností běžných věcech (povídání se spolužáky atd.), takže nelze brát tyto neproduktivní aspekty vysloveně negativně. Ale znovu, je nezbytné stanovit exaktní hranice působení asistenta pedagoga na aktivity žáka, protože pokud dojde k omezování jeho sociálních aktivit, nemůžeme výsledný negativní vliv brát na lehkou váhu, protože takový žák je už i tak v kolektivu dosti stigmatizován svým hendikepem. (Groom, 2005)

Metriky kvality podpory

Ve své studii se (Groom a Rose, 2005) zabývá inkluzí sociálně vyloučených žáků, kteří inklinují k problémovému chování a stigmatizaci. Snažil se nastavit pravidla kvalitní podpory, zkoumá, co má podle něj pozitivní vliv na výukový proces žáka nehledě na zažité standardy práce asistenta pedagoga. Pokouší se svá pravidla rozšířit, zobecnit na celou potenciální paletu žáků, kterým je zprostředkována podpora asistenta pedagoga. Základní dvě pravidla spolu souvisí. Žák by měl být vzděláván v absolutní většině vyučovacích hodin společně s intaktními žáky. To má přispívat k jeho maximální socializaci a přijetí v kolektivu. Stejně

jako pravidlo následující, a to snižování doby, po kterou se žák vzdělává mimo běžnou vyučovací hodinu. Autor tedy předpokládá určitý progres, díky kterému je žák více a více schopen se zapojit do běžné vyučovací hodiny, částečně i díky přizpůsobení z druhé strany. Mluvíme o třídním kolektivu a zkušenostech a metodách asistenta pedagoga jako takového. Další z metrik je plnění plánovaných výstupů žákem. Tady tušíme prostor pro další úvahy. Kdo stanovuje plánované výstupy? Kdo reálně hodnotí jejich dosažení? Výstupy žáka se musí nějakým způsobem promítnout do hodnocení kvality jeho podpory, protože přímo souvisí s jeho vzděláváním, ale vyhodnocení takovým způsobem vyznívá ve výsledku příliš vágně. Na místě je kritičtější přístup, pokud trváme na reálných hodnoceních. Dalším z parametrů je snižování míry podpory. Jistě, s věkem žáka by měla růst schopnost jeho sebedopory. Měl by se (s pomocí asistenta pedagoga o to rychleji) naučit pracovat se svým hendikepem, ať už je jakýkoli. Postupem času se poznání jeho vzdělávacích schopností ustálí a asistent pedagoga spolu s učitelem dokážou stanovit takový vzdělávací plán, aby jej byl žák schopen v maximální možné míře plnit samostatně. Ale autor vidí míru snížení podpory dle mého názoru nereálně vzhledem k vzdělávacímu plánu zbytku třídy. Na celou třídu jsou kladeny optimální nároky a pokud žák vykazuje nějaký deficit (vybereme například mentální deficit), potom si lze jen těžko představit, že by přes veškerou snahu asistenta pedagoga „dohnal“ zbytek třídy. Ale původní zaměření studie bylo cíleno na žáky se sociálním vyloučením a nastává reálná situace, kdy se žák dostane na úroveň zbytku třídy. Posledním z aspektů, který autor studie sleduje, je to, jak žák vnímá své postavení v rámci kolektivu celé třídy. Žák by se měl cítit plnohodnotným členem kolektivu. To je sice na první pohled velice subjektivní popis situace, nicméně zpravidla nebývá problém, aby se žák na tuto vyslovenou otázku vyjádřil a věřím, že kompetentní osoba, například právě asistent pedagoga z toho dokáže vyvodit patřičné závěry. Dovolila bych si malé osobní shrnutí. Když se zamyslíme, autorem stanovený systém metrik může v praxi velmi dobře fungovat právě u té specifické skupiny žáků, na které byla původní studie zaměřená. Ale není těžké najít skupinu žáků, která bude mít přes veškerou snahu asistenta pedagoga stěžejní problémy s plněním totožných metrik (zcela jistě již uvedená skupina žáků s mentálním deficitem). Pro tuto specifickou skupinu bude muset být systém metrik jiný, a to nejen méně „náročný“, ale skutečně v mnohém naprosto odlišný. Je těžké říci, zda může existovat smysluplný systém metrik pro každého žáka s podporou asistenta pedagoga nebo jestli je efektivnější pro každou ze skupin deficitů vytvořit systém metrik na míru, protože obecný systém metrik nebude mít potřebnou

efektivitu a obtížnou praktickou kontrolovatelnost.

Rizika, spojená s druhem postižení žáka

Bylo by chybou pokoušet se zcela zobecnit vazbu žák – asistent pedagoga. V každém případě je toto pomyslné spojení jedinečné, protože na obou stranách stojí různé lidské osobnosti. Lze ovšem vysledovat podobné vzory; otázkou zůstává, jestli najdeme společné prvky a z jakých úhlů se vyplatí na tyto společné prvky nahlížet. Domnívám se, že je to především druh speciálních vzdělávacích potřeb, který je základním činitelem, podle kterých hledat styčné body jak v roli asistenta pedagoga, tak v rizicích jeho podpory.

(Symes a Humprey, 2011) se zaměřil na podporu žáků s poruchou autistického spektra. Takový žák často vykazuje značný deficit v oblasti samostatného jednání. Nepodařilo se průkazně ukázat, zda přítomnost asistenta pedagoga tento deficit nějakým způsobem ovlivňuje, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu. Na základě statistických výsledků, které mají velký rozptyl, autor dochází k závěru, že nejpravděpodobnější příčinou je individualita žáka (charakter jeho poruchy autistického spektra) v kombinaci s konkrétní osobou asistenta pedagoga. Jinými slovy lze výsledek jeho průzkumu chápat tak, že přítomnost asistenta pedagoga nemůžeme automaticky vidět jako přínos ohledně jeho pokroku co se týče samostatného jednání. Zdá se, že to je oblast, která si zaslouží další pozornost ze strany výzkumu a sledování, protože do jisté míry zpochybňují smysluplnost přítomnosti asistenta pedagoga ve vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra. Další z oblastí, na kterou se výzkum zaměřil, byla obecná tendence žáka s poruchou autistického spektra izolovat se a být izolován v rámci kolektivu. Je jasné, že kvalitní třídní kolektiv je založen na kvalitní spolupráci a komunikaci mezi žáky ve třídě. Tady se projevil kvantitativní pokles intenzity komunikace mezi sledovanými žáky s poruchou autistického spektra a zbytkem třídy. Protože žáků činí komunikace s ostatními žáky potíže, preferuje „nekomunikovat“ a stupeň jeho emočního deficitu činí komunikaci pro něj řádově méně čitelnou, působí asistent pedagoga jako „filtr“ a „překladač“. Jednak asistent pedagoga zamezuje komunikaci, která jde proti výukovému procesu (povídání ve třídě) a jednak odstíní negativně pojatou komunikaci ostatních žáků, namířenou proti osobě žáka s poruchou autistického spektra (pokřiky, urážky). Potud v pořádku. Ale problémem je, že sounáležitost kolektivu se bohužel právě vytváří na základě takových to „neplodných“ komunikací. Pokud je žák více blokován od takové komunikace, jeho postavení v kolektivu to negativně ovlivní.

Shrnuto, pomyslné nůžky izolace žáka se přítomností asistenta pedagoga ještě více rozevírají. Autor si všímá jednoho pozitivního aspektu přítomnosti asistenta pedagoga. Žák samotný vykazuje větší spokojenost se situací. asistent pedagoga pro něj vytváří „bezpečný přístav“, kde nedochází k přemíře rušivých a nepříjemných vlivů z okolí. Žák je v přítomnosti asistenta pedagoga mnohem více emočně stabilní, tedy především spokojenější, což ve výsledku vede k vyšší účinnosti vzdělávacího procesu. Přítomností asistenta pedagoga se vytváří jakýsi umělý mikrokollektiv se svým vlastním sociálním klimatem. Položme si otázku, nakolik jsou popisované situace „vinou“ přítomnosti asistenta pedagoga. Je bezpochybné, že žák s pokročilou formou poruchy autistického spektra je tak říkajíc velmi specifický případ i z pohledu „běžné“ podpory žáka asistentem pedagoga. Jeho osobnost jde proti socializaci v kolektivu, samotu a izolaci od kolektivu vyhledává a asistent pedagoga jako takový bez dalšího specifického dovedení pouze intuitivně reaguje na to, co by v rámci dětského kolektivu měla být norma, jak by žák s poruchou autistického spektra měl reagovat; bez doplnění odbornosti ovšem bude dopomoc méně účinná. Zdá se, že žák s poruchou autistického spektra představuje specifický případ, který vyžaduje do jisté míry odlišné postupy a formy dopomoci.

Nutnost rozdílného přístupu

zajímavý náhled na efekt podpory ze strany asistenta pedagoga získáme srovnáním principiálně odlišných druhů speciálních vzdělávacích potřeb, znovu poruchou autistického spektra a vývojové poruchy školních dovedností. Podobně jako v předchozí studii vychází najevo, že žáci s poruchou autistického spektra se do sociálního života třídy zapojují řádově méně, než žáci intaktní nebo s jinými druhy speciálních vzdělávacích potřeb a znovu se ukázalo, že přítomnost asistenta pedagoga sociální statut žáka dále snižuje. Dalším z paradoxních důsledků přítomnosti asistenta pedagoga je přímo sociální statut asistenta pedagoga, který působí jako zeď přirozených sociálních kontaktů ve třídě. Pokud byl asistent pedagoga přítomen při výuce, žáci do velké míry přestali komunikovat se žákem s poruchou autistického spektra, ale komunikovali místo toho s asistentem pedagoga. Obráceně žák s poruchou autistického spektra, pokud měl možnosti, komunikoval s asistentem pedagoga, a ne s ostatními žáky. Nicméně, pokud asistent pedagoga nebyl přítomen výuce, žák s poruchou autistického spektra výrazně preferoval zcela samostatnou práci. (Symes a Humprey, 2012)

Žáci s těžkým postižením

žáci s těžkým nebo kombinovaným postižením jsou charakterem speciálních vzdělávacích potřeb bezpochyby velice specifickou skupinou. V praxi se jen velmi těžce vyhneme prolínání role asistenta pedagoga jako podpory při výuce se stránkou role asistenta pedagoga jako podpory osobní až zdravotní povahy. Velká část asistentů pedagoga deklarovala svoji klíčovou úlohu právě v této stránce věci; podobně velká část asistentů pedagoga musí žáku poskytovat zdravotní podporu ve formě podávání léčiv. (Abbott, 2011)

Rodiče – vliv asistenta pedagoga

asistent pedagoga může mít velmi silný nepřímý vliv na další vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím motivace rodičů žáka. Zvláště patrný je tento vliv v případě žáků se sociálním znevýhodněním. Ačkoli naprostá většina asistentů pedagoga deklaruje snahu o zvýšení zapojení rodičů do vzdělávání, pouze větší čtvrtina rodičů se vyšší měrou zapojovala do vzdělávání. Rodiče samotní vnímali přínos asistenta pedagoga spíše v případě základních oblastí vzdělávání, typicky ve výuce psaní či čtení. (Woolfson a Truswell, 2005 s. 63 – 75.)

7.2.5 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo poukázat na problém, že společnost ve skutečnosti není zcela otevřená konstruktivní diskusi reálného vlivu dopomoci asistenta pedagoga na vzdělávací proces žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Velkou pozornost věnuji vztahu asistent pedagoga – žák, protože tato vazba je velmi důležitá pro účinnou dopomoc a to i v případech, kdy jsou z osobní stránky oba její členové nekompatibilní. Navíc, laická veřejnost (včetně nebo přesněji především rodiče žáka) bere asistenta pedagoga především jako osobního asistenta a tomu podřizuje svoje představy a požadavky. Tady čeká český vzdělávací systém ještě spousta práce.

Každá z kapitol popisuje působení asistenta pedagoga jiným způsobem, z jiné perspektivy, některé jej hodnotí jako pozitivní, jiné vyznívají negativně. Na první pohled je těžké najít společné těžiště toho, jak má dopomoc asistenta pedagoga vypadat a fungovat nebo dokonce, zda má taková dopomoc v praxi vždycky smysl. Soudím, že pomyslná první fáze, tj. zavedení institutu asistenta pedagoga do školství již proběhla nebo se přinejmenším rozběhla a zde asi nemusíme mít obavu o její budoucnost. Otevírá se ale o to důležitější otázka, jaká má mít činnost asistenta pedagoga pravidla, meze, hranice. Často tato pravidla nemá ani asistent

pedagoga sám pod kontrolou nebo do procesu výuky vstupují vnější faktory (například rodiče nebo specifikum žákova deficitu či atmosféra ve třídě). Docházíme k závěru, že bez pečlivého vedení činnosti asistenta pedagoga může snadno dojít k fenoménu „neúčinné pomoci“, kterému se musíme snažit za každou cenu vyhnout. Narážíme na to, že spolupráce asistenta pedagoga se žákem je bytostně individuální, a to hraje ve výsledku významnou roli. Nicméně, nacházíme společné body, které popisují „účinnou pomoc“, které tvoří jakési prekurzory kvalitního vzdělávacího procesu.

Jakýmsi nepsaným ideálem inkluze je teze o dokonale provedené inkluzi, kdy se přítomnost asistenta pedagoga stává zbytečnou. Bohužel, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nedostávají svůj vzdělávací plán z nějakého umělého konstrukt, naopak, takový vzdělávací plán je jejich jediným východiskem pro kvalitní zvládnutí vzdělávacího procesu. Vždy se tedy jedná o takovou stanovenou formu deficitu, kterou lze bez dopomoci asistenta pedagoga zvládnout jen s velkými obtížemi, což je samo o sobě jakýmsi důkazem sporem a inkluze tak dokonalá, že asistent pedagoga již není potřeba je skutečně pouze ideálem.

8 Pracovní náplň asistenta pedagoga

8.1 Úvod

Uvědomme si, že pracovní náplň asistenta pedagoga je přímo podřízena specifickým potřebám žáka a potřebám procesu výuky. Je stanovena ředitelem školy na základě doporučení školského poradenského zařízení. Takové stanovení pracovní náplně je ovšem logicky obecné, až vágní, nicméně se očekává, že koresponduje s potřebami žáka, jeho třídy a školy (Uzlová, 2010, s. 43). V následujících podkapitolách rozebereme pracovní náplň z jednotlivých aspektů tak, aby reflektovaly naše zájmové oblasti. Naše primární otázka je stanovení potřebnosti a užitečnosti asistenta pedagoga a kritických míst v rámci pracovní náplně asistenta pedagoga; otevřít diskusi a témata s těmito riziky spojená.

8.2 Informovanost asistenta pedagoga o náplni práce

Samotné předpoklady, podstatné pro vykonávání pozice asistenta pedagoga, jsou podmíněny právě obsahem náplně práce asistenta pedagoga. Je nutné si uvědomit, co je touto náplní každý jednotlivý den. Zdá se to být prázdnou banalitou, ale (Uzlová, 2010, s. 24) ukazuje, že informovanost a vzdělávání samotných asistentů pedagoga je v praxi nedostatečné. Velká část asistentů pedagoga má jen nejasnou představu o své každodenní činnosti, které mají v praxi vykonávat a jak mají s žáky pracovat.

8.3 Koncepty pracovní náplně

Zkusme se tedy zaměřit na náplň práce asistenta pedagoga postupně více do hloubky.

Protože zákon a vyhláška tuto náplň specifikují pouze v obecné rovině, každá škola si ji definuje na míru. Pokud ředitel školy definuje náplň ... bude vyhovovat nejen žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i třídě, ve které asistent pedagoga působí, třídnímu učiteli a potřebám celé školy. Kamenem úrazu je ale jednoznačnost stanovených kompetencí, jejich bezrozpornost, soulad s výukovým programem žáka a optimální vliv na výuku celé třídy, ve které asistent pedagoga bude především působit. Výuka je komplexní proces, a tedy všechny osoby, které se na ní podílí, musí být s konkrétní náplní práce asistenta pedagoga seznámeny, v první řadě se samotnou osobou asistenta pedagoga a učitele, v jehož třídě asistent pedagoga působí (Uzlová, 2010, s. 37–39).

Náplň práce je logicky podstatná součást pozice asistenta pedagoga a jako taková je předmětem neustálé diskuse a výzkumu. Není snadné si přiznat, že počátky pozice asistenta pedagoga doprovázely právě mezery v precizním konkretizování pracovní náplně. Nicméně společenská potřeba si vynutila odbornou diskusi a přesto, že rámcová představa o smyslu pozice asistenta pedagoga se zdá být jasná, ve zcela konkrétních položkách a jejich prioritách se liší (v odborných studiích). Ukažme si některé z pohledů na danou problematiku.

V první řadě je třeba rozlišit tři specifické, základní koncepty. asistent pedagoga totiž může být pověřen spoluprací se žákem se sociálním znevýhodněním, znevýhodněním zdravotním nebo zdravotním postižením. Samozřejmě, charakteristika žákova hendikepu může být kombinovaná, ale pro základní rozdělení toto zcela postačí.

Zdá se, že jsou tři hlavní oblasti činností, které jsou základem pracovní náplně asistenta pedagoga. První z oblastí je podpora žáka a učitele v průběhu výuky, potom příprava žáka mimoškolní povahy, například doučování a v neposlední řadě asistent pedagoga slouží jako spojovací článek mezi školou a rodiči žáka (Němec, 2014, s. 51). Tímto jsme ovšem stanovili pracovní náplň v té nejobecnější rovině. V praxi je vždy nutné ji nezbytným způsobem individualizovat s přihlédnutím k potřebám žáka a jeho schopnostem, včetně rodičů žáka a specifikům jeho znevýhodnění.

8.4 Náplň práce v kompetenci pracovníků školy

Pracovní náplň asistenta pedagoga, stejně jako pracovní náplň každého jiného pedagogického pracovníka vychází ze školského zákona, dále zákona o pedagogických pracovnících a samozřejmě z vyhlášek, které s nimi souvisí, zvláště § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Asistent pedagoga je zaměstnancem konkrétního školského zařízení, ať už se jedná o školu mateřskou, základní nebo střední. Je přidělen zpravidla konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně jeho pracovní náplň se ve výsledku vztahuje na celou třídu nebo studijní skupinu se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vyhláška Č. 27/2016 Sb., § 5)

Konkrétní náplň práce každého asistenta pedagoga určuje školské poradenské zařízení, které zároveň doporučuje asistenci ve studijních skupinách se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato specifikovaná náplň práce je zanesena do individuálního vzdělávacího plánu žáka nebo žáků. Podrobněji je toto přidělení rozepsáno v kapitole „Legislativa“.

Protože náplň práce všech pedagogických pracovníků ve výsledku určuje ředitel školy, samozřejmě rovněž v případě pracovní náplně asistenta pedagoga má poslední slovo ředitel školy. Samozřejmě vychází z pokynů, daných výše zmiňovaným poradenským zařízením. Nicméně je třeba zdůraznit, že v případě nepřítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je pouze na rozhodnutí ředitele školy, jakými činnostmi asistenta pedagoga pověří. Ať už se jedná o nejrůznější formu pomoci učiteli, jako je příprava pomůcek, kopírování a různé druhy administrativní pomoci. Je rovněž žádoucí, aby asistent pedagoga poskytoval pomoc i ostatním žákům třídy.

Konkrétní náplň práce a její rozsah je pak stanovena ředitelem školy vzhledem ke specifickým potřebám žáka. Rozpis těchto činností se sestavuje s přihlédnutím k doporučení speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny (Michalík, 2015, s. 75).

A protože je asistent pedagoga fakticky v dané chvíli přímým podřízeným konkrétního učitele, je de facto jeho pracovní náplň v praxi stanovována právě tímto učitelem. Tušíme, že v existující reálné hierarchii kompetencí organizací a osob a podřízenosti asistenta pedagoga se snadno ztrácí původní pracovní náplň asistenta pedagoga a stejná hierarchie také komplikuje možnou kontrolu plnění zmiňované pracovní náplně. (Klusáčková, 2014, s. 106)

8.5 Rozdělení pedagogické činnosti

Náplň práce asistenta pedagoga je vždy individuální s ohledem na individuální potřeby integrovaných žáků, pro které podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga doporučilo školské poradenské zařízení a smlouvou ji ustanovil ředitel školy. Je třeba také zdůraznit, že veškeré činnosti uskutečňované asistentem pedagoga jsou vždy na základě pokynů vyučujícího. Asistence je týmová práce a asistent má pouze podíl na uplatňovaných pedagogických a speciálně pedagogických činnostech (Bařinková, 2012, s. 11–13)

Zdůrazněme, že náplň práce asistenta pedagoga by měla být součástí pracovní smlouvy. Víme, že ředitel školy je ten, kdo rozhoduje o konkrétní pracovní náplni. Rozhoduje také, zda asistent pedagoga bude vykonávat primárně pedagogickou činnost přímou nebo bude tuto činnost alternovat činností nepřímou. Nicméně pedagogická činnost nepřímá je možná pouze do poloviny celého pracovního úvazku asistenta pedagoga. (Němec, 2014, s. 57) Pedagogickou činností přímou rozumíme bezprostřední pedagogickou činnost se žákem,

popřípadě se zákonnými zástupci žáka a pedagogickou činností nepřímou rozumíme spolupráci s učitelem, ať už ve formě konzultace nebo spolupráci na přípravě na vyučovací hodinu. V následující kapitole si ukážeme, že i nepřímá pedagogická činnost má pro kvalitní výuku svůj klíčový význam.

8.6 Přímá pedagogická činnost

Pedagogická činnost přímá je stanovena v nařízení vlády (nařízení vlády č. 75/2005 Sb.) sbírky. Pojednává o stanovení přímé vyučovací, výchovné, speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Pro asistenta pedagoga se přímá pedagogická činnost týká minimálně poloviny pracovního úvazku a přesný rozsah potom stanoví ředitel školy v pracovní smlouvě. Stanovení konkrétní náplně přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga je podstatný, nicméně nesnadný úkol. Nicméně vzhledem k důležitosti této stránky funkce asistenta pedagoga je právě toto předmětem těžištěm našeho zájmu.

Asistent pedagoga v rámci svého úvazku podporuje výuku ve třídě, doučuje, pomáhá žáku se začleněním do kolektivu třídy, o zvolených přestávkách vykonává dozor, zpravidla ve spolupráci s některým z kolegů, doprovází na školních akcích a mimoškolních aktivitách. (Drotárová, 2006).

Navzdory tomu, že pozice asistenta pedagoga je ve školství poměrně krátkou dobu, základní kompetence asistenta pedagoga již jsou stanoveny. Stále ovšem zbývají oblasti, kde situace vyžaduje odbornou diskusi. Především kompetence nejužší dvojice asistent pedagoga – učitel.

Přesto, že asistent pedagoga nemůže být z principu osobním asistentem, stejně se v mnoha ohledech (například v případě podpory žáka se zdravotním postižením) činnosti těchto dvou pozic překrývají.

Z podstaty pozice asistenta pedagoga je podpora často nutná například při jídle, typicky v jídelně, dále ve družině, ale také při pohybu žáka z a do školního zařízení. Dalším dobrým případem je podpora žáka v okamžiku akutně zhoršeného psychického stavu, kdy by učitel sám nebyl schopen o žáka postarat bez podstatného narušení výuky. asistent pedagoga dopomáhá žáku s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a při nezbytném pohybu ve škole v rámci vyučování (Mrázková, 2014, s. 44).

Specifickou oblastí je rozdělení kompetencí v ranku asistent pedagoga – učitel. Učitel vkládá do kompetencí asistenta pedagoga svůj osobní pohled, vzájemnou spoluprací se vyhraňují konkrétní oblasti činností a rozdělení zodpovědnosti. asistent pedagoga pomáhá učiteli zásadní měrou, dokáže motivovat žáka, podporovat jeho učení takovým způsobem, který zvyšuje její účinnost, ať už podrobnějším přístupem k probírané látce, podporou koncentrace žáka na podstatné detaily. Společně potom stanovují rychlost výuky, která je šitá na míru žakovým schopnostem a aktuální psychické kondici. Jak už jsme zmínili, je na asistentu pedagoga, aby třídu odstínil od případného afektivního jednání žáka a zároveň nejvhodnějším způsobem pomohl žákovi se zapojit do třídního kolektivu, ale v případě negativního chování kolektivu vůči žákovi zasáhl a ochránil žákova práva a důstojnost (Kendíková, 2016, s. 83–84).

Asistenta pedagoga můžeme vidět také v obecnějším pohledu. Asistent pedagoga je přidávaný element, který dokáže vytvořit propojení mezi všemi důležitými osobami, tedy od žáka a jeho rodiče až po učitele a školní zařízení. Bez něj by takové propojení nemohlo vzniknout, protože na vztah potřebné kvality nemá učitel potřebný čas ani prostor. Je tedy právě asistent pedagoga, kdo pomůže žákovi překonat jeho hendikep (ať už mentální, fyzický či sociální) a díky němu se může řádově snáze, rychleji a kvalitněji plně zúčastňovat výuky, pochopení probíraného učiva, ale také začlenění do třídního kolektivu, komunikovat s učitelem a spolužáky. (Pešek, 2015, s. 41)

Na první pohled je tedy pomoc asistenta pedagoga tak říkajíc bezbřehá. Tak tomu ale nesmí být. Napadá nás otázka, jak velkou míru samostatnosti, sebeobsluhy, začlenění do třídního kolektivu musí projevit žák sám právě proto, aby byl donucen na sobě pracovat, rozvíjet se nebo dokonce aby nerezignoval či nezaostával pod hranicí svých optimálních schopností. Sociální aspekt třídního kolektivu nesmíme podceňovat. I v případě dobře míněné podpory může asistent pedagoga socializaci žáka nevhodnou angažovaností přerušit, přílišným tlakem na spolužáky žáka stigmatizovat, v opačném případě (přílišná ochrana) žáka od kolektivu třídy izolovat (Horáčková, 2015).

Dalším negativním aspektem je nesprávné vymezení kompetencí mezi učitelem a asistentem pedagoga. asistent pedagoga nemůže suplovat učitele. V absolutní většině případů asistentu pedagoga chybí potřebná kvalifikace a praxe. (Drotárová, 2006, s. 76)

Velmi diskutovaným tématem je individuální výuka žáka, tedy výuka, kdy se asistent

pedagoga věnuje žáku nebo omezené skupině žáků a která probíhá mimo třídní kolektiv. Výzkumy ukazují, že míra inkluze je přímo úměrná právě míře potlačení individuální výuky (rozumějme výuku mimo kolektiv třídy). Na druhou stranu (v odůvodněných a vymezených případech) můžeme individuální výukou dosáhnout u žáka lepších výsledků. Typicky pokud žák zcela nestačí rychlosti výuky nebo jeho psychický stav negativně ovlivňuje pobyt ve třídním kolektivu (například žáci s poruchou autistického spektra) (Mrázková, 2014, s. 27).

Zahraniční studie, které srovnávaly výsledky žáků, vyučovaných přímo asistentem pedagoga, ukazují pokles kvantity a kvality znalostí žáka. Zvláště v případě individuální výuky se projevovala inhibice pokroku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože nelze zcela plnohodnotně postavit vedle sebe zahraniční a české školství, v tomto směru je jen logické zařadit individuální výuku mezi rizikové faktory a jako takovou ji omezit pouze na nezbytně nutnou míru. Závěr studie poukazuje na nízkou kvalifikaci asistenta pedagoga a nedostatečnou kontrolu výuky učitelem (v případě individuální výuky) (Morávková Vejrochová, 2015, s. 15).

Tlak na individuální výuku může vzniknout paradoxně i z opačné strany. V případě, že žák nějakým způsobem (svým chováním, projevy) fatálním způsobem narušuje výuku nebo atmosféru ve třídě. Přesto, že asistent pedagoga jistě chápe svoji povinnost poskytnout žáku podporu takovým způsobem, aby podobným situacím zabránil, bohužel k takové situaci může docházet.

V obou zmíněných případech individuální výuka klade ještě větší nároky na spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Je na učiteli, aby byl schopen poskytnout dostatečné materiály k individuální výuce a také aby prováděl soustavnou kontrolu vykonané práce, včetně případných doplňujících kroků ve snaze splnit individuální vzdělávací plán. Znovu musíme apelovat, že pokud je individuální výuka značnou měrou aplikována, svědčí to o nízké úrovni inkluze a integrace žáka. (Němec, 2014, s. 43–45)

Podpora asistenta pedagoga je primárně zaměřena právě na výuku a vzdělávání. Pokud se však na žákovu perspektivu podíváme z globálního hlediska, vidíme aspekty pracovní náplně možná ještě důležitější. Mluvím o schopnosti kvalitní komunikace s kolektivem třídy, spolužáky, spolupráce s nimi. Stejně jako získané osobnostní rysy žáka. To vše je možná pro budoucí život minimálně stejně důležité, jako získané vědomosti. Zde vidíme velký prostor ke

zlepšení. Tento aspekt pomoci asistenta pedagoga žáku není dostatečně zdůrazněn a nemá dostatečnou oporu například ani ve vyhlášce (Mrázková, 2014, s. 34).

Specifickým okamžikem výuky je přestávka. Pro asistenta pedagoga spadá často do přímé pedagogické činnosti, samozřejmě s přihlédnutím na individuální potřeby žáka. Zatímco někteří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto směru nevyžadují žádné zvláštní potřeby, jiní žáci (s tělesným postižením) mohou vyžadovat více dopomoci než ve vyučovací hodině. V první řadě ovšem asistent pedagoga musí mít na paměti osobní prostor žáka, protože přestávka je podstatný okamžik pro socializaci a integraci žáka v rámci třídního kolektivu nebo naopak k odpočinku a vlastním aktivitám žáka, i když mohou být na první pohled nepřínosné z pohledu výuky. V ideálním případě asistent pedagoga žáku v případě problémů dopomůže s navázáním kontaktů se spolužáky a postupně se „stahuje do ústraní“, aby dal žáku šanci kontakt s kolektivem samostatně dále rozvíjet (Mrázková, 2014, s. 34)

Pokud to potřeby žáka umožňují, asistent pedagoga se způsobem (obvyklým pro ostatní pedagogické pracovníky) zapojuje do dozoru o přestávkách či činnostech, vykonávaných se žáky mimo školu.

Jen doplňme, že důležitou a často využívanou školní aktivitou, nicméně mimo výuku, je školní družina. Je potřeba souhlas zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení.

Pokud by úvazek asistenta pedagoga nepokryl jeho přítomnost ve školní družině, musí MŠMT navýšit finanční prostředky, aby byla přítomnost asistenta pedagoga ve družině pokryta. Finanční prostředky může poskytnout také krajský úřad. Samozřejmě, pokud je toto penzum požadavků splněno, školní družina umožní pomoc asistenta pedagoga žáku (Puškinová, 2016, s. 553).

Náplň přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga je dle standardu práce asistenta pedagoga individuální vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka.

Pokud je jádrem výuky učitel a asistent pedagoga pomáhá v širším třídním kolektivu (není tedy pevně vázán na jediného žáka se specifickými vzdělávacími potřebami), má takové spojení nejvyšší šanci dosáhnout optimálních výsledků v rámci celé třídy a (paradoxně) i optimálních výsledků v případě žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, možná proto,

že vzniklý prostor jim dává šanci a potřebu samostatné práce a také spolupráci v rámci třídního kolektivu (Horáčková, 2015, s. 10–13).

8.7 Nepřímá pedagogická činnost

Protože nepřímá pedagogická činnost může na základě rozhodnutí ředitele školy tvořit až polovinu pracovního úvazku asistenta pedagoga, logicky by měla být nějakým způsobem zakotvena v náplni práce asistenta pedagoga. Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje od přípravy a konzultací asistenta pedagoga s učitelem, účasti na pedagogických poradách, další případné konzultace se školním poradenským centrem. Samozřejmě na základě konkrétních zkušeností se posléze asistent pedagoga účastní přípravy individuálního vzdělávacího plánu žáka. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 17)

Asistent pedagoga je v kontaktu s rodiči žáka, tedy i tato konzultace musí být součástí jeho pracovní náplně. Zpravidla dochází i ke konzultacím s jinými asistentem pedagoga na téže škole, často mají předchozí zkušenosti právě se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k neustálému vývoji v oblasti pedagogické asistence k nepřímé pedagogické činnosti musí patřit i další vzdělávání asistenta pedagoga, ať už formou samostudia literatury či internetových zdrojů, nebo účast na vzdělávacích kurzech (Němec, 2014, s. 59).

Vraťme se právě k přípravě individuálního vzdělávacího plánu. Ačkoli asistent pedagoga zpravidla postrádá potřebnou kvalifikaci, jeho každodenní kontakt se žákem s individuálním vzdělávacím plánem znamená neocenitelný zdroj informací o schopnostech a limitech žáka. V první míře dokáže reálně posoudit navržený vzdělávací plán a v souvislosti s jeho názorem na potenciál žáka navrhnout optimální doplnění nebo úpravy. Takový individuální vzdělávací plán má potom mnohem větší šanci na korektní plnění (Kendíková, 2016, s. 83).

Pokud schopnosti žáka brání plnění vzdělávacího plánu a chceme se vyhnout individuálnímu vzdělávání, je dobrým kompromisem použití individuálních vzdělávacích pomůcek. Jejich výroba patří právem do nepřímé pedagogické činnosti, vyžadují ovšem plánování a úzkou spolupráci s učitelem, protože musí přesně reflektovat učitelovy učební postupy pro každou konkrétní látku (Mrázková, 2014, s. 33).

Je možné a obvyklé, že asistent pedagoga pomáhá na pokyn učiteli s vedením třídních záznamů, podílí se na přípravě kvalifikace a zajišťuje odpovídající prostředí výuky. V praxi

ovšem často dochází ke zneužívání asistenta pedagoga učitelem například formou vyplňování třídní knihy a dalších úkolů, které přísluší učiteli, ale přijdou mu nudné nebo zdlouhavé či byrokratické. Je nutné otevřít diskusi o tom, kde je hranice, za kterou už učitel v pověřování úkolů asistenta pedagoga nemůže zajít. Uvědomme si, že asistent pedagoga má jako přímý podřízený učitele jen malou vyjednávací pozici. Ujasnění kompetencí mezi asistentem pedagoga a učitelem je citlivé téma a jistě bude hlavním zdrojem třecích ploch, což potenciálně snižuje kvalitu mezilidských vztahů na pracovišti obecně a atmosféry při výuce (Mrázková, 2014, s. 42).

8.8 Shrnutí

Uvědomme si, že asistent pedagoga není osobním asistentem. Jednak osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, není zaměstnancem školy, a potom je osobní asistent zcela spojen s osobou konkrétního žáka a jeho obsluhou, zatímco asistent pedagoga má širší pole působnosti (zpravidla pomáhá studijní skupině) a především úzce spolupracuje s učitelem na výuce.

Činnost asistenta pedagoga má největší účinnost, není-li omezen pouze na přiděleného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel může asistenta pedagoga pověřit k podpoře dalších žáků v rámci třídy. Je velmi vhodné, aby se asistent pedagoga účastnil i v případě mimoškolních aktivit (Kendíková, 2016, s. 80).

Pokud se na činnosti, které asistent pedagoga vykonává, vidíme, že jsou zcela konkrétně podřízeny handicapu žáka, nicméně jádro činností je společné. Asistent pedagoga vždy pracuje individuálním způsobem se žákem nebo v třídním kolektivu. Jeho podstatnou další povinností je zabezpečení bezpečnosti žáků a v neposlední řadě dodržování zásad hygieny. Přirozeně provádí na žáky patřičný dozor, a to jak v rámci školního zařízení, tak při akcích mimo budovu.

Vzhledem k tomu, že tento obor se velmi dynamicky rozvíjí, je podstatné další vzdělávání formou kurzu nebo literatury. Asistent pedagoga se účastní porad pedagogického sboru.

Je velmi vhodné, pokud žáci ve třídě s asistentem pedagoga uvažují o asistentu pedagoga odlišným způsobem než o osobě učitele. Základem je atmosféra důvěry a možnosti obrátit se na asistenta pedagoga s prosbou o radu, případně pomoc v rámci učitelem zadaného problému. Asistent pedagoga je přímo podřízen učiteli, v rámci širšího pojetí také

pracovníkům školy v poradenské sféře a také speciálnímu pedagogickému centru.

9 Závěr teoretické části

Na první pohled se může zdát, že zaměření této diplomové práce je prvoplánově negativní. Tak to ale není. Věřím, že je tomu právě naopak. Věřím, že otevření diskuse o reálných problémech pomůže v konečném důsledku tuto funkci zlepšit. Lakonicky řečeno, prací, které jsou pouze pozitivní, je již dostatek.

Vycházím z postřehů na základě mé osobní praxe jak z pozice funkce asistenta pedagoga, tak z pozice funkce učitele ve třídě s asistentem pedagoga a ačkoli o svých závěrech nepochybuji, uvědomuji si, že se jedná o mé osobní závěry a dedukce.

Specifickou kapitolou jsou rizika a bariéry funkce asistenta pedagoga. V žádném případě tato práce není první, která na rizika pozice asistenta pedagoga poukazuje; autorka nicméně cítí malý důraz na řešení, nebo lépe odbornou profylaxi, která by rizika funkce snížila na přijatelné minimum. Lakonicky můžeme rizika pracovní náplně asistenta pedagoga shrnout do známého Hippokratova výroku: „*Pomáhat – nebo alespoň neškodit.*“

Přestože funkce asistenta pedagoga je velmi mladá, začínají se rýsovat první třecí plochy, které nemůžeme jednoduše obrazně smést ze stolu jenom kvůli tomu, že je tato funkce ve školství tak krátce. Paleta problémů, které trápí funkci asistenta pedagoga, je celá řada. Pokusím se je intuitivně rozdělit do kategorií podle společného jmenovatele. Nasbíraly se logicky z jednotlivých kapitol teoretické části a toto rozdělení je podle mě nejvhodnější pro přehledný výčet:

9.1 Otázka vhodnosti inkluze (v konkrétních případech)

Samotná podstata využití asistenta pedagoga při výuce je správná. Pokud naše školství směřuje k inkluzivnímu vzdělávání, je účast asistenta pedagoga při výuce naprosto nezbytná. Nicméně české školství, mluvíme-li o školství „před inkluzí“, bylo charakteristické poměrně kvalitním speciálním školstvím. Optimální inkluze nejspíš neznamená totéž, co maximální inkluze. Protože jediné správné kritérium v jakékoli formě školství je kvalita výukového procesu. Zapojení nebo naopak nezapojení konkrétních žáků s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami je tedy nutné podrobit zkoumání. Nicméně toto téma je už mimo rámec této diplomové práce. V každém případě ovšem úzce souvisí s užitečností funkce asistenta pedagoga obecně. Otázka zní: ve kterých konkrétních případech je celkový efekt

přítomnosti asistenta pedagoga u specifického žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bohužel negativní? (Pančocha, 2013, s. 15–18)

9.2 Nestálost a nezralost legislativy

Rozumíme tím legislativní a právní rámec pozice asistenta pedagoga vůbec. Protože je asistent pedagoga velmi mladá funkce, legislativa rozhodně není dokonalá a je stále ve vývoji. Nedaří se tak optimálně obsadit funkci asistenta pedagoga všude tam, kde by pomáhala a naopak. Ačkoli jsou změny legislativy zásadním způsobem pozitivní, neulehčují zrovna práci ředitelům škol a dalším osobám, pověřeným vytvářením a kontrolou pozice asistenta pedagoga, vůbec nemluvě o asistentech pedagoga samotných.

Protože je pozice asistenta pedagoga vázána na konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je typicky spjata s pracovní smlouvou na dobu určitou. Vzhledem k tomu, nakolik pracovní poměr na dobu určitou představuje značnou životní nejistotu, je nyní zákonem jeho využívání na shodné pozici zásadním způsobem limitován. Přestože myšlenka zákona je chvályhodná, v praxi tlačí ředitele škol k propouštění pracovníků po uplynutí pracovní doby určité, tím pádem k velké fluktuaci. Do funkce se postupně dostávají méně kvalifikovaní pracovníci a ačkoli je asistent pedagoga pozice, která má výuku principiálně „pouze“ podporovat, je střídání pracovníků nevhodné. Fluktuaci vnímám jako velmi důležitý aspekt kvality funkce asistenta pedagoga a v praktické části se mu věnuji.

9.3 Přístup asistenta pedagoga k výuce

V kapitole, kde analyzuji vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem a následující kapitole, popisující vztah asistenta pedagoga a žáka se věnuji situacím, kdy selhává funkce asistenta pedagoga jako taková. Důvodů může být mnoho. Konflikt kompetencí učitel – asistent pedagoga nebo situace, kdy je asistentu pedagoga přímo svěřena samostatná výuka (typicky suplování). Obecně každé zapojení asistenta pedagoga do výukového procesu naráží na jeho nižší kvalifikaci, kompetenci pro učení jako takové. asistent pedagoga, jehož vzděláním v pedagogickém směru je pouze kurz asistenta pedagoga, potom snadno podléhá tzv. neúčinné pomoci nebo překompenzaci, které jdou proti smyslu pedagogické asistence jako takové. O to hůře, že pro nedostatečně kvalifikovaného, nezkušeného nebo nesprávně vedeného asistenta pedagoga jsou tyto syndromy vykonávány v dobré víře, a tedy i o to usilovněji. Zahraniční výzkumy ukazují, že tyto a další problémy jsou velice časté i v zemích

s mnohem delší tradicí funkce asistenta pedagoga a je tedy logické, že se nemohou vyhnout ani českému školství a je třeba se k takovým problémům postavit čelem.

9.4 Rezervy ze strany vedení školy a školského poradenského zařízení

Vzhledem k charakteru funkce asistenta pedagoga jako podpůrné síly ve školství je často zaměňován s jakousi pomocnou silou učitele, který jej potom pověřuje úkoly a kompetencemi, které asistentu pedagoga nepřísluší. Také to souvisí s poměrně malým proškolením učitelů ve smyslu kompetencí asistenta pedagoga. Pracovní náplň každého konkrétního asistenta pedagoga je potom stanovena na základě doporučení školského poradenského zařízení ředitelem školy. Obávám se, že je nejčastěji obecná a šablonovitá, ačkoli odborníci doporučují pravý opak. I to je předmětem mého výzkumu v praktické části.

Součástí funkce asistenta pedagoga je samozřejmě konzultace a podpora ze strany školského poradenského zařízení. Domnívám se, že spolupráce školského poradenského zařízení s asistentem pedagoga je v mnoha případech nedostatečná, stejně jako kontrola činnosti asistenta pedagoga zmíněným školským poradenským zařízením. Obojí jistě nepřispěje ke kvalitě výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Ba co víc, asistent pedagoga, který má ochotu se žákovi maximálně věnovat, kvůli své zpravidla nižší kompetenci bez konzultace ze strany školského poradenského zařízení nemůže vykonávat optimální činnost.

Navíc, asistent pedagoga znovu jako pomocná síla učitele, je často odsouván na vedlejší kolej a je častěji než ostatní pedagogičtí pracovníci, krácen v zákonném právu na přestávku nebo v právu přístupu k místně běžným zdrojům. Asistent pedagoga často ani nemá své místo v kabinetu nebo je přístup do takového prostoru vázán na přítomnost další osoby. Zdálo by se, že takový diskriminující přístup je už věcí minulosti.

10 Praktická část

10.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka

Záměrem tohoto výzkumu není zcela přesně kvantifikovat vyslovené hypotézy, ale ověřit, zda se v praxi s uvedenými patologickými jevy asistenti pedagoga setkávají a stanovit jejich přibližnou míru.

Hlavní výzkumnou otázkou je:

„Je dodržována náplň práce asistenta pedagoga, stanovená legislativou?“

Pracovní náplň asistenta pedagoga je přesně vymezena legislativou, ale domnívám se, že praxe je značně odlišná. Do dílčích výzkumných otázek jsem vybrala oblasti, ve kterých předpokládám největší konflikty s legislativou, potažmo metodikou z ní vycházející. Na základě zjištěného souboru dat jsem se pokusila nalézt souvislosti mezi jednotlivými veličinami a analyzovat je.

10.2 Dílčí výzkumné otázky

1. Je u asistenta pedagoga dodržován zákoník práce?
2. Je asistent pedagoga rovnocenným členem pedagogického sboru?
3. Jsou na asistenta pedagoga přenášeny kompetence učitele?
4. Je při výuce dodržována metodika práce asistenta pedagoga?
5. Je dodržována metodika inkluzivního vzdělávání?

10.3 Metodologie výzkumu

Moje výzkumná strategie byla volba tématu na základě mé osobní praxe, stanovení problému, vymezila jsem účel výzkumu a určila výzkumné otázky. Zvolila jsem odpovídající metodologii dotazníkového šetření oslovených osob, kterou jsem považovala za nejvhodnější. Na základě nasbíraných dat jsem potom zodpověděla výzkumné otázky. (Hendl, 2008, str. 39)

Zvolila jsem dotazník s 32 uzavřenými otázkami. Otázky v dotazníku jsou dvojího druhu. Jednak otázky s výběrem jediné diskrétní slovně popsané volby, tzv. výběrové otázky (Dotazník, 2015), typicky u otázek na osobní údaje respondenta. Pro zbývající většinu otázek jsem zvolila Likertovu škálu, která podle mého názoru nejlépe zachycuje charakter těchto

otázek testu. (Hayes, 1998, s. 112)

Otázky jsou sdruženy do skupin podle témat. Pořadí otázek není vždy původní (dle dotazníku), protože se ukázalo při analýze výsledků šetření, že na sebe otázky lépe navazují v odlišném pořadí. To nijak neovlivňuje výsledky šetření.

Provedla jsem předvýzkum na vzorku sedmi nejbližších kolegů a upravila dotazník do finální podoby. Přesto se při zpracování výzkumného šetření ukázaly některé nedostatky dotazníku. Diskutuji o nich ve shrnutí výzkumu.

Výsledky jsem vizualizovala jednak pomocí online nástroje „Formuláře Google“ (Google, 2019) a posléze podrobněji zkoumala korelace pomocí aplikace Microsoft Excel, konkrétně použitím doplňku „Analytické nástroje“ (Office, 2019). Vzhledem k objemu dat není možné kompletní výsledky vložit ani jako přílohu.

Protože je charakter mého šetření orientační a záměrem je potvrdit nebo vyvrátit kritické oblasti funkce asistenta pedagoga a s ním spjaté rizikové oblasti inkluzivního vzdělávání, nestanovovala jsem výzkumné hypotézy. Šíře záběru šetření není pro prokazování hypotéz vhodný (Punch, 2008, s. 61).

10.4 Respondenti dotazníkového šetření

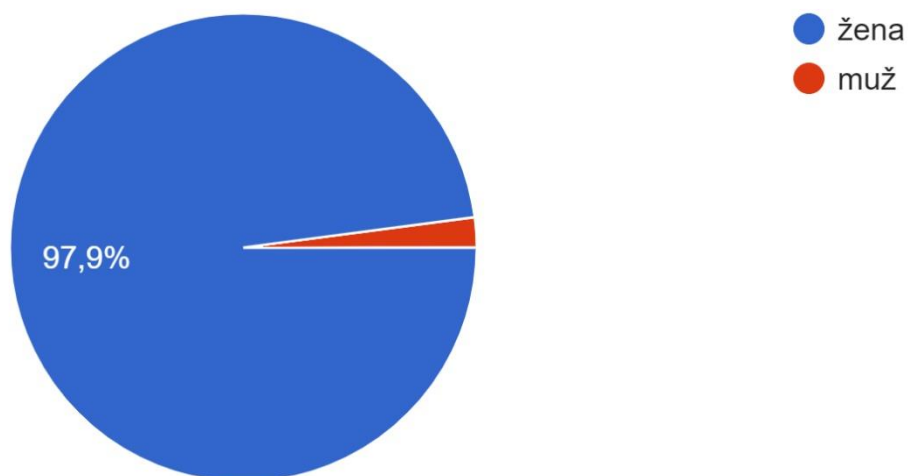
Přibližně polovina respondentů dotazníku jsou mnou oslovení kolegové a kolegyně ze základních škol v rámci Olomouckého kraje. Druhou polovinu tvoří odpovědi z internetového dotazníku, který byl v totožném znění vystaven na dvou volně dostupných internetových stránkách s tematikou asistenta pedagoga. Protože smyslem dotazníku bylo otevřít otázky, týkající se pracovní náplně a plnění právního rámce pozice asistenta pedagoga, věřím, že ne zcela ověřená skladba respondentů (anonymní respondenti) není na závadu. Také proto v analýzách pro přehlednost procentuální údaje zaokrouhluji podle situace; přesnost šetření tím není poškozena. Jedno procento představuje přibližně jedno hlasování (respondentů je 97).

10.5 Výsledky výzkumného šetření

Popisy pod grafy s výsledky jsou u některých otázek zcela stručné. Jednak jsou naměřené údaje z grafů jasně patrné a potom jsou podrobněji rozebírány v analýze výzkumných otázek.

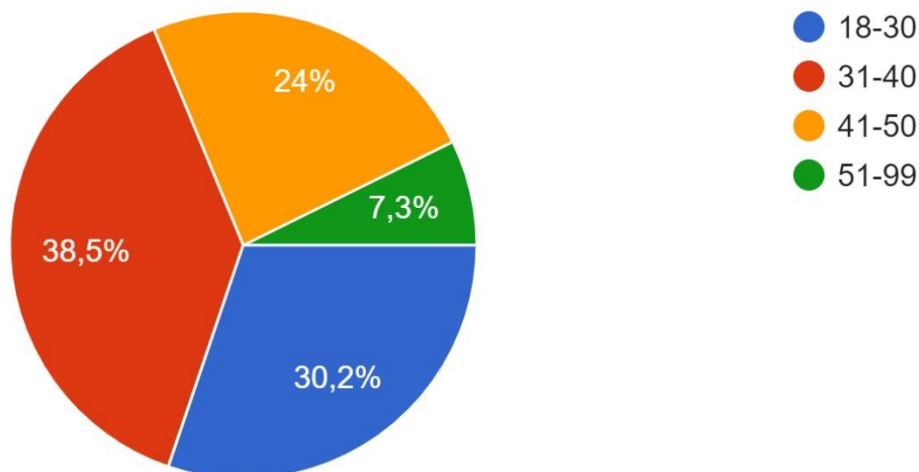
10.5.1 Osobní údaje respondentů a jejich kvalifikace

Otázka 1. Pohlaví



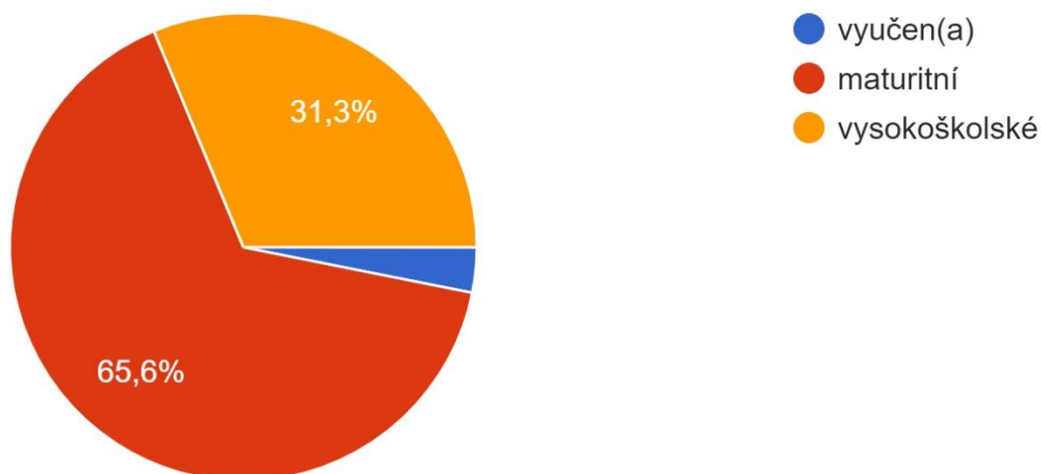
Vzhledem k pracovní náplni funkce asistenta pedagoga (péče o žáka) a vzhledem k nižšímu finančnímu ohodnocení není pouhých 2,1 % mužů ve funkci asistenta pedagoga překvapením.

Otázka 2. Věk



Věkové rozložení asistentů pedagoga je pozoruhodně rovnoměrné. Jen v kategorii 51+ je už asistentů pedagoga jen něco přes 7%. Je to ale pochopitelné vzhledem k tomu, že legislativně byla tato funkce plně ukotvena teprve před patnácti lety.

Otázka 3. *Vzdělání*

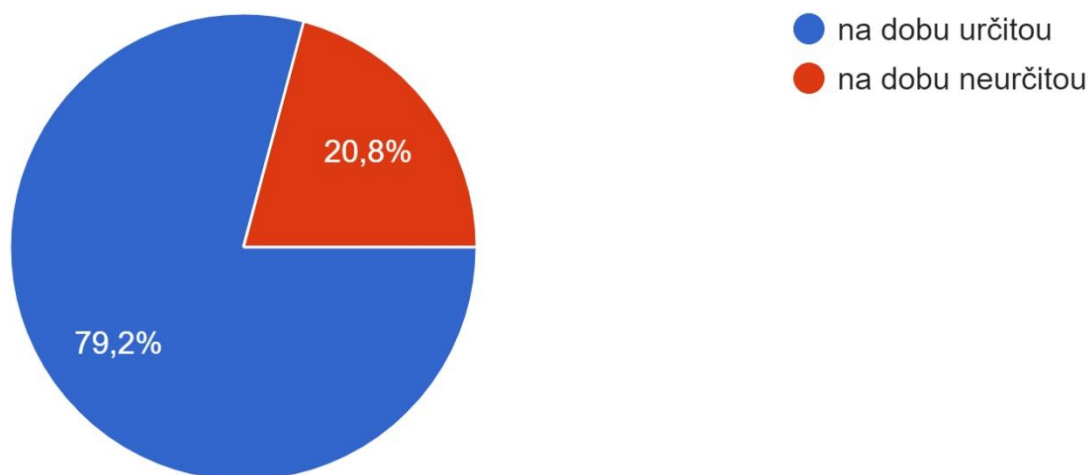


Vyučeno je 3,1 % asistentů pedagoga.

Ve srovnání s údaji Českého Statistického Úřadu je na pozici asistenta pedagoga cca dvojnásobný počet maturitního a vysokoškolsky vzdělaného personálu, zatímco zaměstnanců bez maturity je jen 3 %. (ČSÚ, 2014)

10.5.2 Pracovní úvazek

Otázka 4. *Pracovní smlouva*

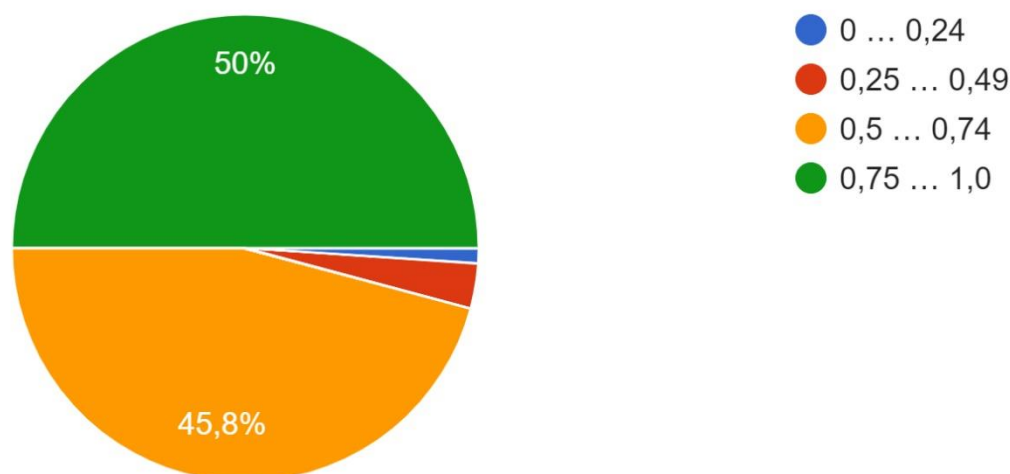


Takřka 80 % asistentů pedagoga pracuje na dobu určitou. Pokud chceme dát funkci asistenta pedagoga patřičný kredit, není z dlouhodobého hlediska takový systém pracovních smluv udržitelný. Smlouva na dobu určitou podporuje fluktuaci a vytváří pocit nejistoty

pracovníka. Navíc pracovní smlouvu na dobu určitou lze uzavřít v maximální délce 3 roky, a to maximálně 3x za sebou (PRÁCE, 2018) a (zákon č 262/2006 Sb., § 39), tedy celkem maximálně na 9 let. Dodejme, že smlouva se často uzavírá i na kratší dobu, než jsou 3 roky, minimální délka smlouvy je nicméně 12 měsíců (zákon č. 563/2004 Sb., §23a).

Průzkumy ukazují, že pracovní smlouvy jsou často krátké, na jeden rok i méně a navíc 90 % asistentů pedagoga smlouvy do 31. 6. (zpráva APuŽsZP, 2015, s. 30)

Otázka 5. *Výše současného úvazku*

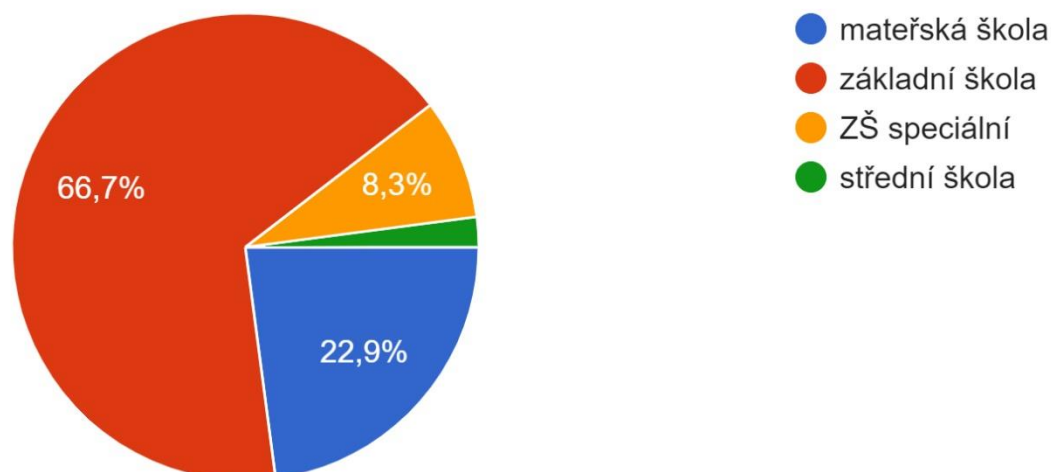


Úvazek 0–0,25 má 1,0 %, 0,25–0,49 má 4,1 % respondentů.

Vidíme, že absolutně převažují úvazky „0,5 – 0,75“ (46 %) a úvazky „0,75 — 1,0“ (50 %). Většina asistentů pedagoga by uvítala (z finančních důvodů) vyšší úvazek. Výše platu je zmiňována u asistenta pedagoga jako demotivující (Drotárová, 2006, s. 83).

Výše úvazku ovšem není volba osoby asistenta pedagoga. Většina případů byla výše úvazku předem stanovena a asistent pedagoga by ji rád navýšil i za cenu další pracovní pozice na škole (zpráva APuŽsZP, 2015, s. 49).

Otázka 8. Na jakém typu školy pracujete

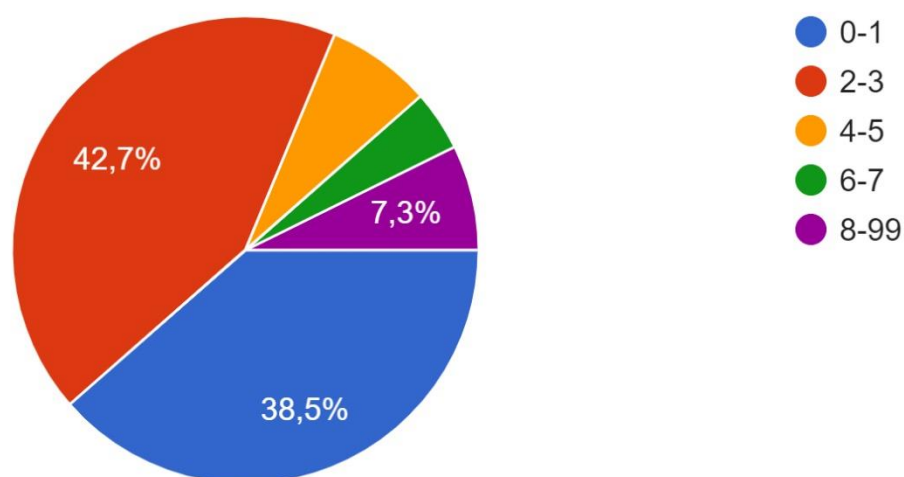


Na střední škole pracuje 2,1 % respondentů.

Dvě třetiny asistentů pedagoga působí na základních školách, necelá čtvrtina potom na školách mateřských. V tomto ohledu jsou naši respondenti odpovídající skupinou v rámci České republiky (Nová škola, 2017, s 21). Je zajímavé, že není korelace mezi vzděláním a typem školy, na jaké asistent pedagoga pracuje.

10.5.3 Praxe

Otázka 6. Délka praxe na pozici asistenta pedagoga



Praxi 4—5 let má 8,2 % a 6—7 let má 4,1 % respondentů.

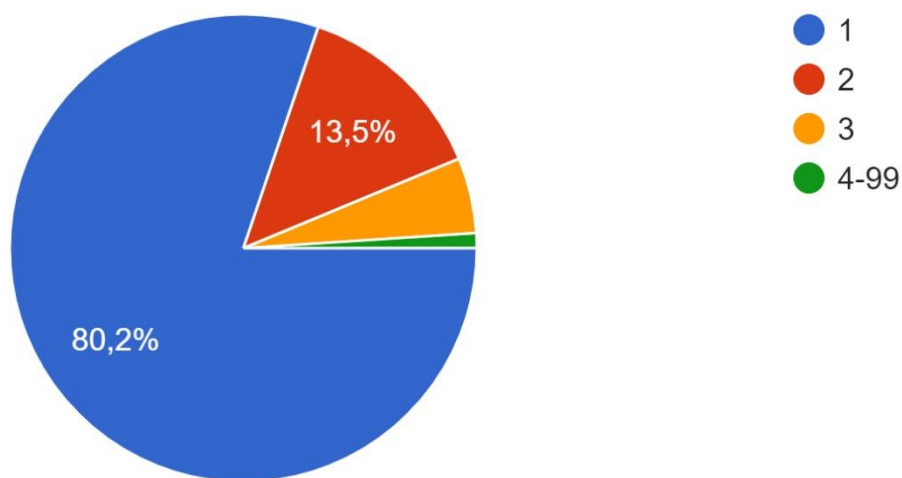
Vidíme, že zcela převládají krátké pracovní zkušenosti s pozicí asistenta pedagoga. Praxi

do tří let včetně má přes 80 % respondentů. Přibližně polovina z nich nemá praxi v podstatě žádnou. Pokud vnímáme praxi jako důležitý aspekt kvality práce asistenta pedagoga, vidíme, že ve skutečnosti má praxi delší než tři roky méně než pětina respondentů. Pokud srovnáme situaci učitelů, zjistíme, že je situace v podstatě opačná. Přibližně 65 % učitelů má praxi delší než deset let (Šimíčková, 2003, s. 3). Co se týká asistenta pedagoga, podle mého názoru je nutné tuto situaci změnit, pokud od asistenta pedagoga požadujeme kvalitní a kvalifikovaný výkon jejich pracovní náplně. (zpráva APUŽsZP, 2015, s. 17 a Šimíčková, 2003, sekce 2)

Existuje mírná korelace mezi délkou praxe a pracovní smlouvou na dobu určitou (0,35). Můžeme z toho vyvozovat, že s asistentem pedagoga, který se nějakým způsobem osvědčí, je uzavřena smlouva na dobu neurčitou nebo naopak, vzhledem k zákonnému omezení opakování smluv na dobu určitou, je možnost delší praxe podmíněna právě smlouvou na dobu neurčitou.

Nalézáme velmi mírnou korelaci mezi praxí a věkem asistenta pedagoga (0,3).

Otázka 7. Počet škol, na kterých jsem pracoval(a) jako asistent pedagoga



Asistenti, kteří pracovali na třech školách je 5,2 %, na 4–99 pracovalo 1,0 %.

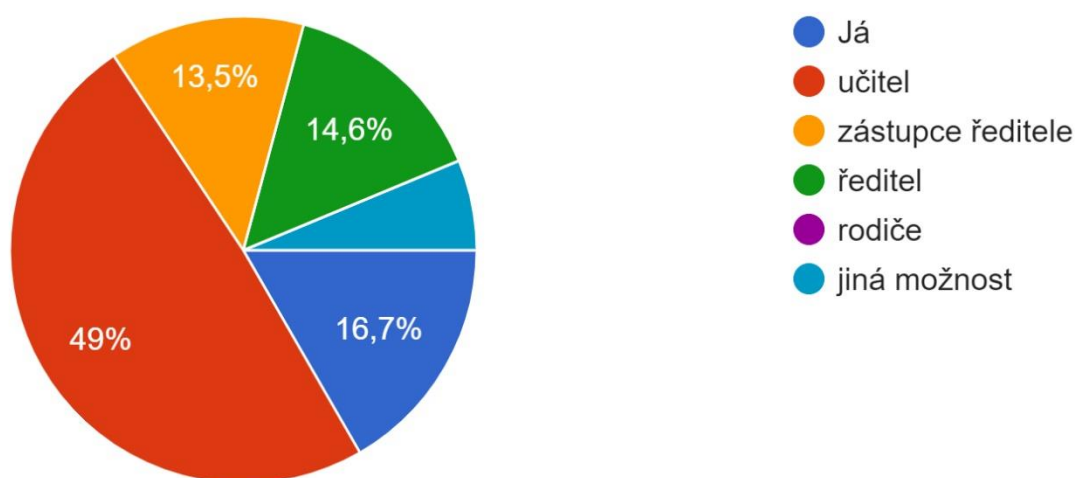
Tato a předchozí otázka slouží společnému účelu. Ověřit kvalifikaci a praxi asistenta pedagoga. Stejně jako v předchozím grafu, je zde jasně patrná hranice 80 %, která do jisté míry odpovídá podobné hodnotě z minulého grafu respondentů s praxí maximálně 3 roky. V kombinaci s 80 % pracovních úvazků na dobu určitou potom vytváří tlak na změnu školy, pokud se asistent pedagoga chce dále věnovat této funkci. 6 % asistentů pedagoga pracovalo

na třech a více školách, 20 % pracovalo alespoň na dvou školách.

Počet škol, na kterých asistent pedagoga pracoval, koreluje s délkou jeho praxe s významností 0,5. Z dat bohužel není možné určit příčinu, proč asistenti pedagoga mění zaměstnavatele. Průměrně vychází dva roky praxe na jednoho zaměstnavatele. Je třeba říci, že o důvodech nemůžeme říci nic bližšího; statistiku také ovlivňují asistenti pedagoga, kteří mají nulovou praxi.

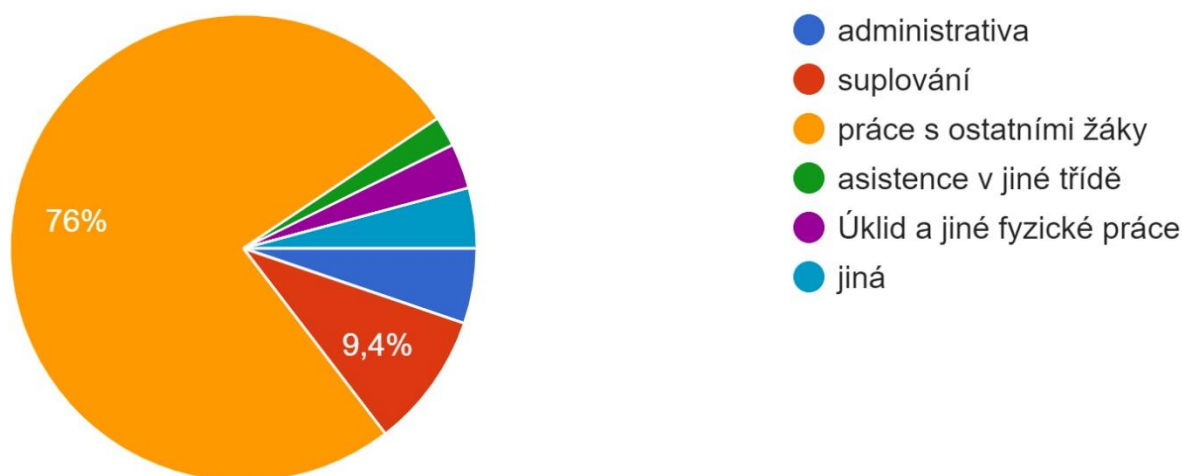
10.5.4 Pracovní náplň

Otázka 11. Kdo určuje mou skutečnou pracovní náplň



„Jiná možnost“ vybralo 6,2 % respondentů.

Otázka 10. Moje typická pracovní náplň v nepřítomnosti žáka

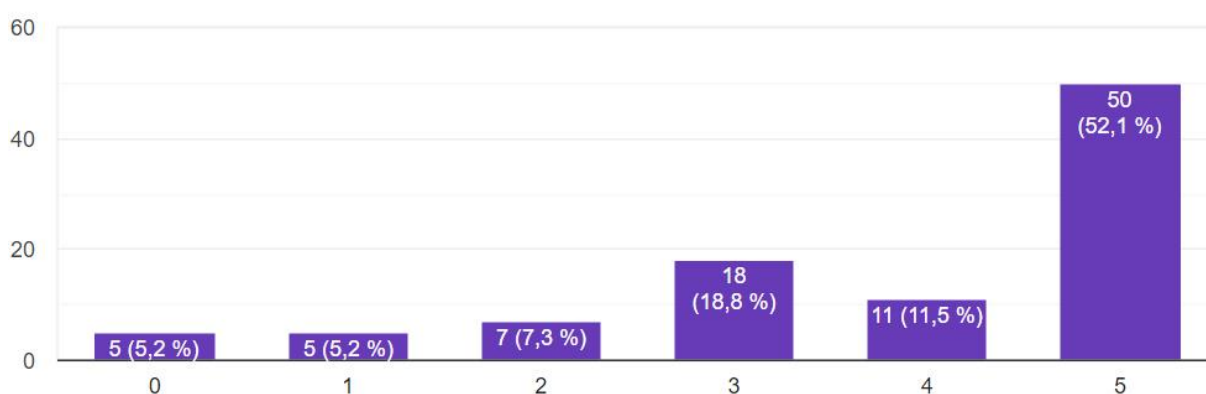


Administrativa 5,2 %, asistence v jiné třídě 2,1 %, úklid 4,1 %, jiná 4,1 %.

Na tomto grafu vidíme typickou činnost asistenta pedagoga, pokud není přítomen jemu přidělený žák (např. nemoc). Přibližně 76 % asistentů pedagoga se v takovém případě věnuje ostatním žákům ve třídě, což přesně odpovídá principům optimálního využití asistenta pedagoga. Suplování (cca 9 %) se věnuji v samostatné otázce, to je bohužel činnost, která asistentu pedagoga nepřísluší.

10.5.5 Zákoník práce

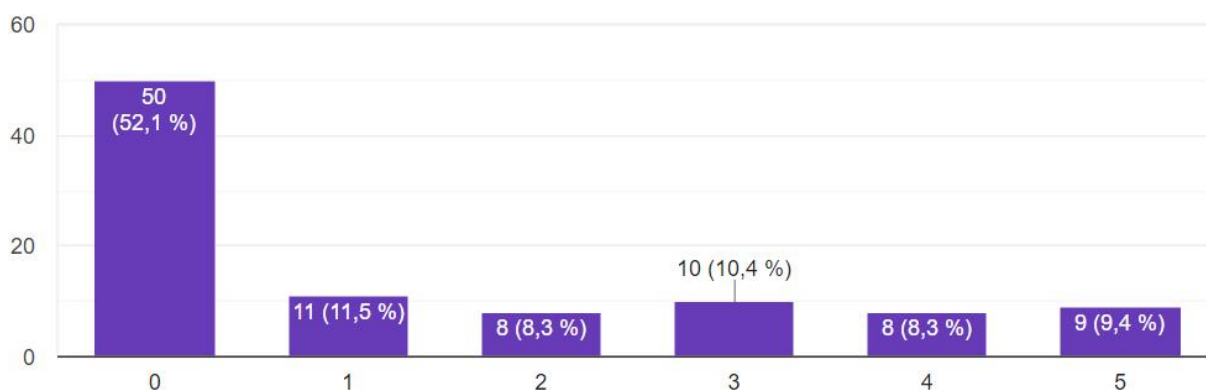
Otázka 9. Starám se o žáky po celou dobu vyučování včetně přestávek



Více než polovina asistentů pedagoga se stará o žáky po celou dobu vyučování včetně přestávek. Málokdy nebo vůbec se stará o žáky po celou dobu přes 10 % respondentů.

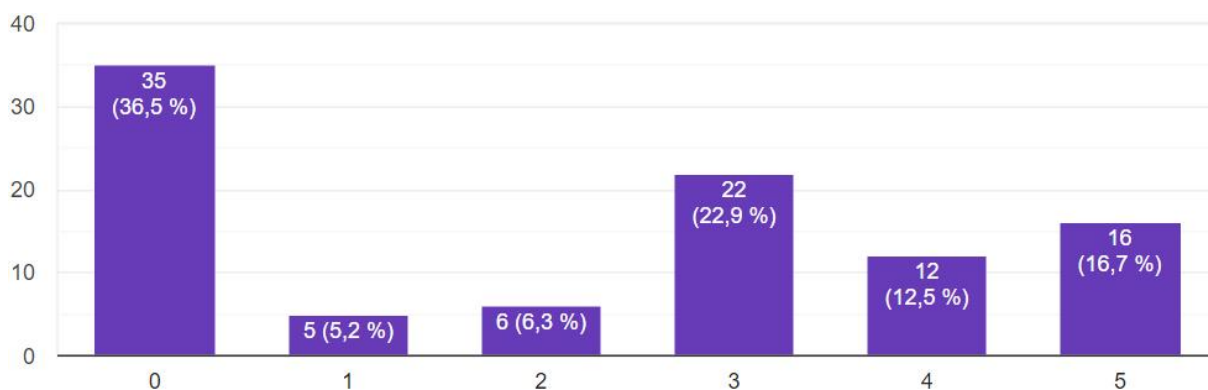
Pokud tyto údaje přepočteme pouze pro respondenty, kteří pracují na 0,75–1,0 úvazek (50 respondentů), stará se o žáky po celou dobu velmi často nebo vždy 68% respondentů.

Otázka 29. Pracuji mimo svou řádnou pracovní dobu (vzvedávám dítě před vyučováním, vykonávám dohled po vyučování atd.)



Přibližně polovina respondentů vůbec nepracuje mimo svou řádnou pracovní dobu. To je naprosto v pořádku. Na druhé straně spektra stojí cca 18 % respondentů, kteří pracují přesčas velmi často nebo vždy.

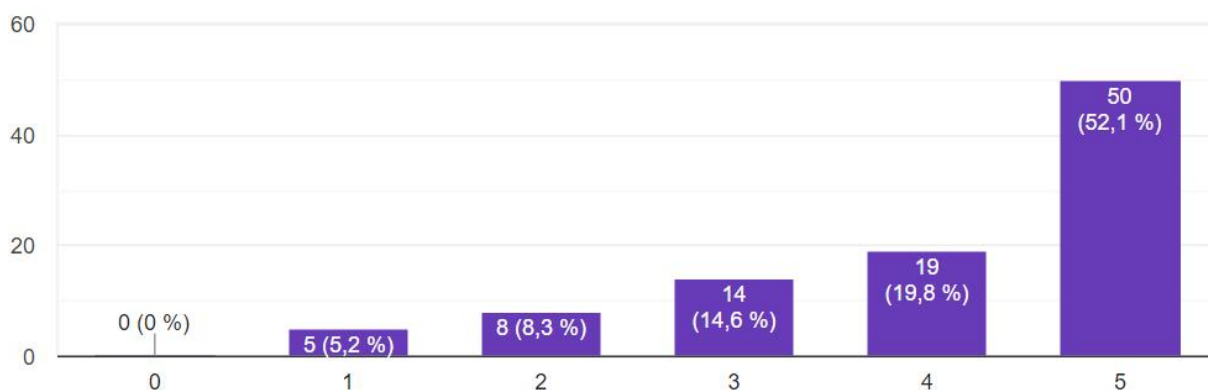
Otázka 32. Jsem finančně ohodnocen(a) za práci navíc



Vidíme, že přibližně 40 % asistentů pedagoga není ohodnocena za práci navíc nikdy nebo málokdy, velmi často nebo vždy je ohodnoceno asi 30 % respondentů.

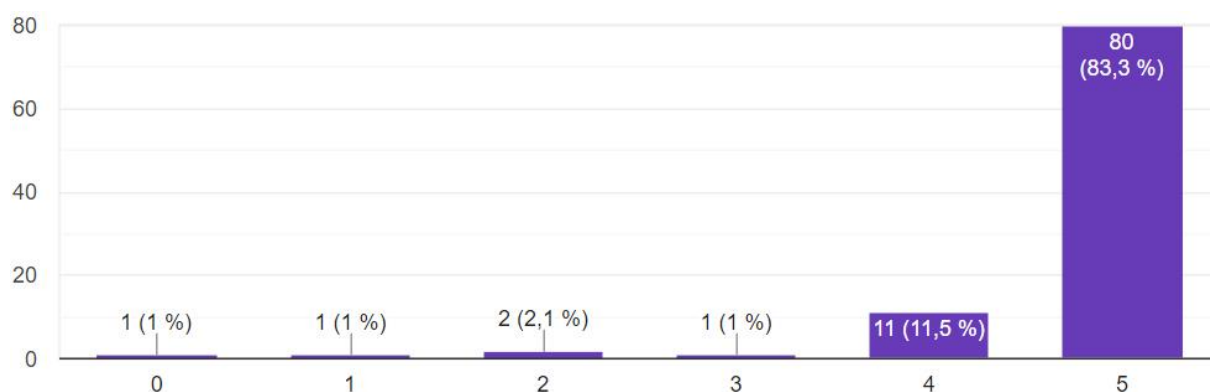
10.5.6 Rovnocenný přístup k osobě asistenta pedagoga

Otázka 12. Jsou zohledněny mé osobní potřeby (přístup na toaletu, čas na svačinu, osvěžení)



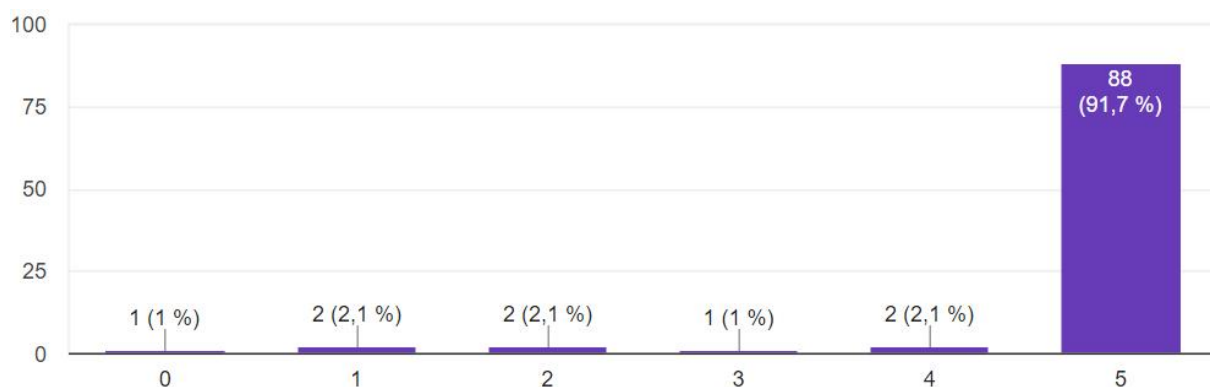
Větší polovina respondentů uvádí, že jejich osobní potřeby jsou zcela zohledněny. Nicméně druhá polovina cítí nižší míru zohlednění osobních potřeb a 5 % dokonce vnímá zohlednění osobních potřeb na stupni „takřka nikdy“.

Otázka 13. Mám přístup do běžných prostor školy (sborovna, kuchyňka apod.)



Tato otázka úzce souvisí s otázkou předchozí. Absolutní většina asistentů pedagoga potvrzují, že mají dobrý až výborný přístup do běžných prostor školy. Nicméně 4 % respondentů uvádí, že jejich přístup je omezen. Posléze 2 % cítí své omezení velmi silně. Přesto, že se jedná o ojedinělé případy (čtyři respondenti), nemělo by k takovému omezování docházet vůbec. Z mé vlastní praxe vím, že asistent pedagoga například neměl klíče od sborovny (na rozdíl od učitelů) a to je v přímém rozporu s filozofií funkce asistenta pedagoga.

Otázka 14. Mohu využívat běžné kuchyňské spotřebiče, určené pro zaměstnance školy (mikrovlnná trouba, rychlovarná konvice, lednice atd.)

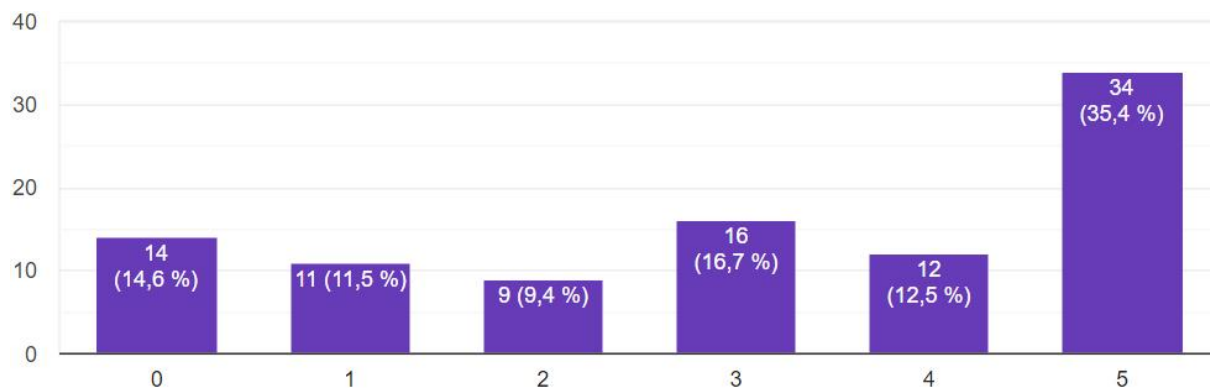


Znovu až na výjimky (<5 %) mohou asistenti pedagoga využívat spotřebiče stejně jako ostatní zaměstnanci školy.

Otázky o rovnocenném přístupu k osobě asistenta pedagoga (12, 13 a 14) vykazují vysokou míru statistické korelace (0,5).

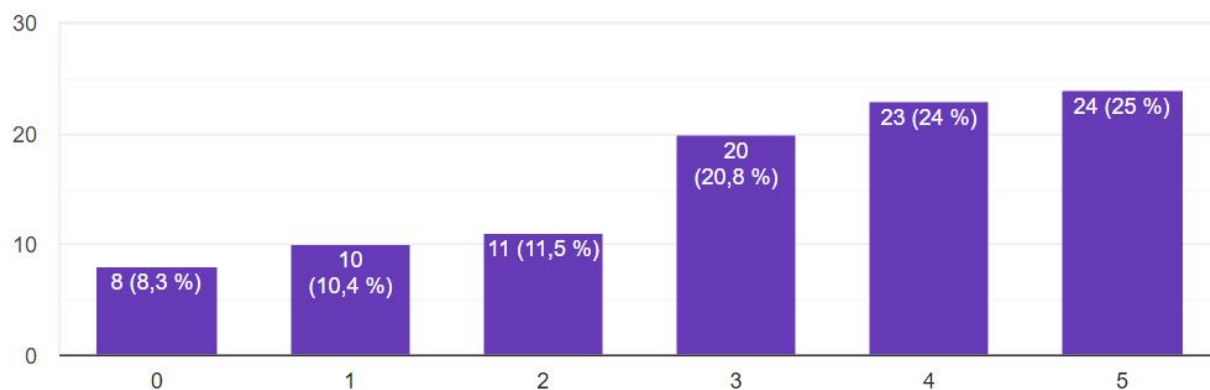
10.5.7 Organizace asistence a výuky

Otázka 15. Učitel se mnou konzultuje přípravu pedagogického týdenního plánu (školní výlet, návštěvu muzea atd.)



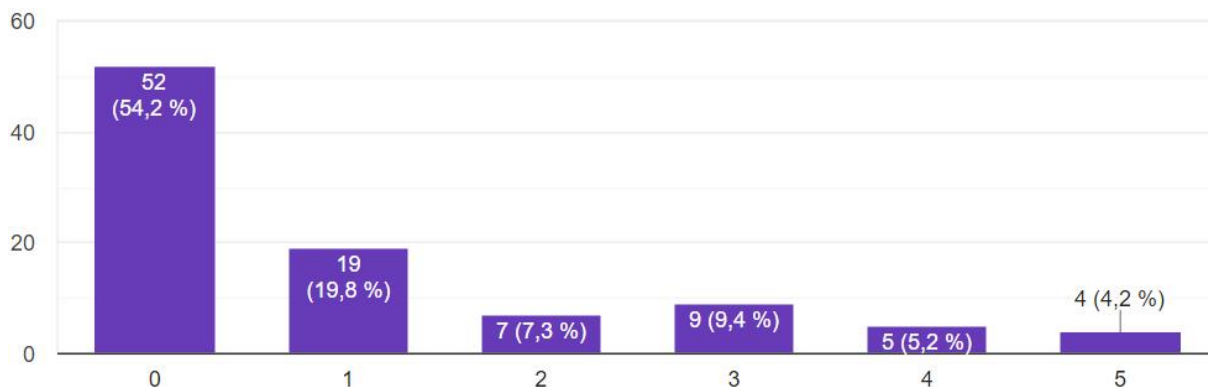
Z grafu je patrné, že míra konzultace asistenta pedagoga s učitelem je velice různorodá. Více než třetina asistentů pedagoga spolupracuje s učitelem na týdenním plánu, ale zbytek respondentů je takřka pravidelně rozložen v celém spektru odpovědí a například 15 % asistentů pedagoga s učitelem nespolupracuje vůbec.

Otázka 23. Mé hodnocení integrace žáka do kolektivu třídy



Přibližně 70 % asistentů pedagoga hodnotí integraci žáka do třídy jako dobrou až výbornou, nicméně 8 % asistentů pedagoga hodnotí integraci jako zcela nedostatečnou. Otázka otevírá prostor pro osobní postoj asistenta pedagoga k míře integrace jim svěřeného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Charakter dotazníku neumožňuje odhalit hlubší příčinu, ale pokud 18 % asistentů pedagoga hodnotí integraci jako špatnou až zcela nedostatečnou, něco zcela jistě není v pořádku.

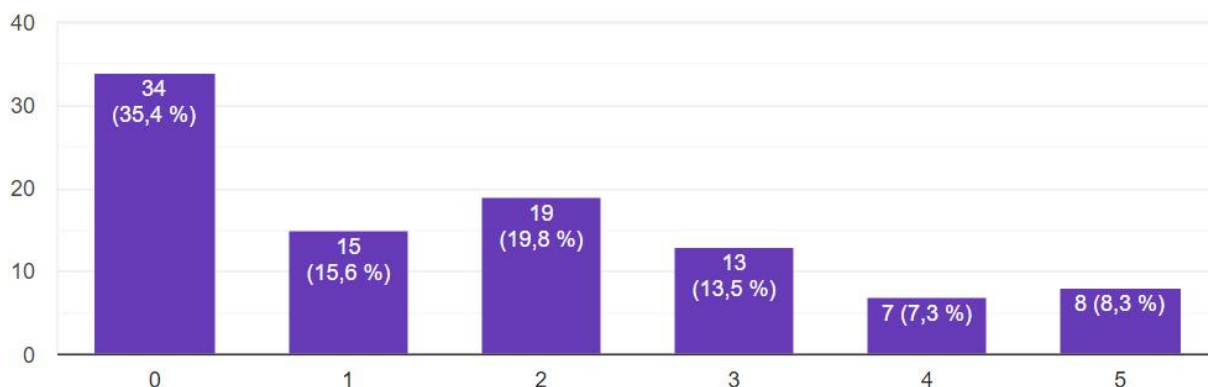
Otázka 24. Jsem izolován(a) se žákem od třídního kolektivu (např. jsme samostatně v jiné místnosti kvůli problémovému chování žáka)



Žák může být z důvodů rušivého chování na určitou dobu umístěn do izolační místnosti. Nicméně zde musí být pod dozorem a pouze ve zcela odůvodněných případech. (Kargerová, 2015, s. 111) V každém případě jde o formu trestu, a pokud cca 10 % asistentů pedagoga je se svěřeným žákem v izolaci velmi často, popírá to smysl inkluze, pro žáka je to stresující a je od základu špatná organizace výuky.

Existuje negativní korelace mezi izolací žáka a spoluprací na týdenním pedagogickém plánu (-0,4). Další negativní korelace (-0,3) je s otázkou „*Mohu využívat běžné kuchyňské spotřebiče...*“. Domnívám se, že izolace bude v některých případech hlubší podstaty. V sekci „*vztah k práci*“ dále popisují významnou negativní korelaci s touto otázkou. Pokud respondenti popisovali izolaci jako „*vždy*“, potom významně klesala jejich spokojenost s prací.

Otázka 25. Žáku s přiznaným asistentem pedagoga se věnuji pouze já



Tato otázka je cílena na problém, kdy přítomnost asistenta pedagoga u žáka paradoxně vytváří izolaci mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Může nastat

situace, kdy se ve výsledku věnuje žákovi méně, než kdyby asistent pedagoga nebyl přítomen. Otázku jsem formulovala tak, aby bylo zřejmé, že se dotazuji na vysoký stupeň izolace.

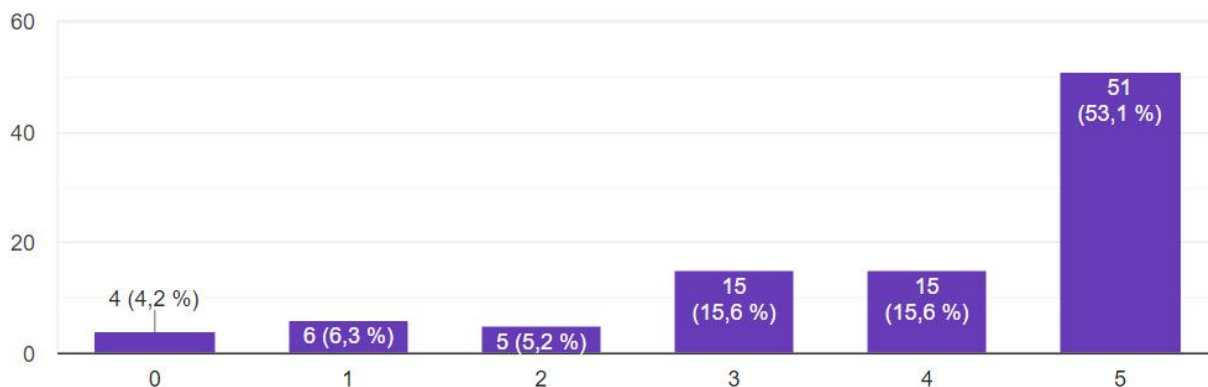
Z grafu vidíme, že přibližně polovina respondentů tuto izolaci nevnímá nebo jen málo (hodnocení 0 a 1). Nicméně 15 % respondentů vnímá tuto izolaci velmi silně, a to je velice varovný signál. Pouze učitel je plně kvalifikovaný k výuce a úroveň vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami má v případě izolace tendenci klesnout. Podrobněji viz (Němec, 2014, s. 58).

Z údajů plyne, že je logická a velmi silná korelace mezi touto otázkou a předchozí otázkou „24. Jsem izolován(a) se žákem...“ (0,4)

Z dat vyplývá negativní korelace této otázky s otázkou „15. Učitel se mnou konzultuje pedagogický plán“ (-0,4), která svědčí o hlubší formě izolace. Protože se učitel žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nevěnuje, narůstá komunikační izolace i mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Také z údajů plyne, že otázky 24. a 25. nesouvisí s typem školy (otázka 8.), na které asistent pedagoga působí, respektive se v datech neprojevila žádná korelace.

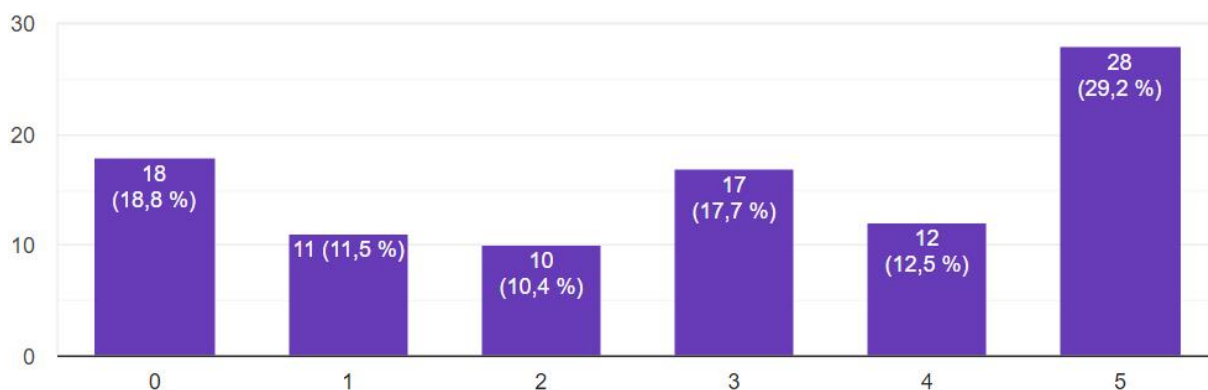
Otázka 26. Pracuji i s ostatními žáky ve třídě, kteří nemají individuální vzdělávací plán



Oproti předchozí otázce je tato otázka v opačném gardu. Optimální využití asistenta pedagoga spočívá v rozložení jeho působení na více žáků ve třídě. Z grafu plyne, že ca 10 % asistentů pedagoga se věnuje pouze „svému“ žákovi a dvě třetiny asistenta pedagoga se věnují i žákům bez individuálního vzdělávacího plánu. To je podle mého názoru dobrý výsledek, to je pro optimální využití asistenta pedagoga ideální.

Z dat vychází negativní korelace s otázkou „25. Žáku s přiznaným asistentem pedagoga se věnuji pouze já“ s koeficientem 0,4, což je zcela logické. Pokud se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje pouze asistent pedagoga, nezůstává mu na ostatní žáky prostor.

Otázka 27. Spolupracuji na hodnocení žáka

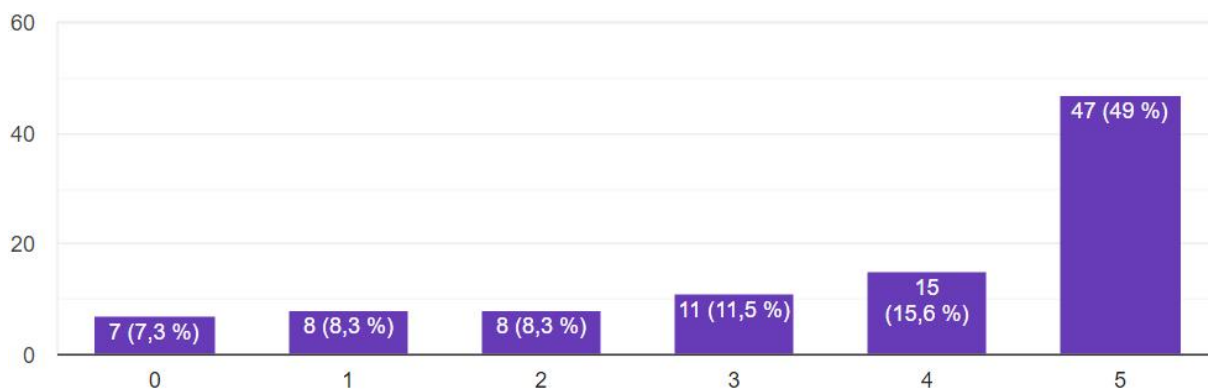


Asistent pedagoga se podílí na hodnocení žáka (Horáčková, 2015, s. 31) Z grafu ale plyne, že 19 % asistentů pedagoga na hodnocení žáka nespolupracuje vůbec a 11 % pouze výjimečně. To je zcela nesprávný postup.

Existuje významná korelace mezi spoluprací na hodnocení žáka a spoluprací na týdenním pedagogickém plánu (0,4).

Projevila se významná (0,4) korelace s následující otázkou „28. Spolupracuji se zákonnými zástupci žáka“. Zdá se, že dobrá forma spolupráce s učitelem má pozitivní vliv na spolupráci s dalšími osobami ze strany žáka. Je zde také střední (0,3) korelace s otázkou „23. Mé hodnocení integrace žáka do kolektivu třídy“. Zdá se, že spolupráce na hodnocení žáka je jakýmsi vedlejším indikátorem dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem.

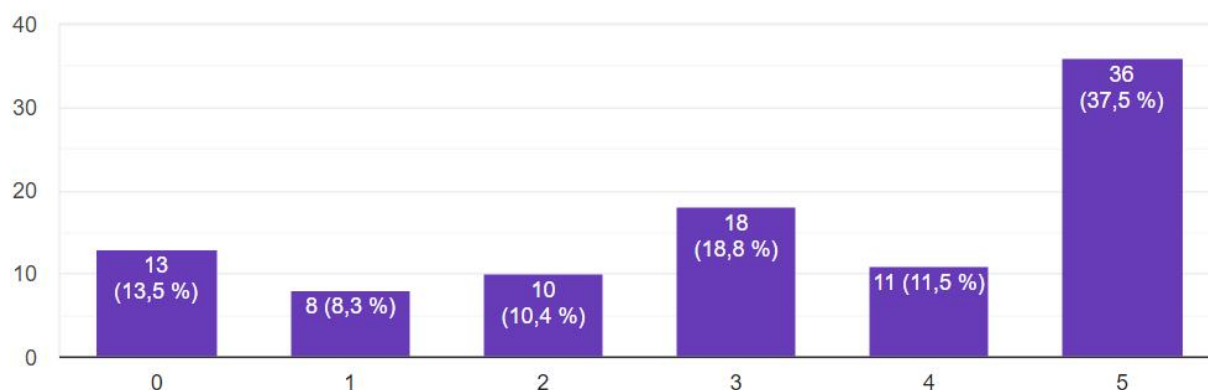
Otázka 28. Spolupracuji se zákonnými zástupci žáka



Z grafu vyplývá, že více než polovina asistentů pedagoga spolupracuje s rodiči velmi často, předpokládejme tedy v dostatečné míře. Ale cca 15 % respondentů s rodiči žáka nespolupracuje vůbec, popřípadě výjimečně.

10.5.8 Kompetence asistenta pedagoga

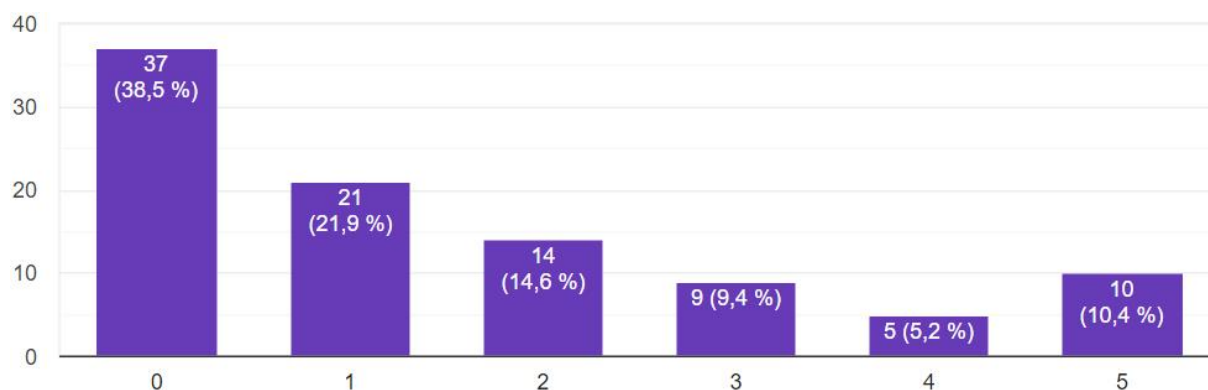
Otázka 17. Vykonávám samostatně výchovně vzdělávací proces (např. supluji).



Z grafu plyne, že polovina respondentů supluje velmi často nebo vždy a 22 % málokdy nebo vůbec.

Podle mého názoru je suplování (ve významu provádění samostatně výchovně vzdělávacího procesu funkcí asistenta pedagoga) je nejčastějším, ale velmi závažným a přehlíženým rozporem s náplní práce funkce asistenta pedagoga. Měl by se tedy v každodenní praxi vyskytovat pouze výjimečně. Nicméně z grafu plyne, že velmi často až každodenně se se suplováním setkává asi polovina respondentů.

Otázka 16. Provádím činnosti, příslušející vedení školy (rozhodují v situacích, ve kterých nejsem kompetentní, jsou na mě například přenášena negativní sdělení rodičům).



Z grafu plyne, že velmi často až vždy provádí činnosti, příslušící vedení školy, přes 15 % respondentů, zatímco málokdy až nikdy přes 60 % respondentů.

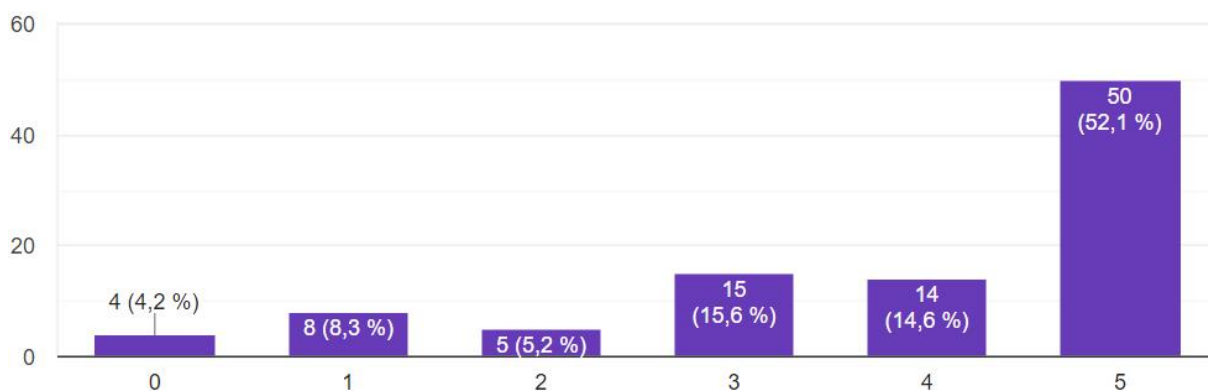
Tato otázka se snaží zjistit stav dodržování kompetencí asistenta pedagoga ze strany školy. Pokud by z nějakého důvodu vedení školy přenášelo své kompetence na asistenta pedagoga, ocitá se asistent pedagoga v nezáviděníhodné situaci. Musí jednat v situacích, ke kterým není oprávněn a jeho pozice je ztížená, porušuje se jeho pracovní náplň a přidává stresový faktor už k tak náročné funkci.

Přibližně čtvrtina asistentů pedagoga byla nucena provádět zmiňované činnosti, 10 % dokonce velmi často. Vzhledem k tomu, že k takovému jednání by nemělo docházet nikdy, není to dobrý ukazatel.

Navíc, pouze 39 % respondentů tuto činnost neprovádí nikdy, což by měl být stav zcela převažující.

Tato otázka mírně koreluje s otázkou vzdělání asistenta pedagoga (0,3). Domnívám se, že je to nejspíš tendencí svěřovat asistentu pedagoga s vyšším vzděláním náročnější úkoly, i když jsou mimo jeho kompetenci.

Otázka 18. Provádím dohled nad třídou v nepřítomnosti učitele (aniž by prováděl individuální výuku)



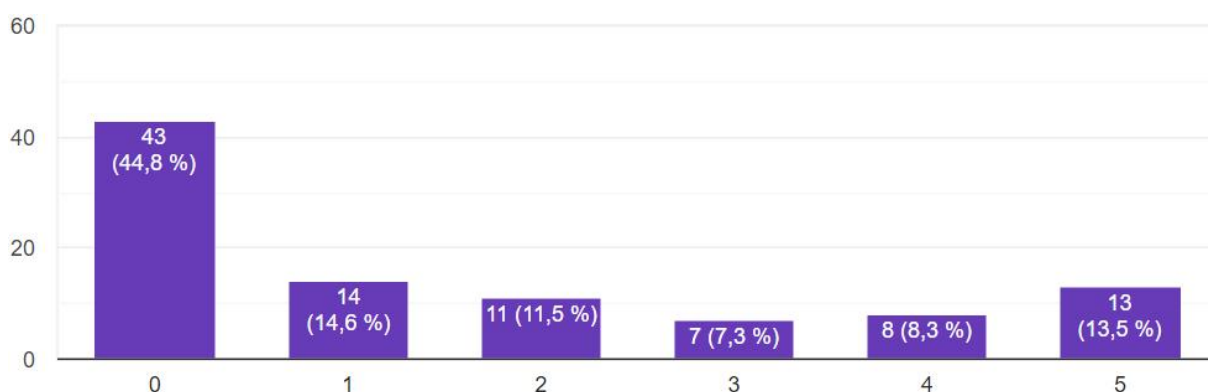
Z odpovědí plyne, že více než dvě třetiny respondentů provádí dohled za nepřítomnosti učitele velmi často nebo vždy. Málokdy nebo vůbec provádí samostatný dohled 13 % respondentů.

Domnívám se, že to je překračování kompetencí asistenta pedagoga.

Pouze 12 % respondentů neprovádí tento dohled nikdy nebo málokdy.

Tato otázka významně koreluje s otázkami „supluji“ a „provádím přípravu, přísluší učitel“ (0,4).

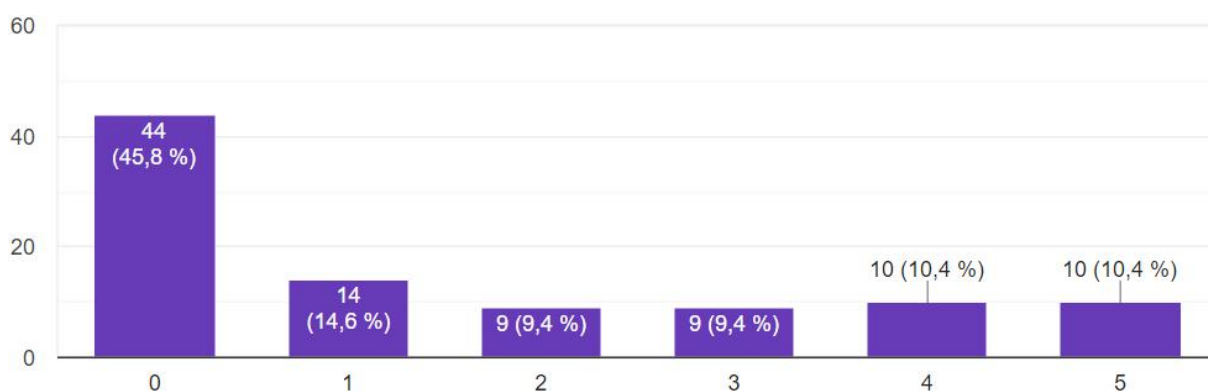
Otázka 19. Provádím přípravu do hodiny, která přísluší učiteli (opravy testů, kontrola domácích úkolů)



Přípravu do hodiny, příslušející učiteli, provádí velmi často nebo vždy 22 % respondentů, málokdy nebo vůbec cca 60 % respondentů.

Je jasné, že asistent pedagoga nemá kvalifikaci a kompetenci k přípravám, které jednak přísluší učitel, a potom vyžadují kvalifikaci, kterou asistent pedagoga zpravidla nesplňuje. Přesto více než pětina respondentů provádí tuto přípravu velmi často.

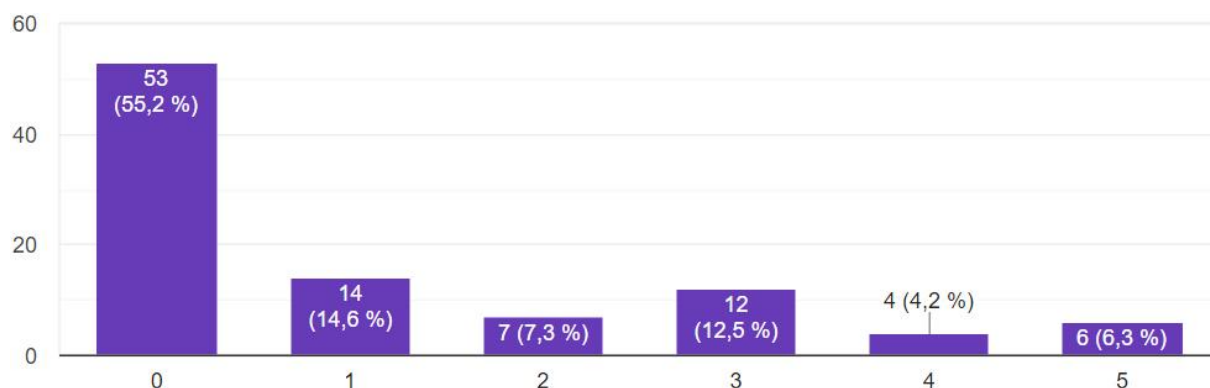
Otázka 20. Provádím evidenci třídní knihy, zapisuji do žákovské knížky (známky, termíny třídních schůzek)



Evidenci třídní knihy provádí velmi často nebo vždy přes 20 % respondentů, málokdy nebo vůbec ji provádí přes 60 % respondentů.

Přibližně 20 % respondentů provádí evidenci třídní knihy nebo zapisují do žákovské knížky. Tato evidence přísluší osobám, uvedeným v úvodní části třídní knihy, a tím zpravidla není osoba asistenta pedagoga. (Horáčková, 2015, s. 15)

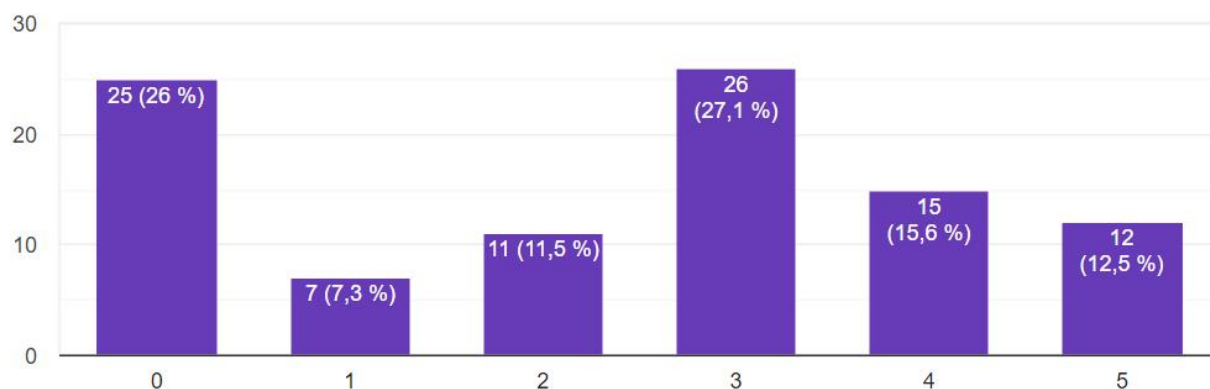
Otázka 21. Provádím pedagogickou evidenci



Pedagogickou evidenci provádí velmi často nebo vždy přes 10 % respondentů, málokdy nebo vůbec cca 70 % respondentů. Vzhledem k tomu, že asi třetina respondentů pracuje v mateřské škole, je tento údaj částečně zkreslený.

Provádění pedagogické evidence asistentu pedagoga vůbec nepřísluší. Nemá na to kompetence a zpravidla ani kvalifikaci. Vidíme, že většina respondentů pedagogickou evidenci neprovádí, a to je naprosto v pořádku. Ale malá část (asi 5 %) pedagogickou evidenci provádí a tady jasně dochází k překračování kompetencí asistenta pedagoga. Bohužel je text této otázky stručný a mám obavu, že část respondentů přesně nepochopila podstatu otázky. Nicméně v ideální situaci by měla být odpověď „takřka vždy“ zcela bez respondentů a to není. K překračování kompetencí tedy dochází.

Otázka 22. Odnášení spisů do archivu/sborovny/apod. a jiné fyzické úkony



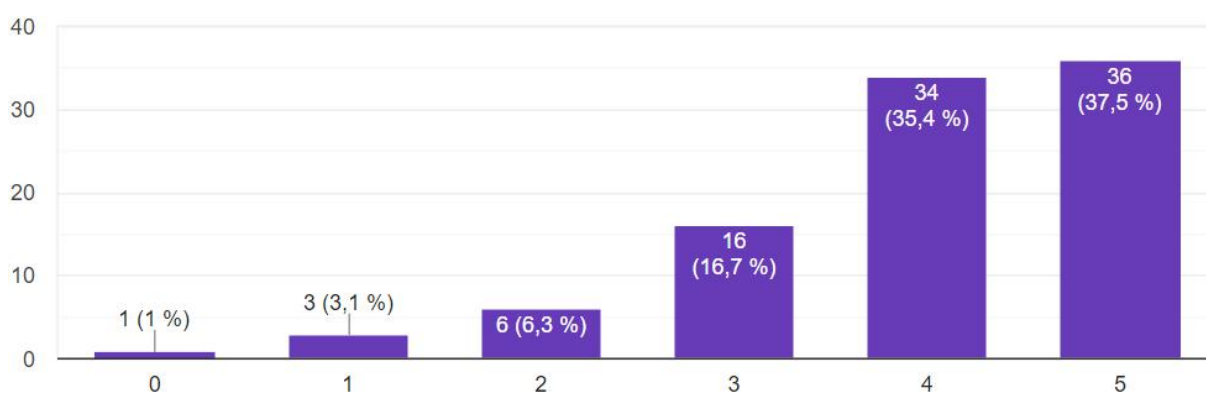
Odnášení spisů a fyzické úkony provádí velmi často nebo vždy cca 30 % respondentů, málokdy nebo vůbec asi třetina respondentů.

Na grafu je na první pohled patrné, že rozdělení je velmi nerovnoměrné se dvěma výraznými vrcholy. Čtvrtina respondentů fyzické úkony neprovádí vůbec a další čtvrtina je občas provádí.

Otázky 19, 20 a 21 spolu velmi úzce korelují (0,5).

10.5.9 Vztah k práci

Otázka 30. *Jsem spokojen(a) se svou prací*



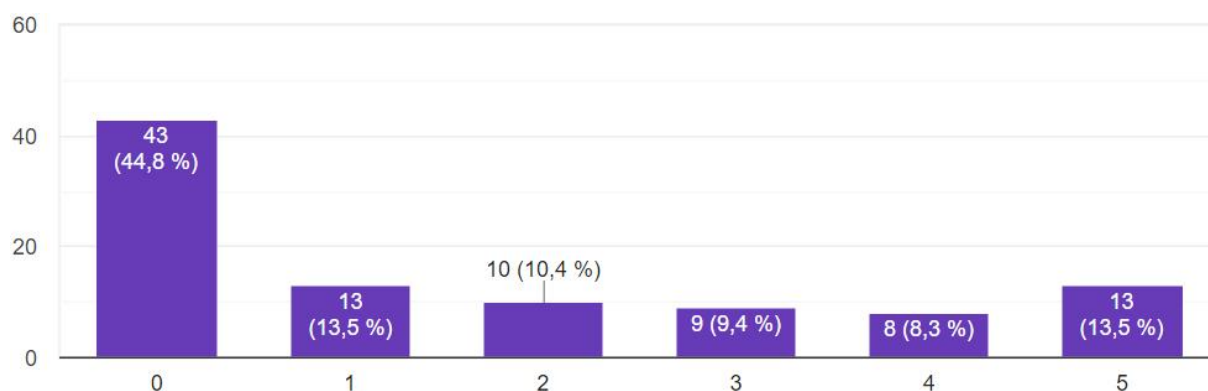
Velmi spokojeno se svou prací je 73 % respondentů, málo nebo vůbec není spokojeno pouze 4 % respondentů.

S prací je spokojeno asi 70 % respondentů, což je výborný výsledek. Velmi nespokojeno je jen asi 4 % respondentů.

Existuje velmi významná korelace mezi spokojeností asistenta pedagoga s prací a otázkami „12. Jsou zohledněny mé osobní potřeby“, „13. Mám přístup do běžných prostor školy“ a „14. Mohu využívat běžné kuchyňské spotřebiče“ (0,5).

Existuje mírná negativní korelace mezi touto otázkou a otázkou „24. Jsem izolován(a) se žákem od třídního kolektivu“ (-0,3). Tato otázka hrála velkou negativní roli u řady dalších otázek. Zdá se, že izolace asistenta pedagoga se žákem od kolektivu třídy je pro asistenta pedagoga všeobecně velmi negativní situace.

Otázka 31. Plánuji změnu pracovního místa



Změnu pracovního místa plánuje s velkou mírou jistoty asi 22 % respondentů, o změně místa neuvažuje cca 60 % respondentů.

Přibližně polovina respondentů neplánuje změnu zaměstnání. To je jistě dobrý výsledek. V celorepublikovém průměru plánovalo v roce 2017 změnu místa přibližně třetina zaměstnanců (Hovorková, 2017). V našem výzkumu se přiklání ke změně pracovního místa také přibližně 30 % (s různou intenzitou).

Z dat vyplývá velmi významná, ale zcela logická korelace mezi spokojeností s prací asistenta pedagoga a plánováním změny pracovního místa (-0,5).

Významná korelace spojuje tuto otázku a otázku „*Jsem izolován(a) se žákem...*“ (0,4). Zdá se tedy, že izolace se žákem velmi snižuje pocit spokojenosti s prací asistenta pedagoga, a tedy i změnou místa.

Podobnou korelací je spojena s otázkou „*16. Provádím činnosti, příslušející vedení školy...*“ (0,3). I v ostatních otázkách je vidět, že otázka 16. má negativní vliv na práci asistenta pedagoga (například na práci přesčas).

S rostoucím vzděláním velmi mírně koreluje plánování změny pracovního místa (0,3). Je to logické, vysokoškolsky vzdělaní asistenti pedagoga tuto práci nejspíš vnímají jako málo placenou a pod úroveň jejich kvalifikace. Podobná mírná korelace je spjata s nižším stupněm školy (mateřská škola).

10.6 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření

10.6.1 Je u asistenta pedagoga dodržován zákoník práce?

Zákoníku práce se týkají otázky 9, 29, 32 ve stejnojmenné sekci.

Takřka dvě třetiny asistentů pedagoga se stará o žáky po celou dobu vyučování (otázka 9). Uvědomme si, že pro asistenta pedagoga platí zákoník práce stejně jako pro každého jiného zaměstnance. Podle zákona č. 262/2006 Sb., § 88 platí, že *„Zaměstnavatel je povinen poskytnout zaměstnanci nejdéle po 6 hodinách nepřetržité práce přestávku v práci na jídlo a oddech v trvání nejméně 30 minut. Jde-li o práce, které nemohou být přerušeny, musí být zaměstnanci i bez přerušení provozu nebo práce zajištěna přiměřená doba na oddech a jídlo; tato doba se započítává do pracovní doby.“* (Zákon č. 262/2006 Sb., § 88)

V každém případě, pokud se asistent pedagoga stará o děti celou pracovní dobu bez přestávky a pracuje na plný úvazek, jistě dochází k porušování zákoníku práce.

Přibližně 18 % respondentů pracuje přesčas velmi často nebo vždy. To rozhodně odporuje zákoníku práce, protože zákoník práce hovoří, že *„Práci přesčas je možné konat jen výjimečně“* (zákon č. 262/2006 Sb., § 93, (1)).

Je velmi zajímavé, že otázka práce přesčas má významnou korelaci (0,4) s otázkami, týkajícími se kompetence asistenta pedagoga, konkrétně *„16. Vykonávám činnosti, příslušející vedení školy“*, *„19. Provádím přípravu do hodiny, která přísluší učiteli...“*, *„20. Provádím evidenci třídní knihy...“*, *„21. Provádím pedagogickou evidenci“* a *„22. Odnášení spisů do archivu a jiné fyzické úkony...“*. Ať už vědomě či ne, respondenti touto korelací naznačují, že nějaká část zde uvedených činností se koná mimo jejich běžnou pracovní dobu.

Finanční ohodnocení asistenta pedagoga za práci přesčas. Práce s dětmi je charakteristická nepředvídatelnými změnami „plánu“, nicméně asistent pedagoga by neměl být krácen na svých právech (zákon č. 262/2006 Sb., § 114). Odstavec (1) *Za dobu práce přesčas přísluší zaměstnanci mzda, na kterou mu vzniklo za tuto dobu právo (dále jen "dosažená mzda"), a příplatek nejméně ve výši 25 % průměrného výdělku, pokud se zaměstnavatel se zaměstnancem nedohodli na poskytnutí náhradního volna v rozsahu práce konané přesčas místo příplatku.*

Korelace, které vycházejí z pořízených dat, jsou zajímavé. V odpovědích je významná korelace 0,4 s otázkou *„15. Učitel se mnou konzultuje přípravu pedagogického týdenního plánu...“*, která nejspíš svědčí o tom, že pokud dochází k funkční komunikaci asistenta pedagoga s učitelem, daří se korektně řešit i jiné pracovně-právní záležitosti. Stejný význam

bych přikládala i střední korelaci 0,3 s otázkou „27. *Spolupracuji na hodnocení žáka*“ a korelaci 0,3 s otázkou „12. *Jsou zohledněny mé osobní potřeby...*“

Plnou souvislost otázky 9. se nepodařilo z nedostatku dalších údajů zcela spojit s porušováním (nebo dodržováním) zákoníku práce. Nicméně další dvě otázky dotazníku, které se také vztahují k dodržování zákoníku práce, ukazují na prokazatelná pochybení. U asistenta pedagoga není dodržován zákoník práce.

10.6.2 Je asistent pedagoga rovnocenným členem pedagogického sboru?

Otázky 12, 13 a 14.

72 % respondentů vnímá zohlednění svých osobních potřeb jako velmi dobré nebo vynikající, nicméně 5 % vnímá zohlednění osobních potřeb na stupni „takřka nikdy“. Vzhledem k tomu, že spolehlivost odpovědí respondentů není absolutní, je 5 % (tedy 5 respondentů) příliš malý počet na zásadní závěr. Vzato z druhé strany, celkem 28 % respondentů bylo se zohledněním potřeb spokojeno na úrovních 0–3 a tedy jsou zde jisté rezervy.

Mariana Spilková (2018) v poradně pro asistenty pedagoga uvádí, že „... *doporučujeme domluvit s učitelem režim, ve kterém si asistent bude moct udělat krátkou osobní přestávku (10 min. na toaletu a občerstvení) na konci některé vyučovací hodiny ...*“ (Asistent pedagoga, s. 6)

Otázky přístupu do běžných prostor školy (13) a využívání kuchyňských spotřebičů (14) dopadly takřka shodně, přes 95 % respondentů je velmi nebo zcela spokojeno.

Otázky o rovnocenném přístupu k osobě asistenta pedagoga (12, 13 a 14) vykazují vysokou míru statistické korelace (0,5).

Vzhledem k výsledkům otázky 12 se nepodařilo výzkumnou otázku potvrdit ani vyvrátit.

10.6.3 Jsou na asistenta pedagoga přenášeny kompetence učitele?

Týká se otázek 16 až 22.

Otázka 17. Vykonávám samostatně výchovně vzdělávací proces (např. supluji)

Z grafu plyne, že polovina respondentů supluje velmi často nebo vždy. Podle mého názoru

je suplování (ve významu provádění samostatně výchovně vzdělávacího procesu funkcí asistenta pedagoga) je nejčastějším, ale velmi závažným a přehlíženým rozporem s náplní práce funkce asistenta pedagoga. Měl by se tedy v každodenní praxi vyskytovat pouze výjimečně. Nicméně z grafu plyne, že velmi často až každodenně se se suplováním setkává asi polovina respondentů. Tuto situaci popisuje také (Devecchi, 2012, s. 172–180), kdy byli asistenti pedagoga s vyšším vzděláním zapojováni do povinností a kompetencí, které přísluší učitelům.

Otázka 16. Provádím činnosti, příslušející vedení školy (rozhodují v situacích, v kterých nejsem kompetentní, jsou na mě například přenášena negativní sdělení rodičům)

Otázka se snaží zjistit stav dodržování kompetencí asistenta pedagoga ze strany školy. Pokud by z nějakého důvodu vedení školy přenášelo své kompetence na asistenta pedagoga, ocitá se asistent pedagoga v nezáviděníhodné situaci. Musí jednat v situacích, ke kterým není oprávněn a jeho pozice je ztížena, porušuje se jeho pracovní náplň a přidává stresový faktor už k tak náročné funkci.

Přibližně čtvrtina asistentů pedagoga byla nucena provádět zmiňované činnosti, 10 % dokonce velmi často. Vzhledem k tomu, že k takovému jednání by nemělo docházet nikdy, není to dobrý ukazatel.

Navíc, pouze 39 % respondentů tuto činnost neprovádí nikdy, což by měl být stav zcela převažující.

Tato otázka mírně koreluje s otázkou vzdělání asistenta pedagoga (0,3). Domnívám se, že je to nejspíš tendencí svěřovat asistentům pedagoga s vyšším vzděláním náročnější úkoly, i když jsou mimo jeho kompetenci.

Otázka 18. Provádím dohled nad třídou v nepřítomnosti učitele (aniž by prováděl individuální výuku)

Z odpovědí plyne, že více než dvě třetiny respondentů provádí dohled za nepřítomnosti učitele velmi často nebo vždy. Domnívám se, že to je překračování kompetencí asistenta pedagoga.

Tato otázka významně koreluje s otázkami „supluji“ a „provádím přípravu, příslušící

učiteli“ (0,4).

Otázka 19. Provádím přípravu do hodiny, která přísluší učiteli (opravy testů, kontrola domácích úkolů)

Přípravu do hodiny, příslušející učiteli, provádí velmi často nebo vždy 22 % respondentů.

Je jasné, že asistent pedagoga k přípravám, které přísluší učiteli, nemá kompetenci a tyto přípravy vyžadují kvalifikaci, kterou asistent pedagoga zpravidla nesplňuje. Přesto více než pětina respondentů provádí tuto přípravu velmi často.

Otázka 20. Provádím evidenci třídní knihy, zapisuji do žákovské knížky (známky, termíny třídních schůzek)

Přibližně 20 % respondentů provádí evidenci třídní knihy nebo zapisují do žákovské knížky. Tato evidence přísluší osobám, uvedeným v úvodní části třídní knihy (Horáčková, 2015, s. 15). Tento fakt bohužel nebyl u respondentů ověřen, ačkoli z vlastní praxe vím, že tato důležitá podmínka je opomíjena.

Otázka 21. Provádím pedagogickou evidenci

Pedagogickou evidenci provádí velmi často nebo vždy přes 10 % respondentů. Provádění pedagogické evidence asistentu pedagoga vůbec nepřísluší. Nemá na to kompetence a zpravidla ani kvalifikaci. Vidíme, že většina respondentů pedagogickou evidenci neprovádí, a to je naprosto v pořádku. Ale malá část pedagogickou evidenci provádí a tady jasně dochází k překračování kompetencí asistenta pedagoga. Bohužel je text této otázky stručný a mám obavu, že část respondentů přesně nepochopila podstatu otázky. Nicméně v ideální situaci by měla být odpověď „takřka vždy“ zcela bez respondentů a to není. K překračování kompetencí tedy dochází.

Otázka 22. Odnášení spisů do archivu/sborovny/apod. a jiné fyzické úkony

Odnášení spisů a fyzické úkony provádí velmi často nebo vždy cca 30 % respondentů. Na grafu je na první pohled patrné, že rozdělení je velmi nerovnoměrné se dvěma výraznými vrcholy: čtvrtina respondentů fyzické úkony neprovádí vůbec a další čtvrtina je provádí občas. Domnívám se, že tyto fyzické úkony asistentu pedagoga nepřísluší. Jeho pracovní náplň by měla být zaměřená na přiděleného žáka (žáky). Pokud potom cca 12 % asistentů pedagoga provádí za učitele tyto fyzické úkony takřka vždy (dle vyplněných údajů), potom se jedná

o překračování kompetencí asistenta pedagoga.

Otázky 19, 20 a 21 spolu úzce korelují (0,5).

Potvrzují přenesení kompetencí učitele na asistenta pedagoga.

10.6.4 Je při výuce dodržována metodika práce asistenta pedagoga?

(Otázky 10, 11 a 15.)

Otázka 11. Kdo určuje mou skutečnou pracovní náplň

Podle mého názoru tato otázka dopadla velmi dobře. Samozřejmě, pracovní náplň asistenta pedagoga v pracovní smlouvě stanovuje ředitel školy (15 %), ale každodenní přímá pedagogická činnost (která tvoří minimálně polovinu úvazku) je podřízena instrukcím učitele (49 %). Je vidět, že asi 17 % asistentů pedagoga pracuje ve velké míře samostatně, což je naprosto správně a ostatní možnosti (zástupce ředitele, ředitel a jiná (20 %)) bychom mohli dát na vrub nepřímé pedagogické činnosti, a to je v pořádku. V tomto ohledu je metodika práce asistenta pedagoga splněna.

Otázka 10. Moje typická pracovní náplň v nepřítomnosti žáka

Přibližně 75 % asistentů pedagoga se v takovém případě věnuje ostatním žákům ve třídě, což přesně odpovídá principům optimálního využití asistenta pedagoga. Suplování (cca 9 %) se zevrubně věnuje jiná otázka, to je bohužel činnost, která asistentu pedagoga nepřísluší. Ostatní možnosti jsou zastoupeny zanedbatelně. Metodika práce je v tomto případě dodržena.

Otázka 15. Učitel se mnou konzultuje přípravu pedagogického týdenního plánu (školní výlet, návštěvu muzea atd.)

Z grafu je patrné, že míra konzultace asistenta pedagoga s učitelem je velice různorodá. Více než třetina asistentů pedagoga spolupracuje s učitelem na týdenním plánu, ale například 15 % asistentů pedagoga s učitelem nespolečně pracuje vůbec. Pokud je například žák, přidělený asistentu pedagoga, žákem se zdravotním postižením, je organizace takové akce pro asistenta pedagoga často velmi obtížná; v některých případech až na hranici zdravotního rizika. Taková mimoškolní akce může být v nevhodných povětrnostních podmínkách pro asistenta pedagoga i nadměrně fyzicky náročná (žák na vozíku na nezpevněném terénu).

Existuje korelace mezi touto otázkou a otázkou „*Jsem finančně ohodnocen(a) za práci navíc*“ (0,4). Podle mého názoru ale mezi těmito údaji není reálná kauzální souvislost.

Metodika práce není v otázce přípravy pedagogického týdenního plánu dodržena.

10.6.5 Je dodržována metodika inkluzivního vzdělávání?

(Otázky 23 až 28.)

Otázka 24. Jsem izolován(a) se žákem od třídního kolektivu (např. jsme samostatně v jiné místnosti kvůli problémovému chování žáka)

Přes 9 % respondentů odpovědělo, že jsou velmi často nebo vždy izolováni se žákem od třídního kolektivu.

Žák může být z důvodů rušivého chování na určitou dobu umístěn do izolační místnosti. Nicméně zde musí být pod neustálým dozorem a pouze ve zcela odůvodněných případech. (Kargerová, 2015, s. 111) V každém případě jde o formu trestu. Pokud je 10 % asistentů pedagoga se svěřeným žákem v izolaci velmi často, jednak to popírá smysl inkluze, a jednak je od základu špatná organizace výuky.

Existuje negativní korelace mezi izolací žáka a spoluprací na týdenním pedagogickém plánu (-0.4). Další negativní korelací (-0,3) je s otázkou „*Mohu využívat běžné kuchyňské spotřebiče...*“. Domnívám se, že izolace bude v některých případech hlubší podstaty. V sekci „*vztah k práci*“ dále popisují významnou negativní korelaci s touto otázkou. Pokud respondenti popisovali izolaci jako „*vždy*“, potom významně klesala jejich spokojenost s prací.

Ačkoli většina asistentů pedagoga se s izolací žáka od kolektivu setkává pouze zřídka nebo vůbec, přesto je 9 % výskyt takové izolace velmi varovný signál. Mohu konstatovat, že v ojedinělých případech je s velkou pravděpodobností porušována metodika inkluze.

Otázka 25. Žáku s přiznaným asistentem pedagoga se věnuji pouze já

Tato otázka je cílena na problém, kdy přítomnost asistenta pedagoga u žáka paradoxně vytváří izolaci mezi učitelem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Může nastat situace, kdy se ve výsledku věnuje žáku méně, než kdyby asistent pedagoga nebyl přítomen. Otázku jsem formulovala tak, aby bylo zřejmé, že se ptáme o vysoký stupeň nespolupráce učitele se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z grafu vidíme, že přibližně polovina respondentů tuto izolaci nevnímá nebo jen málo (hodnocení 0 a 1). Nicméně 15 % respondentů vnímá tuto izolaci velmi silně, a to je velice

varovný signál. Pouze učitel je plně kvalifikovaný k výuce a úroveň vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami má v případě izolace tendenci klesnout. Podrobněji viz (Němec, 2014, s. 58)

Z údajů plyne, že je logická a silná korelace mezi touto otázkou a předchozí otázkou „24. *Jsem izolován(a) se žákem...*“ (0,4)

Z dat vyplývá negativní korelace této otázky s otázkou „15. *Učitel se mnou konzultuje pedagogický plán*“ (-0,4), která svědčí o hlubší formě izolace. Protože se učitel žáku se speciálními vzdělávacími potřebami nevěnuje, narůstá komunikační izolace i mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Také z údajů plyne, že otázky 24 a 25 nesouvisí s typem školy (otázka 8), na které asistent pedagoga působí, respektive se v datech neprojevila žádná korelace. Očekávala jsem, že například na mateřských školách bude vazba na učitele volnější než na vyšších stupních, a tedy že situace zde bude svádět k častější izolaci.

V otázce spolupráce učitele se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je porušována metodika inkluzivního vzdělávání.

Otázka 26. Pracuji i s ostatními žáky ve třídě, kteří nemají individuální vzdělávací plán

Optimální využití asistenta pedagoga spočívá v rozložení jeho působení na více žáků ve třídě. Z grafu plyne, že ca 10 % asistentů pedagoga se věnuje pouze „svému“ žákovi a dvě třetiny asistentů pedagoga se věnují i žákům bez individuálního vzdělávacího plánu. To je podle mého názoru dobrý výsledek, to je pro optimální využití asistenta pedagoga ideální.

Z dat vychází negativní korelace s otázkou „25. *Žákovi s přiznaným asistentem pedagoga se věnuji pouze já*“ s koeficientem 0,4. Pokud se asistent pedagoga plně věnuje „svému“ žákovi, nezbyvá mu na ostatní žáky prostor.

V otázce působení asistenta pedagoga v širším kontextu třídního kolektivu považuji metodiku inkluzivního vzdělávání za splněnou.

Otázka 27. Spolupracuji na hodnocení žáka

Dotazovaní asistenti pedagoga hodnotí spolupráci na hodnocení žáka poměrně rovnoměrně

v celé škále výsledků (největší rozdíl mezi odpověďmi je jen 20 %). Pouze cca 60 % respondentů odpovědělo v rozmezí „spíše ano“ až „velmi často“. 11 % spolupracuje pouze výjimečně a 19 % asistentů pedagoga na hodnocení žáka nespolupracuje vůbec.

Dle metodiky se asistent pedagoga samozřejmě podílí na hodnocení žáka (Horáčková, 2015, s. 31).

Existuje významná korelace mezi spoluprací na hodnocení žáka a spoluprací na týdenním pedagogickém plánu (0,4). Nelze však určit, zda se jedná o pozitivní rys osoby asistenta pedagoga (komunikativní, oblíbený) nebo prostředí školy, učitele apod. (vytváří prostor pro spolupráci).

Projevila se významná (0,4) korelace s následující otázkou „28. *Spolupracuji se zákonnými zástupci žáka*“, zdá se, že dobrá forma spolupráce s učitelem má pozitivní vliv na spolupráci s dalšími osobami ze strany žáka. Je zde také střední (0,3) korelace s otázkou „23. *Mé hodnocení integrace žáka do kolektivu třídy*“. Spolupráce na hodnocení žáka je jedna ze složek dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem.

Z hlediska spolupráce na hodnocení žáka nebyla dodržena metodika inkluzivního vzdělávání.

Otázka 28. Spolupracuji se zákonnými zástupci žáka

Pokud probíhá spolupráce asistenta pedagoga se zákonnými zástupci žáka, projeví se to kladně na výsledcích žáka. Zvláštní kategorií je spolupráce s rodiči žáka se sociálním vyloučením, kde někdy dochází ke konfliktu hodnot a vztah rodičů ke vzdělávání není potřebně pozitivní, někdy dokonce ani neutrální.

Z grafu vyplývá, že více než polovina asistentů pedagoga spolupracuje s rodiči velmi často, předpokládáme tedy v dostatečné míře. Ale cca 15 % respondentů s rodiči žáka nespolupracuje vůbec, popřípadě výjimečně. Pokud zákonný zástupce spolupracuje s asistentem pedagoga, má to prokázaný pozitivní vliv na výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Drotárová, 2006, s. 53–68).

V zásadních směrech výsledky ukazují na pochybení, dodržování metodiky inkluzivního vzdělávání zamítám.

10.6.6 Je dodržována náplň práce asistenta pedagoga, stanovená legislativou?

Toto je znění hlavní výzkumné otázky. Vzhledem k charakteru dílčích výzkumných otázek, pokud byla jakákoli z nich popřena (ve smyslu splnění legislativy), musí být popřena i hlavní výzkumná otázka. Dílčí otázku 2 se nepodařilo ověřit, protože výsledky dotazníkového šetření nejsou průkazné a nechci se dopouštět spekulací vzhledem k relativně malému počtu respondentů. Otázky 1, 3, 4 a 5 nacházejí nedostatky v dodržování legislativy a logicky musím otázku, zda „*je dodržována náplň práce asistenta pedagoga, stanovená legislativou*“ zamítnout.

10.7 Shrnutí výzkumu

Cíl výzkumu vycházel z mé osobní praxe na pozici asistenta pedagoga a později na pozici učitelky a informací, které ke mně docházely od mých kolegů. Zajímalo mě, zda jsou tyto problémy rozšířené v rámci českého školství jako celku.

Konkrétním cílem výzkumu je určit orientační, ale průkaznou míru (ne)dodržování legislativy ve spojení s asistentem pedagoga a jeho náplní práce. Protože jsem se zaměřila především na problémy, může se zdát výsledek výzkumu negativní, ale věřím, že právě toto je cesta, jak upozornit na nedostatky, spojené s funkcí asistenta pedagoga, a pomoci tak nepřímo školství zlepšit. Podle mého osobního názoru má inkluze smysl, ale její podpůrná opatření (právě například asistent pedagoga) se nesmí zneužívat, jinak budou postrádat svůj smysl.

Porovnám-li demografická data respondentů mého dotazníkového šetření s jinými výzkumy, jsou srovnatelné základní údaje velmi obdobné (zpráva APUŽsZP, 2015, s. 14). To považuji za dobrý indikátor, že i v dalších oblastech bude šetření validní.

Přestože jsem provedla předvýzkum s malým počtem respondentů z okruhu mých kolegů, upravila dotazník podle připomínek, v širším použití s více respondenty se ukázaly některé otázky nejasné (otázka „*provádím pedagogickou evidenci*“) nebo ne vždy vhodné (například pro asistenty pedagoga, působící v mateřské škole). Výsledky byly nicméně nakolik výrazné, že pokryly případné nekorektní odpovědi respondentů.

Při analýze výzkumných otázek se ukázalo, že otázka 9 v sekci „*zákoník práce*“ neplní svou funkci u asistentů pedagoga, kteří nepracují na plný úvazek a výsledky šetření bylo třeba

vyfiltrovat. Tím se ovšem zmenšil počet respondentů otázky a snížila její vypovídající hodnota.

Ze zpětné vazby (zprávy mimo dotazník) vyplynulo, že velká část asistentů pedagoga se neorientuje v legislativě své funkce, což neprospívá jejímu postavení v rámci systému českého školství. Dochází pak k dobrovolnému porušování legislativy a metodiky a brzdí proces zlepšování této pracovní pozice. Většina asistentů pedagoga považuje tyto konflikty s legislativou (například suplování nebo dohled nad třídou v nepřítomnosti učitele) za normu.

Dotazník pro výzkum obsahuje záměrně dotazy, které necílí na hlavní výzkumnou otázku. Doufala jsem, že se projeví nějaké korelace pro mne důležitých dílčích otázek s osobními nebo doplňujícími otázkami a pomohou mi odhalit možnou příčinu zjištěných jevů nebo zúžit okruh asistentů pedagoga jevem ovlivněných. Korelací bylo méně a jistě ne všechny mají kauzální příčinu.

(Ne)dodržování zákoníku práce ukazuje, že některé specifické aspekty výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se školy teprve učí zvládat (práce přesčas) nebo má vedení školy personální nouzi (dozor nad žáky nebo suplování). Nicméně vzhledem k vážnosti situace je takový trend dlouhodobě neudržitelný.

Dílčí cíl, zda je asistent pedagoga rovnocenným členem pedagogického sboru, se nepodařilo zcela splnit. Výsledky otázky 9 „*osobní potřeby...*“ naznačují, že asistent pedagoga je brán jako rovnocenný člen sboru, ale když dojde ke kritické situaci, je to právě on, kdo je využíván, na rozdíl od nějaké formy střídání všech pedagogických pracovníků. Ale výsledky jsou pod hladinou významnosti a chybí další podpůrné údaje. Tato dílčí otázka dopadla zdaleka nejlépe a podle mé interpretace výsledků se dá alespoň vyloučit jakákoli stigmatizace osoby asistenta pedagoga v okruhu pedagogických pracovníků.

Otázka přenášení kompetence učitele na funkci asistenta pedagoga ukázala na nedostatky ve znalosti a kontrole kompetencí asistenta pedagoga ve spolupráci s učitelem. Zdá se pravděpodobné, že učitelé a asistenti pedagoga neznají metodiku, týkající se kompetencí asistenta pedagoga při výuce. Je dobře, že je asistent pedagoga učitelem kreativně využíván, na druhou stranu je tady tendence ztráty koncentrace asistenta pedagoga na podstatnou pracovní náplň. Podle mého názoru, pokud učitel vykonával nějakou činnost dříve, než byl žákem se speciálními vzdělávacími potřebami přiznán asistent pedagoga, měl by tyto činnosti

vykonávat i v přítomnosti asistenta pedagoga. Především vyloučit jakoukoli činnost, která by se dala titulovat jako „osobní asistent učitele“.

Dodržování metodiky práce asistenta pedagoga. Výsledky jsou velmi odlišné. Otázka pracovní náplně asistenta pedagoga v nepřítomnosti žáka a otázka osoby, určující pracovní náplň asistenta pedagoga: tyto oblasti dopadly naprosto v souladu s metodikou. Otázkou je, jestli by přeformulování otázek pomohlo odhalit nějaký nedostatek. Věřím, že jsou položeny správně. Otázka spolupráce s učitelem na týdenním pedagogickém plánu ukazuje, že třetina učitelů a asistentů pedagoga chápe, jak je tato spolupráce klíčová, ale zbývající dvě třetiny jsou pravidelně rozloženy (10—15 %) po celé škále. Nejspíš zde chybí nějaká forma kontroly (ze strany školského poradenského zařízení, vedení školy), která by pomohla situaci zlepšit. Jisté je, že taková spolupráce je pro učitele náročnější, protože vytváří tlak na kompromisy v případě žáků s určitými kategoriemi speciálních vzdělávacích potřeb. Otázka je, nakolik je možné takovou spolupráci kontrolovat.

Otázku dodržování metodiky inkluzivního vzdělávání můžeme rozdělit do dvou kategorií. Charakter běžné výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a spoluprací asistenta pedagoga s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání. Charakter běžné výuky se zaměřuje na rizika působení asistenta pedagoga, například izolaci žáka od kolektivu, nespolečnosti učitele přímo při výuce, ale také zapojení asistenta pedagoga do výuky ostatních žáků. V každé z otázek byla 5—10 % skupina respondentů, kteří negativní jev zažívají pravidelně, ačkoli většina asistentů pedagoga se s ním ve většině případů neseťkává (40—60 %). Problém je, že tyto jevy jsou natolik negativní, že ani tuto nízkou hladinu nemůžeme zcela opomenout, ačkoli se jedná o ojedinělé případy. Tyto případy si vysvětlují tak, že v ojedinělých případech selhává kontrola vedení školy a druhým důvodem může být žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který se do inkluzivního vzdělávání z nějakého důvodu těžce zapojuje (je například agresivní), popřípadě by měl navštěvovat speciální základní školu. Otázka „*mé hodnocení integrace žáka*“ koreluje s jevy, popisovanými jako „*izolace žáka*“ nebo „*žáku se věnuji pouze já*“, ale nevysvětluje příčinu. Obě formy izolace velmi silně negativně korelují s hodnocením jeho vztahu k práci (asistent pedagoga je méně spokojený s prací) a negativně korelují se spoluprací s učitelem (méně spolupracují).

Druhou dotazovanou stránkou inkluzivního vzdělávání je spolupráce všech subjektů. Asistenta pedagoga, učitele, rodičů žáka. Výsledky jsou řádově horší než v předchozí

kategorii. Nicméně pokud spolupráce asistenta pedagoga a učitele funguje, je vyšší i řada dalších ukazatelů. Výborná spolupráce na hodnocení žáka ovšem nastává ve 30 % případů a zbývající případy jsou pravidelně rozloženy po celé škále (10—20 %), což mimo jiné znamená, že asi pětina asistentů pedagoga nespolupracuje na hodnocení žáka v podstatě vůbec. Podle mého názoru je to silný nepřímý ukazatel na problém v komunikaci s učitelem.

Zajímavé je rozložení výše vzdělání asistentů pedagoga napříč všemi druhy škol. Předpokládala jsem, že asistenti pedagoga s vysokoškolským vzděláním nebudou působit v mateřských školách.

Úvazek většiny asistentů pedagoga je na dobu určitou. Jako nepřímý důsledek tak vychází praxe dva roky na každou školu, kde asistent pedagoga pracoval. Připisuji to financování asistenta pedagoga „na žáka“, což ředitele staví do obtížné pracovní-právní situace.

Střední korelace je mezi vzděláním asistenta pedagoga a překračováním kompetencí. Je to nejspíš tendencí svěřovat asistentu pedagoga s vyšším vzděláním náročnější úkoly, i když jsou mimo jeho kompetenci.

Střední korelace spojuje otázky, týkající se spolupráce s učitelem a dodržováním zákoníku práce. Nicméně nelze z výsledků vyvozovat žádnou příčinu (dobré spolupráce s učitelem).

11 Závěr

Inkluzivní vzdělávání se stalo neodmyslitelnou součástí našeho školství. Asistent pedagoga je v legislativě ukotven jako jedno z podpůrných opatření. Já osobně věřím, že inkluze jako taková má smysl a ráda bych, aby tato práce přispěla k jejímu zlepšení, zdokonalení.

Při hledání smysluplného výzkumného cíle jsem vycházela ze své praxe. Pracovala jsem na pozici asistenta pedagoga a dnes pracuji jako učitelka základní školy. Snažila jsem se zúročit své zkušenosti, které jsem nasbírala z obou stran vztahu asistent pedagoga – učitel. Zaměřila jsem se na praktickou, každodenní stránku tohoto psychicky náročného povolání.

Rozhodla jsem se tedy udělat průzkum v oblasti, kterou považuji za stavební kámen profese – pracovní náplň a aspekty s ní spojené. Systematicky jsem se zaměřila na kritická místa, se kterými jsem se setkávala já sama nebo moji kolegové. Když zjistím, jak častá a nakolik závažná pochybení jsou napříč širší skupinou asistentů pedagoga, nejlépe přispějí pro další výzkum a metodiku v této oblasti. Kvalitnější výkon asistenta pedagoga znamená kvalitnější výukový proces.

V úvodní, teoretické části stručně popisuji historii a vývoj profese asistenta pedagoga, protože ta ji definovala takovou, jaká je dnes a spousta mylných předpokladů má právě historické kořeny. Následuje legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga, protože hraje naprosto klíčovou roli při kritickém posouzení pracovní náplně, zjištěné následným šetřením. Následuje stručný rozbor jednotlivých složek pracovní náplně a vzhledem k tomu, že důležitou činností asistenta pedagoga je spolupráce s učitelem a dalšími subjekty, rozebírám toto téma se zvláštním ohledem na rizika a bariéry při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část je zaměřena na realizaci výzkumného šetření a analýze a diskusi výsledků. Charakteru mého výzkumu nejlépe odpovídalo šetření dotazníkem s uzavřenými otázkami. Po malém předvýzkumu se dotazník ustálil na 32 otázkách. Kombinací tištěných dotazníků a vyplňování na internetu se podařilo shromáždit data od dostatečného počtu respondentů. Na základě toho, že osobní data respondentů jsou srovnatelná s jinými výzkumy, považuji skupinu respondentů za vypovídající.

Díličí výzkumné otázky byly zodpovězeny, ale výsledky prokázaly řadu problémů

a potvrdily, že v praxi není dodržována náplň práce asistenta pedagoga, stanovená legislativou. Zatímco výsledky šetření poukazují na rovnocenný přístup k asistentu pedagoga v rámci pedagogického sboru, na druhou stranu ukazují, že v praxi dochází s velkou pravděpodobností k porušování zákoníku práce (například práce přesčas), což ještě více zvyšuje náročnost pozice asistenta pedagoga a má zásadní vliv na spokojenost asistenta pedagoga s prací. Na asistenta pedagoga jsou ve velké míře přeneseny některé kompetence učitele (typický příklad je suplování). Odpovědi respondentů ukázaly rezervy v dodržování metodiky práce asistenta pedagoga, i když většina oblastí metodice odpovídá velmi dobře. I v otázce metodiky inkluzivního vzdělávání odpovědi vypovídají o závažných nedostatcích. Souhrnem se ukázaly největší problémy v oblastech, které závisí na spolupráci více subjektů (asistent pedagoga a učitel, asistent pedagoga a rodiče žáka). Je to velmi negativní jev vzhledem k tomu, že spolupráce asistenta pedagoga s učitelem je principem funkce asistenta pedagoga. Na druhou stranu, pokud byl asistent pedagoga spokojen v oblasti komunikace s učitelem, projevoval také velkou spokojenost s prací. Také otázky, týkající se kvality inkluze, měly v takovém případě dobré výsledky. A to jak v subjektivním hodnocení asistenta pedagoga, tak v ukazatelích z vyhodnocených odpovědí. Také se v takových případech snížila míra porušování zákoníku práce. Co je katalyzátorem dobré spolupráce však nelze jednoznačně určit. Také proto, že se zřejmě bude jednat o souhrn více faktorů.

Nezbývá mi než věřit, že některá z oblastí mého výzkumného šetření osloví (například) studenta v oboru a pokusí se ve své diplomové práci rozvést do hloubky některý z problémů, na které jsem narazila ve svém výzkumném šetření.

12 Citované prameny

12.1 Literatura

BAŘINKOVÁ, Zonna. *Spolupráce s Asistentem pedagoga*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-65-7.

ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.

DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistenta pedagoga - stav v ČR 2006*. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4.

HABR, Jonáš, HÁJKOVÁ, Helena a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4670-7.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. 123 s. ISBN 80-86856-05-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga – Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné také z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9.

KARGEROVÁ, Jana a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 131 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4501-4.

KÁBELE, František. *Základy speciální pedagogiky pro výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 55 s. Účelové náklady / SPN.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Vydání první. Praha: Pasparta, 2016. 126 stran. ISBN 978-80-88163-12-1.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 117 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-229-7.

MICHALÍK, Jan a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4654-7.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 90 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4722-3.

MRÁZKOVÁ, Jana a kol. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 64 stran. ISBN 978-80-7481-032-9.

MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.

PANČOCHA, Karel. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 219 s. ISBN 978-80-210-6344-0.

PEŠEK, Roman. *Metodika práce asistenta pedagoga Vztahy žáka ve skupině*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4707-0.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7367-381-9.
- PUŠKINOVÁ, Monika a RIGEL, Filip. *Správní řízení v praxi škol a školských zařízení*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 619 stran. Řízení školy. ISBN 978-80-7552-121-7.
- ŠIMÍČKOVÁ, Helena, *Postoje učitelů k transformaci české školy*. In: XI konference ČAPV, 2003 [online]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_simickova.pdf
- ŠKUREK, Martin. *Metodika práce asistenta pedagoga. Náležitý dohled asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4717-9
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní Základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1
- TEPLÁ, Marta, ŠMEJKALOVÁ, Hana. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7
- TEPLÁ, Marta, FELCMANOVÁ, Lenka a NĚMEC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-77-7.
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VALENTA, Milan; PETRÁŠ, Petr aj. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6
- VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3856-7.

12.2 Internetové prameny

ABBOT, Lesley, MCCONKEY, Roy, DOBBINS, Michael. 2011. Key players in inclusion: are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? In: *European Journal of Special Needs Education*. 2/2011, s. 315-231. ISSN 08856257. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ924968>

APuŽsZP (zpráva). Kolektiv autorů. Zpráva z výzkumu: *Asistent pedagoga u žáků se zdravotním postižením. POSTOJE, HODNOCENÍ, ČINNOSTI*. Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Univerzita Palackého v Olomouci, www.inkluzie.upol.cz, registrační číslo: CZ.1.07/1.2.00/43.0003, 2015 [online]. [cit. 2018-12-01]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-03.pdf>

ASISTENT PEDAGOGA. Vaše dotazy, s. 6. In: *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [online]. [cit. 1. 1. 2019]. 2018. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/vase-dotazy?page=6>

ČSÚ. Průměrné mzdy - 3. čtvrtletí 2018. In: *Český statistický úřad | ČSÚ*. [online]. [cit. 18. 1. 2019]. 2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/prumerne-mzdy-3-ctvrtleti-2018>

ČSÚ. Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu. [online]. [cit. 19. 1. 2019]. 2014. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214.pdf/7545a15a-8565-458b-b4e3-e8bf43255b12?version=1.1>

DOTAZNÍK. *Dotazník - Uzavřené otázky v dotazníku*. [online]. [cit. 2. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.dotaznik-online.cz/uzavrene-otazky.htm>

GOOGLE. *Formuláře Google*. [online]. [cit. 1. 2. 2019]. 2019. Dostupné z: https://www.google.com/intl/cs_CZ/forms/about/

GROOM, Barry, ROSE, Richard. *Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioral difficulties in the primary school: the role of teaching assistants*. 2005. ISSN 1471-3802. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x>

HOVORKOVÁ, Kateřina. Třetina Čechů plánuje změnu zaměstnání. In: *iDNES.cz*. 2017. [online]. [cit. 9. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.idnes.cz/finance/prace-a-podnikani/prace->

[zamestnani-vypoved-srovnani-cesi-a-slovaci.A170201_104955_penze_sov](#)

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. Práce s celou třídou. In: *Inkluzivní škola*. [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-03-20]. <https://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/prace-s-celou-tridou>

KLUSÁČKOVÁ, M., LANGER, J. *Metodika práce asistenta pedagoga a její ověření*. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. [online]. [cit. 2. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/klicove-aktivity/modul-asistent-pedagoga/06-metodika-prace-asistenta-pedagoga-a-jeji-overeni>

NĚMEC, Z. Profese asistenta pedagoga v číslech. In: *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [online]. [cit. 14. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/profese-asistenta-pedagoga-v-cislech>

NOVÁ ŠKOLA. *Mapování využívání asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ a ZŠ*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2017. [online]. [cit. 1. 1. 2019]. Dostupné z:

https://issuu.com/novaskolaops/docs/mapov_n_vyu_v_n_ap_a_a_v/1?ff&e=32306628/57243122

OFFICE, *Analýza komplexních dat pomocí doplňku Analytické nástroje*. [online]. [cit. 1. 2. 2019]. 2019. Dostupné z: <https://support.office.com/cs-cz/article/anal%C3%BDza-komplexn%C3%ADch-dat-pomoc%C3%AD-dopl%C5%88ku-analytick%C3%A9-n%C3%A1stroje-6c67ccf0-f4a9-487c-8dec-bdb5a2cefab6>

PRÁCE. Právní rádce: Jak je to se smlouvami na dobu určitou. In: *Prace.cz*. [online]. [cit. 10. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.prace.cz/poradna/pravni-radce/detail/article/jak-je-to-se-smlouvami-na-dobu-urcitou-1/>

SALAMANKA. *Prohlášení ze Salamanky a akční rámeček pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Open Society Fund, 1994. [online]. [cit. 15. 2. 2019]. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

SYMES, Wendy, HUMPHREY, Neil. *School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools*. 2011. ISSN 1471-3802. Dostupné z:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>

SYMES, Wendy., HUMPHREY, Neil. *Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants*. 2012. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ983377>

VOTAVOVÁ, R. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. In: *Metodický portál RVP...* [online]. [cit. 1. 1. 2019]. 2013. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

WIKIPEDIE. Asistent pedagoga. In: *Wikipedie*. [online]. [cit. 4. 10. 2018]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Asistent_pedagoga

WIKIPEDIE. Kritický racionalismus. In: *Wikipedie*. [online]. [cit. 12. 11. 2018]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kritick%C3%BD_racionalismus

WOOLFSON, R. C., TRUSWELL, E. Do classroom assistants work? In: *Educational Research*. 1/2005. 2005 ISSN 0013-1881. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000337569>

12.3 Citovaná legislativa

Zde je seznam v této práci citované legislativy. Zájemcům o plná znění doporučuji například <https://www.zakonyprolidi.cz/>. Stručný výpis (pasáže) z této citované legislativy uvádím v příloze.

Zákon č. 108/2006 Sb. *Zákon o sociálních službách*.

Zákon č. 262/2006 Sb. *Zákon zákoník práce*.

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

Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.

Vyhláška č. 73/2005 *Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Tato vyhláška byla nahrazena vyhláškou č. 27/2016.

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

Vyhláška č. 416/2017 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.*

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

Nářízení vlády č. 222/2010 Sb. *Nářízení vlády o katalogu prací ve veřejných službách a správě.*

Nářízení vlády č. 341/2017 Sb. *Nářízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě.*

13 Seznam zkratk

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠPZ Školské poradenské zařízení

14 Přílohy

14.1 Dotazník pro výzkumné šetření

Účel dotazníku

Vážená paní, vážený pane, touto cestou bych Vás chtěla laskavě požádat o vyplnění dotazníku na téma „Problematika pracovní náplně asistenta pedagoga“. Vámi poskytnuté údaje se stanou zásadními podklady pro výzkum v mé diplomové práci právě na toto téma.

Pokuste se, prosím, vyplnit odpovědi způsobem, který nejlépe odpovídá Vaší každodenní praxi. Výzkum se týká pouze posledního úvazku respondenta na této pozici.

Dotazník je anonymní. Výsledky dotazníkového šetření budou použity pouze v mé diplomové práci a následně budou skartovány.

Děkuji za Váš čas.

Pokyny k vyplnění

V každé z otázek je možný výběr právě jedné z možností. Možnosti jsou buď přímo pojmenované (například *žena/muž*) nebo je použita škála možností od *zcela souhlasím/naprosto ano/vždy* až po *zcela nesouhlasím/vůbec ne/nikdy*, a to logicky dle charakteru otázky. Rozhodnutí, do jaké míry souhlasí s výrokem v testu, je zcela na respondentu.

Otázky

1. Pohlaví: *žena* *muž*
2. Věk: *18 – 30* *31 – 40* *41 – 50* *51 – 99*
3. Vzdělání: *vyučen(a)* *maturitní* *vysokoškolské*

4. Pracovní smlouva: na dobu určitou na dobu neurčitou

5. Výše současného úvazku:

0 – 0,24 0,25 – 0,49 0,5 – 0,74 0,75 – 1,0

6. Praxe na pozici asistenta pedagoga (roky):

0 – 1 2 – 3 4 – 5 6 – 7 8 – 99

7. Počet škol, na kterých jsem pracoval jako asistenta pedagoga:

1 2 3 4 – 99

8. Na jakém typu školy pracujete?

mateřská škola základní škola ZŠ speciální střední škola

9. Starám se o žáky po celou dobu vyučování včetně přestávek:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

10. Moje typická pracovní náplň v nepřítomnosti žáka:

administrativa suplování práce s ostatními žáky
 asistence v jiné třídě úklid a jiné fyzické práce jiná

11. Kdo určuje mou skutečnou pracovní náplň:

- já* *učitel* *zástupce ředitele*
 ředitel *rodiče* *jiná možnost*

12. Jsou zohledněny mé osobní potřeby (přístup na toaletu, čas na svačinu, osvěžení):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

13. Mám přístup do běžných prostor školy (sborovna, kuchyňka apod.):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

14. Mohu využívat běžné kuchyňské spotřebiče, určené pro zaměstnance školy (mikrovlnná trouba, rychlovarná konvice, lednice atd.):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

15. Učitel se mnou konzultuje přípravu pedagogického týdenního plánu (školní výlet, návštěvu muzea atd.):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

16. Provádím činnosti, příslušející vedení školy (rozhoduji v situacích, ve kterých nejsem kompetentní, jsou na mě například přenášena negativní sdělení rodičům):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

17. Vykonávám samostatně výchovně vzdělávací proces (např. supluji):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

18. Provádím dohled nad třídou v nepřítomnosti učitele (aniž by prováděl individuální výuku):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

19. Provádím přípravu do hodiny, která přísluší učiteli (opravy testů, kontrola domácích úkolů):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

20. Provádím evidenci třídní knihy, zapisuji do žákovské knížky (známky, termíny třídních schůzek):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

21. Provádím pedagogickou evidenci:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

22. Odnášení spisů do archivu/sborovny/apod. a jiné fyzické úkony:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

23. Mé hodnocení integrace žáka do kolektivu třídy:

zcela vynikající *zcela špatná*

24. Jsem izolován(a) se žákem od třídního kolektivu (např. jsme samostatně v jiné

místnosti kvůli problémovému chování žáka):

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

25. Žáku s přiznaným asistentem pedagoga se věnuji pouze já:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

26. Pracuji i s ostatními žáky ve třídě, kteří nemají individuální vzdělávací plán:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

27. Spolupracuji na hodnocení žáka:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

28. Spolupracuji se zákonnými zástupci žáka

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

29. Pracuji mimo svou řádnou pracovní dobu (vzvedávám dítě před vyučováním, vykonávám dohled po vyučování, atd.) :

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

30. Jsem spokojen(a) se svou prací:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

31. Plánuji změnu pracovního místa:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

32. Jsem finančně ohodnocen(a) za práci navíc:

zcela souhlasí *zcela nesouhlasí*

14.2 Legislativa

Následujícím kapitolám jsem zasvětila kompletní výpis legislativy, využitý v této práci. Jedná o (novelizované) verze, platné k 1.1.2019. Kompletní se rozumí ve smyslu jejich využití, tedy jsou zde plně citovány pouze ty pasáže legislativy, které se týkají probíraného tématu. Jsou zde jak zákony, tak vyhlášky MŠMT, dle potřeby. Soubor těchto příloh je tříděn v pořadí podle využití v textu, jedná se o malou množinu z hlediska celkového objemu práva, nicméně věřím, že tato forma citace je pro náš účel nutná a zároveň plně postačující. Aby bylo zřejmé, že nějaká část textu legislativy byla vypuštěna, je vždy na takovém místě uvedena výpustka (trojtečka).

Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení. Vykonávání profese asistenta pedagoga je legislativně ukotveno v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

14.2.1 Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

...

§ 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) 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. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

(2) Podpůrná opatření spočívají v

...

g) využití asistenta pedagoga,

...

§ 19 Ministerstvo stanoví vyhláškou

...

h) podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,

...

14.2.2 Vyhláška č. 416/2017 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Následuje výtah z vyhlášky č. 27/2016, týkající se pozice asistenta pedagoga. Pro úplnost dodejme, že se jedná o text vyhlášky 27/2016, vyhláškou 416/2017 novelizovaný.

...

HLAVA II

ZVLÁŠTNÍ USTANOVENÍ O NĚKTERÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍCH

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

...

§ 5 Asistenta pedagoga

(1) Asistenta pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistenta pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistenta pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

(3) Asistenta pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábívkou sociálních kompetencí.

(4) Asistenta pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,

d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák

pochází,

e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,

f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistenta pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.

(6) Není-li dále stanoveno jinak, může asistenta pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.

...

HLAVA III - POSTUP V SOUVISLOSTI S POSKYTOVÁNÍM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ(§ 10 - § 16)

..

§ 11 Postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně

(1) Ředitel školy určí ve škole pedagogického pracovníka, který bude odpovídat za spolupráci se školským poradenským zařízením v souvislosti s doporučením podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

...

§ 12

(1) Pro doporučení konkrétních podpůrných opatření školské poradenské zařízení zjišťuje také možnost využití personálních a materiálních podmínek školy vytvořených v souvislosti

s poskytováním podpůrných opatření jiným žákům školy. Při tomto zjišťování škola poskytuje školskému poradenskému zařízení součinnost.

...

(3) Školské poradenské zařízení projedná před vydáním doporučení návrh doporučených podpůrných opatření se školou, zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka, a povede-li to k naplňování vzdělávacích potřeb žáka, přihlédne k jejich vyjádření. Se školským zařízením projedná školské poradenské zařízení návrh podpůrných opatření v oblasti školských služeb.

§ 13 Zpráva a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření

(1) Zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučení obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka vydá na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka školské poradenské zařízení.

...

§ 14 Zpráva – tento paragraf obsahuje výčet náležitostí, které výše uvedená zpráva musí obsahovat. Příloha č. 4 této vyhlášky obsahuje vzor příslušné zprávy pro praktické využití.

§ 15 Doporučení – doporučení chápeme jako výsledek šetření školského poradenského zařízení.

(1) Doporučení se vyhotovuje za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Školské poradenské zařízení vychází při vydání doporučení zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě a případného posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem. Výsledky vyšetření a posouzení podle věty druhé zpravidla nesmí být v den podání žádosti o poskytnutí poradenské pomoci starší než 3 měsíce.

(2) Doporučení vydané za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obsahuje

...

f) doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň, včetně případných kombinací a variant podpůrných opatření,

(3) Školské poradenské zařízení v doporučení stanoví dobu, po kterou je poskytování podpůrného opatření nezbytné; tato doba zpravidla nepřesáhne 2 roky. Termín nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb uvede školské poradenské zařízení do zprávy a doporučení.

(4) Vzor doporučení je stanoven v příloze č. 5 k této vyhlášce.

§ 16 Postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně

Uvědomme si, že asistenta pedagoga zde vystupuje jako „podpůrné opatření“

(1) Podpůrná opatření škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a poté, co zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka udělil ve škole nebo školském zařízení písemný informovaný souhlas s jejich poskytováním.

(2) Informovaný souhlas podle odstavce 1 obsahuje

a) výslovné vyjádření souhlasu s poskytováním podpůrných opatření,

b) informace o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,

c) informace o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a

d) podpis zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka stvrzující, že informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.

(3) Není-li možné ze závažných důvodů zabezpečit bezodkladné poskytování doporučeného podpůrného opatření, poskytuje škola po projednání se školským poradenským zařízením a na základě informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka po dobu nezbytně nutnou jiné obdobné podpůrné opatření stejného stupně. Není-li doporučené podpůrné opatření poskytnuto do 4 měsíců ode dne vydání doporučení, škola projedná tuto skutečnost se školským poradenským zařízením.

(4) Škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným

zástupcem žáka průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrného opatření. Školské poradenské zařízení vyhodnotí poskytování podpůrných opatření ve lhůtě jím stanovené, nejdéle však do 1 roku od vydání doporučení. V případě vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu se uplatní § 4 odst. 2. V případě vyhodnocení doporučení k využití asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící školské poradenské zařízení vždy posoudí také, zda rozsah hodin doporučeného podpůrného opatření odpovídá potřebám žáka.

(5) Shledá-li škola, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, bezodkladně doporučí zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Obdobně škola postupuje i v případě, shledá-li, že poskytovaná podpůrná opatření již nejsou potřebná.

(6) Shledá-li školské poradenské zařízení, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, vydá doporučení stanovující jiná podpůrná opatření případně stejná podpůrná opatření vyššího stupně. Povinnost předchozího informovaného souhlasu podle odstavce 1 tím není dotčena.

HLAVA IV ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PŘIZNANÝMI PODPŮRNÝMI OPATŘENÍMI

§ 17 Organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními

(1) Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s přihlédnutím ke skladbě těchto podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků.

(2) Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině.

(3) Ve třídách, odděleních a studijních skupinách mohou vykonávat pedagogickou činnost souběžně nejvýše 4 pedagogičtí pracovníci.

(4) Omezení podle odstavců 1 a 2 se neuplatní u školy, které v jeho plnění brání plnění

povinnosti přednostního přijetí žáka podle § 34 odst. 3 nebo § 36 odst. 7 zákona, a dále u střední školy, konzervatoře nebo vyšší odborné školy.

(5) Ve třídě, oddělení nebo ve studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, se mohou s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků vzdělávat nejvýše 4 žáci uvedení v § 16 odst. 9 zákona. Omezení podle věty první se neuplatní u školy, které v jeho plnění brání plnění povinnosti přednostního přijetí žáka podle § 34 odst. 3 nebo § 36 odst. 7 zákona, a dále u střední školy, konzervatoře nebo vyšší odborné školy.

§ 18 Podpora organizace vzdělávání

(1) Pokud je ve třídě, oddělení nebo studijní skupině počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznaným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně v souladu s § 17 odst. 4 vyšší než 5, lze pro jejich vzdělávání využít asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření; omezení počtu žáků připadajících na asistenta pedagoga se neuplatní.

(2) Do počtu žáků podle odstavce 1 se nezapočítávají ti žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je poskytováno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga.

...

Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. Přehled podpůrných opatření

...

1.7. Pro vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona lze doporučit pouze podpůrná opatření spočívající v

...

g) využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle jiného právního předpisu.

...

2. Obecná pravidla normované finanční náročnosti

...

3. Část A – Věnuje se podpůrným opatřením všech stupňů od stupně prvního až po stupeň pátý. Obsahuje shodné schéma odstavců pro každý stupeň opatření. Pro nás podstatné využití asistenta pedagoga začíná na stupni třetím. Vzhledem k rozsahu přílohy uvedeme pouze právě odstavce pro třetí stupeň, zájemce o další informace ráda odkážu na plný text vyhlášky (vyhláška č. 73/2005 Sb.)

...

Podpůrná opatření třetího stupně – obecně

... Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga (pro maximálně 4 žáky), ...

PODMÍNKY K ZAJIŠTĚNÍ PODPORY

Doporučení školského poradenského zařízení, konzultant na straně vzdělavatele, spolupráce se žákem a zákonným zástupcem žáka a případně dalším subjektem pro naplňování podpory u žáka. ... Podpora práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga, případně školním psychologem, speciálním pedagogem. ...

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

ČÁST PRVNÍ PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

HLAVA I

OBECNÁ USTANOVENÍ

...

asistenta pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost

§ 2 Pedagogický pracovník

(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního

právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává

...

g) asistenta pedagoga,

Předpoklady pro výkon činnosti asistenta pedagoga

HLAVA II PŘEDPOKLADY PRO VÝKON ČINNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

...

§ 20 Asistenta pedagoga

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

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

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

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

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen

„studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

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

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

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

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

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.

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

a) vzděláním podle odstavce 1,

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

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního

vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

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

...

§ 2 Katalog prací v příloze k tomuto nařízení stanoví zařazení prací do platových tříd podle jejich složitosti, odpovědnosti a namáhavosti a člení je podle druhu do povolání.

...

Příloha B. Zařazení prací do povolání a platových tříd

2. ČÁST

...

Díl 2.16 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

...

2.16.05 ASISTENTA PEDAGOGA

4. platová třída

1. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.

2. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

5. platová třída

1. Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

6. platová třída

1. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.

2. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

7. platová třída

1. Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.

8. platová třída

1. Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.

9. platová třída

1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.

2. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

14.2.5 Nařízení vlády č. 341/2017 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě

...

§ 5 Platový tarif

...

(5) Zaměstnanci, který je pedagogickým pracovníkem podle § 2 zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, přísluší platový tarif stanovený podle stupnice platových tarifů uvedené v příloze č. 5 k tomuto nařízení.

14.2.6 Příloha č. 5 k nařízení vlády č. 341/2017 Sb. Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance uvedené v § 5 odst. 5 (v Kč měsíčně)

Platový stupeň	Počet let započít. praxe	Platová třída					
		4	5	6	7	8	9
1	do 2 let	13550	14700	15900	17230	21840	27300
2	do 6 let	14050	15230	16560	17930	22470	27540
3	do 12 let	14930	16240	17620	19190	23060	27860
4	do 19 let	15970	17340	18840	20390	24120	28440
5	do 27 let	16980	18470	20060	21820	25190	29320
6	do 32 let	18430	20040	21720	23600	26980	30820
7	nad 32 let	18950	20570	22320	24260	27750	31520

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

§ 1 Rozsah působnosti

Toto nařízení se vztahuje na pedagogické pracovníky¹⁾ škol a školských zařízení (dále jen "škola") zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí a dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství.

§ 2 Rozsah hodin přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti

(1) Rozsah hodin přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti (dále jen "přímá pedagogická činnost") je stanoven v příloze k tomuto nařízení.

...

(3) Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti lze rozvrhnout nerovnoměrně na jednotlivé týdny tak, aby nebyl překročen průměrný stanovený týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti za období nejdéle 5 po sobě následujících měsíců.

...

§ 5 Společná ustanovení

(1) Pedagogickému pracovníkovi právnické osoby, která vykonává činnost více druhů škol, stanoví ředitel školy týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti podle vykonávané činnosti, která u něj převažuje. V případě stejného podílu stanoví týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti podle školy, u které je v příloze k tomuto nařízení stanovena přímá pedagogická činnost nejvyšší.

(2) Vykonává-li pedagogický pracovník současně více činností podle § 3 odst. 3 a 4, snižuje se mu týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti za každou tuto činnost zvlášť.

14.2.8 Příloha k nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti

...

14. Ostatní pedagogičtí pracovníci

14.4. Asistenta pedagoga: Týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti: 20 až 40 hodin. (výpis z tabulky)

14.2.9 Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce

...

HLAVA III PŘESTÁVKA V PRÁCI A BEZPEČNOSTNÍ PŘESTÁVKA

§ 88

(1) Zaměstnavatel je povinen poskytnout zaměstnanci nejdéle po 6 hodinách nepřetržité práce přestávku v práci na jídlo a oddech v trvání nejméně 30 minut; mladistvému zaměstnanci musí být tato přestávka poskytnuta nejdéle po 4,5 hodinách nepřetržité práce. Jde-li o práce, které nemohou být přerušeny, musí být zaměstnanci i bez přerušení provozu nebo práce zajištěna přiměřená doba na oddech a jídlo; tato doba se započítává do pracovní doby. Mladistvému zaměstnanci musí vždy být poskytnuta přestávka na jídlo a oddech podle věty první.

(2) Byla-li přestávka v práci na jídlo a oddech rozdělena, musí alespoň jedna její část činit nejméně 15 minut.

(3) Přestávky v práci na jídlo a oddech se neposkytují na začátku a konci pracovní doby.

(4) Poskytnuté přestávky v práci na jídlo a oddech se nezapočítávají do pracovní doby.

HLAVA V PRÁCE PŘESČAS

§ 93

(1) Práci přesčas je možné konat jen výjimečně.

(2) Práci přesčas může zaměstnavatel zaměstnanci nařídit jen z vážných provozních důvodů, a to i na dobu nepřetržitého odpočinku mezi dvěma směnami, popřípadě za podmínek uvedených v § 91 odst. 2 až 4 i na dny pracovního klidu. Nařízená práce přesčas nesmí u zaměstnance činit více než 8 hodin v jednotlivých týdnech a 150 hodin v kalendářním roce.

(3) Zaměstnavatel může požadovat práci přesčas nad rozsah uvedený v odstavci 2 pouze na základě dohody se zaměstnancem.

(4) Celkový rozsah práce přesčas nesmí činit v průměru více než 8 hodin týdně v období, které může činit nejvýše 26 týdnů po sobě jdoucích. Jen kolektivní smlouva může vymezit toto období nejvýše na 52 týdnů po sobě jdoucích.

(5) Do počtu hodin nejvýše přípustné práce přesčas ve vyrovnávacím období podle odstavce 4 se nezahrnuje práce přesčas, za kterou bylo zaměstnanci poskytnuto náhradní volno.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Marta Dosoudilová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	PROBLEMATIKA PRACOVNÍ NÁPLNĚ ASISTENTA PEDAGOGA
Název v angličtině:	Issues of the assistant of pedagogue job description.
Anotace práce:	Cílem práce je zjistit, zda je pracovní náplň asistenta pedagoga v praxi v souladu se současnou legislativou a metodikou a vymezit oblasti, ve kterých dochází k pochybením a kvantifikovat jejich míru. Úvodní polovina práce stanovuje teoretický základ pro následný výzkum dotazníkovým šetřením. Praktická část se zabývá výsledky šetření, analyzuje je a diskutuje příčiny zjištěných jevů.
Klíčová slova:	Asistenta pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, pracovní náplň, inkluzivní vzdělávání, školská legislativa, zákoník práce, dotazníkové šetření
Anotace v angličtině:	The aim of the thesis is to examine whether the job description of assistant of pedagogue is in practice in accordance with current legislation and methodology and define areas where issues occur and quantify their level. The initial half of the thesis establishes the theoretical basis for subsequent research by questionnaire survey. The practical part deals with research results, analyzes them and discusses

	the causes of the identified phenomena.
Klíčová slova v angličtině:	Assistant of pedagogue, pupil with special educational needs, job description, inclusive education, education legislation, labour code, questionnaire survey
Přílohy vázané v práci:	Výzkumný dotazník, výpis z legislativy.
Rozsah práce:	131 s., 190941 znaků
Jazyk práce:	Čeština