



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

# Komparace přípravy asistenta pedagoga pro práci s dítětem se zdravotním postižením v České republice a Velké Británii

Vypracovala: Jana Kostecká  
Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice 2023

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, dne 30. června 2023

.....

Jana Kostecká

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych zde poděkovala PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce. Vážím si času, odborných zkušeností a cenných rad, které mi poskytla. Chtěla bych také poděkovat své mamince, bez které by tvorba této práce byla doslova nemožná.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce s názvem Komparace přípravy asistenta pedagoga pro práci s dítětem se zdravotním postižením v České republice a Velké Británii je zaměřena na porovnání, jakým způsobem probíhá příprava asistentů pedagoga ve vybraných zemích, jakož i porovnání pozitiv a negativ této profese, to vše zejména skrze expertní posudek polostrukturovaného rozhovoru s asistenty pedagoga z České republiky a Velké Británie a komparaci právní úpravy těchto zemí. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol, které porovnávají legislativní dokumenty týkající se inkluze, podpůrných opatření ve vzdělávání včetně podpůrného opatření v podobě asistenta pedagoga a jeho kvalifikace. Praktická část obsahuje zejména expertní posudek polostrukturovaného rozhovoru s asistenty pedagoga z České republiky a Velké Británie a výsledky analýzy. V praktické části se dále nachází porovnání legislativních dokumentů, školských zákonů a vyhlášek, které byly použity pro vypracování teoretické části, podané formou tabulek. Podle výsledků analýzy polostrukturovaných rozhovorů se příprava na výkon povolání v České republice a Velké Británii v mnohém podobá, nejvýznamnější rozdíl byl zaznamenán v délce povinné praxe v rámci kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.

**Klíčová slova:** inkluze; asistent pedagoga; speciální vzdělávací potřeby; podpůrná opatření

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis entitled "Comparison of the preparation of teaching assistants for working with children with disabilities in the Czech Republic and Great Britain" focuses on comparing how teaching assistants are trained in selected countries using the analysis (of a semi-structured interview) with teaching assistants from both the Czech Republic and Great Britain. In parallel there is also a focus on comparing the strengths and weaknesses of this profession. The structure of the thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part consists of four chapters that compare legislative documents related to inclusion, support measures in education, support measures in the form of teaching assistant and their qualifications. The practical part contains an analysis (using a semi-structured interviews) of teaching assistants from the Czech Republic and Great Britain with the results of the analysis presented. The practical part also contains a comparison of legislative documents, decrees, and school laws, integral to develop the theoretical sections in the form of data/tables. According to the results of the analysis, preparation for the performance of a profession in the Czech Republic and Great Britain is similar in many ways; yet a significant difference was highlighted in the length of compulsory work placement within the qualification course for teaching assistants.

**Keywords:** inclusion; teaching assistant; special educational needs; support measures

## Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST TEXTU .....	9
1 POJETÍ INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE A VELKÉ BRITÁNII.....	9
1.1 Pojetí inkluze ve vzdělávání v České republice.....	9
1.2 Pojetí inkluze ve vzdělávání ve Velké Británii.....	12
2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
2.1 Podpůrná opatření v České republice .....	15
2.2 Podpůrná opatření ve Velké Británii.....	18
2.2.1 Koordinátor pro speciální vzdělávací potřeby – special educational needs coordinator.....	20
2.2.2 Identifikace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami .....	21
2.2.3 Registr speciálních vzdělávacích potřeb .....	23
2.2.4 Individuální vzdělávací plán – individual educational plan .....	25
2.2.5 Podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga.....	25
3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V ČESKÉ REPUBLICE VS. VE VELKÉ BRITÁNII.....	26
3.1 Asistent pedagoga v české republice – obecná ustanovení v kontextu historie....	26
3.1.1 Rozdělení role asistenta – osobní asistent.....	27
3.1.2 Rozdělení role asistenta – pedagogický asistent.....	27
3.2 Asistent pedagoga ve velké Británii – obecná ustanovení v kontextu historie .	29
3.2.1 Rozdělení role asistenta – asistent pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – special needs assistant (sna).....	31
3.2.2 Rozdělení role asistenta – asistent pro podporu výuky – learning support assistant (LSA).....	31
3.2.3 Rozdělení role asistenta – asistent pedagoga – teaching assistant (TA) ...	32
4 KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA V ČESKÉ REPUBLICE .....	33

4.1	Kvalifikační kurzy .....	35
5	KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA VE VELKÉ BRITÁNII .....	37
5.1	Kvalifikační kurzy .....	38
6	CESTA K ZÍSKÁNÍ KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA.....	40
	PRAKTICKÁ ČÁST TEXTU .....	47
7	CÍL PRÁCE .....	47
7.1	Metodologie výzkumu .....	47
8	EXPERTNÍ POSOUZENÍ PŘÍPRAVY ASISTENTA PEDAGOGA V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH 50	
8.1	Výsledky rozhovorů .....	50
8.2	Porovnání názorů a zkušeností informantů .....	50
8.2.1	Porovnání výsledku kvalitativního šetření .....	55
9	KOMPARACE LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTŮ .....	57
	ZÁVĚR.....	63
	SEZNAM LITERATURY.....	65
	SEZNAM ZKRATEK POUŽITÝCH V TEXTU.....	69
	SEZNAM TABULEK.....	70
	SEZNAM PŘÍLOH .....	71

## ÚVOD

Tato práce si klade za cíl porovnat a analyzovat přípravu asistenta pedagoga pro výkon povolání v České republice a Velké Británii. Téma práce, stejně jako země, které jsou v práci porovnávány, byly zvoleny na základě mé osobní zkušenosti. Ve Velké Británii jsem žila celkem osm let a získala zde své první zkušenosti ze školského prostředí. Pracovala jsem zde jako asistentka pedagoga po dobu čtyř let, stejně tak jsem zde získala potřebné vzdělání opravňující k výkonu této profese. Měla jsem možnost pracovat nejen jako asistentka pro speciální vzdělávací potřeby v běžné mateřské škole, ale také jako asistentka pedagoga pro celou třídu základní školy.

Práce je rozdělena na dvě podstatné části, teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části je porovnáván vývoj inkluze v České republice a Velké Británii, spolu s ním i legislativní dokumenty týkající se inkluze v dnešní době. Druhá kapitola teoretické části popisuje a srovnává podpůrná opatření, která jsou v každé z jednotlivých zemí k dispozici dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Kapitola třetí rekapituluje vývoj role asistenta pedagoga v České republice a Velké Británii a také rozdělení jeho role. Čtvrtá kapitola části teoretické popisuje a porovnává, jaká jsou kritéria pro výkon povolání asistenta pedagoga a jakou formou lze kvalifikaci získat.

Praktická část komparuje a analyzuje osobní zkušenosti asistentů pedagoga z České republiky a Velké Británie, kladné a záporné stránky jejich praxe a jejich pohled na práci asistenta pedagoga. Praktická část nabízí srozumitelné porovnání všech kapitol z části teoretické za pomoci jednoduchých tabulek.

V této práci je čerpáno především z legislativních dokumentů, školských zákonů a vyhlášek týkajících se tohoto tématu. V práci jsou mimo jiné použity odborné termíny přeložené z anglického do českého jazyka, nicméně některé pojmy byly zachovány v originálním znění, neboť v úvahu přicházející český ekvivalent dostatečně nevystihoval jejich význam.



## TEORETICKÁ ČÁST TEXTU

### 1 POJETÍ INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE A VELKÉ BRITÁNII

#### 1.1 Pojetí inkluze ve vzdělávání v České republice

Podíváme-li se do historie českého školství a porovnáme vývoj inkluze v České republice s Velkou Británií, lze snadno posoudit, že se v České republice inkluze vyvíjí mnohem pomalejším způsobem. Zákon o pomocných školách z roku 1929 umožnil nejpotřebnější vzdělávání dětem, které nebyly schopny dosáhnout vzdělání na běžných základních (tehdy obecných) školách, ve školách pomocných. Většinou se jednalo o samostatné budovy, jejichž zřizovatelem byl stát. Učitelem v pomocné škole mohl být ustanoven učitel se stejným vzděláním, tehdy s tzv. zkouškou způsobilosti, jako v běžné občanské škole, musel ale úspěšně splnit odbornou zkoušku, která ho opravňovala k práci v pomocné škole. Zákon z roku 1929 o pomocných školách byl prvním právním základem pro organizaci škol pro děti s mentálním postižením, měl ale mnoho nedostatků. Hlavním z nich bylo to, že zvláštní školy podléhaly stejným pravidlům a standardům jako běžné školy, bez ohledu na jejich odlišnosti. Zákon platil až do roku 1948, kdy vešel v platnost nový školský zákon, podle kterého byly zřizovány školy pro děti vyžadující zvláštní péči, například s vadami smyslu a řeči, duševně a mravně vadné, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách. Podle tohoto zákona z roku 1948 do mateřské školy mohly nastoupit pouze děti, které byly tělesně i duševně zdravé. (Zákon č. 29/1984 Sb.)

Podle sbírky předpisů ve Věstníku č. 186/1960 „se navazující školská legislativa zabývala především výukou v souladu s humanismem socialistické společnosti a nevěnovala zvláštní pozornost péči o mentálně postižené. Za účelem podpory rozvoje dětí se zdravotním postižením legislativa rovněž poskytovala možnost povinné školní docházky těchto dětí do mateřské školy od tří let věku.“ (Sborník - Věstník ministerstva školství a kultury, 1961).

Školský zákon z roku 1984 o soustavě základních a středních škol rozdělával vzdělávání postižených a znevýhodněných dětí do tří druhů škol.

- Speciální školy – využívaly speciálních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem k výchově a výcviku žáků mentálně, smyslově nebo tělesně postižených, žáků s vadami řeči, žáků s více vadami, žáků obtížně vzdělavatelých a žáků nemocných nebo oslabených. Děti v těchto školách měly být připraveny na integraci do pracovního procesu a společenského života.
- Zvláštní školy – v těchto školách se vzdělávali žáci s mentálním deficitem, které nebylo možné efektivně vzdělávat v základní nebo speciální škole. Tato škola měla devět postupných ročníků.
- Pomocné školy – vychovávaly a vyučovaly obtížně vzdělavatelné žáky, kteří měli takové mozkové vývojové vady, že se nemohli vzdělávat ani ve speciální škole, ale měli příležitost naučit se alespoň základní dovednosti. Obsah vzdělávacích aktivit byl zaměřen na budování návyků sebeobsluhy, osobní čistoty a odpovídajících znalostí a pracovních schopností s každodenními nároky. Tato škola měla deset postupných ročníků. Před nástupem do školy pomocné, případně před osvobozením od školní docházky, měly děti s těžkým mentálním postižením možnost přípravy na vzdělání v délce jednoho až tří let. (Zákon č. 29/1984 Sb.).

Po roce 1989 si posun politických a socioekonomických podmínek vyžádal řadu změn ve fungování vzdělávacího systému, které bylo nutné definovat v zákonech a vyhláškách. Společnost se nově postavila i ke zdravotně postiženým dětem. Za určitých podmínek bylo možné tyto děti zapojit do běžné třídy nebo speciální třídy zřízené při běžné škole. Pro děti, které byly dosud vylučovány ze vzdělávání to znamenalo, že se pro ně uvolnila místa ve speciálních školách. O změnách ve školství se diskutovalo dlouhou dobu, a proto se změny v základní školské legislativě upravující vzdělávací proces a problematiku s ním spojenou oddálily až patnáct let po revoluci. (Zákon č. 29/1984 Sb., Zákon č. 76/1978 Sb.) Upravovaly oblast základního a středního školství až do roku 2004. V porevolučním období byl školský zákon revidován zhruba 15krát.

Dalším významným dokumentem je vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách od Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Tato vyhláška upravuje zřizování, organizaci a provoz speciálních mateřských

škol, speciálních tříd v běžných mateřských školách, integraci zdravotně postižených dětí do běžných mateřských škol a tzv. zpětnou integraci, která umožňuje zdravým dětem zůstat ve speciálním zařízení předškolní péče. (Vyhláška č. 127/1997 Sb.)

V listopadu roku 2004 vyšel v platnost školský zákon č. 561/2004 Sb., který nabyl účinnosti od ledna následujícího roku. Tento zákon specifikuje dítě se vzdělávacími potřebami Takto: *„Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“* (Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, 2022, s. 1).

V roce 2008 vznikla studie realizovaná organizací Člověk v tísni, která byla zaměřena na zjištění míry individualizace pedagogického přístupu a míry zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy.

Nejčastěji zmiňované překážky inkluzivního vzdělávání ve Studii individuálních přístupů učitelů ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Omezená kapacita a dostupnost Školských poradenských zařízení (dále jen ŠPZ).
- Nedostatečnost individuálního přístupu k dětem s SPV.
- Nadměrná zátěž učitelů a učitelek.
- Vysoký počet žáků ve třídách běžných základních škol a nedostatek speciálních pedagogů na těchto školách.
- Nedostatečný počet asistentů pedagoga v běžných základních školách.
- Negativní přístup pedagogů k žákům s SVP (v menší míře než ostatní identifikované překážky).
- V menší míře také přístup rodičů k inkluzivnímu vzdělávání obecně.

Podle zjištění této studie byly v zavedení inkluze žáků do hlavního vzdělávacího proudu stále velké překážky a často tudíž převažoval sklon k zařazení většího počtu studentů s SPV z běžného vzdělávacího systému do jiných specializovaných forem vzdělávání. (Člověk v tísni, 2009).

V lednu roku 2016 vyšel významný dokument, týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných VYHLÁŠKA 27/2016 Sb. „*Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.*“ (27/2016 Sb, s. 1)

Vyhláška 27/2016 Sb. popisuje stupně podpůrných opatření, dále také organizaci a vzdělávání žáků s SVP jak v běžných školách, tak ve školách, které jsou zřízené podle § 16 odst. 9. V běžné třídě základní školy je možné vzdělávat maximálně 5 žáků s SVP s podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Je však důležité zvážit jaká jsou podpůrná opatření a jaký je charakter SVP žáků.

Pokud jsou SVP žáka natolik vážná, že běžná škola ani za pomoci podpůrných opatření druhého až pátého stupně není schopna zabezpečit jeho vzdělávání, školské poradenské zařízení doporučí, aby byl žák vzděláván v tzv. *paragrafové škole*, která je zřizována podle § 16 odst. 9 zákona.

§ 19 odst. 3 Vyhláška 27/2016 Sb. uvádí: „*Ve třídě mateřské nebo střední školy, oddělení konzervatoře nebo studijní skupině vyšší odborné školy se mohou žáci s různými znevýhodněními uvedenými v § 16 odst. 9 zákona vzdělávat bez omezení podle odstavce 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.*“ (§ 17 odst. 2 Vyhláška 27/2016 Sb.)

## **1.2 Pojetí inkluze ve vzdělávání ve Velké Británii**

Inkluze se v Anglii rozvíjí a formuje posledních 40 let. Velmi důležitým mezníkem pro inkluzivní vzdělávání ve Velké Británii bylo zveřejnění zprávy vyšetřovacího výboru pro vzdělávání handicapovaných dětí a mladých lidí. Tato zpráva, z roku 1978, byla v době svého vydání považována až za revoluční. Zpráva měla radikálně změnit pohled na vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Podle **Warnock Report** byl zaveden termín „speciální vzdělávací potřeba“ k identifikaci každého dítěte, které potřebuje zvláštní nebo jinou podporu. Děti, které dříve byly označovány jako „hendikepovaní“ měly být pojmenovány jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ Tato zpráva uváděla, že

až 20 procent dětí má speciální potřeby alespoň po určitý čas vzdělávání. Bylo upuštěno od předchozího lékařského označování dětí a dle této zprávy byly zavedeny tyto nové termíny pro identifikaci skupin dětí:

- poruchy řeči a jazyka,
- zrakové a sluchové postižení,
- emoční poruchy a poruchy chování,
- potíže s učením (mírné, střední a závažné).

Zpráva doporučila zřízení segregovaných „zvláštních“ škol pouze pro jedince s komplexním a dlouhodobým postižením. Běžné školy by se podle zprávy měly rozvíjet tak, aby vyhovovaly potřebám všech ostatních dětí. Byly navrženy tři modely integrace dětí s postižením – lokalizační, sociální a funkční.

K tomuto doporučení byla přidělena také další kritéria:

- rodiče by měli souhlasit s umístěním dítěte do běžné školy, kde je možné zabezpečit jeho vzdělávací potřeby,
- místní vzdělávací orgán by měl efektivně využívat své prostředky pro vzdělávání a také to, že vzdělávání ostatních dětí nesmí být negativně ovlivněno.

V této zprávě se odkazovalo na koncept integrace dětí s SVP do společného vzdělávacího rámce. Pro usnadnění integrace dětí **Warnock Report** doporučoval rozšíření poradenských a podpůrných služeb pro speciální potřeby s cílem chránit vzdělávací potřeby nejvíce zdravotně postižených osob a zajistit, aby jim byly poskytnuty odpovídající prostředky k pokroku. Zpráva doporučila, aby vznikala prohlášení o speciálních vzdělávacích potřebách. Tato prohlášení měly místní úřady vydávat jednotlivým dětem po pětistupňovém procesu hodnocení. Po vydání měl místní úřad zákonnou povinnost vykonávat ustanovení uvedené ve výpisu. (The Warnock Report, 1978)

Většina doporučení ze zprávy **Warnock Report** byla také zakotvena ve školském zákoně z roku 1981. (Velká Británie. Education Act 1981: 1981 CHAPTER 60.)

Tato myšlenka však již od té doby byla překonána. Pro děti s SVP není potřeba jakkoliv zapadat nebo se integrovat do běžného vzdělávání, ale vzdělávání jako celek by mělo být

plně inkluzivní pro všechny. V roce 2006 se k vymezení inkluze také vyjádřil britský parlament, který se snažil objasnit, že termín inkluze se netýká pouze místa, ve kterém se žáci vzdělávají (běžné nebo speciální školy), ale spíše toho, jakých pokroků žáci dosahují. Dále objasňuje definici termínu inkluze jako mnohem víc než typ školy, kterou děti navštěvují, ale jde především o kvalitu jejich zkušeností o to, jak jim můžeme pomoci se učit, dosahovat výsledků a plně se zapojit do života školy. (The Warnock Report, 1978)

Ve Velké Británii byla inkluze definována mnoha různými způsoby. Britská vláda v roce 2018 na svých webových stránkách zveřejnila dokument, který se zaměřuje na implementaci inkluzivního vzdělávání. V tomto dokumentu odkazuje na nejvíce směrodatnou definici inkluze vydanou agenturou Organizace spojených národů (dále jen OSN), podle které inkluzivní vzdělávání znamená:

- základní právo na vzdělání,
- dodržení zásad, které dbají na zdraví a blaho jednotlivce, jeho důstojnost a nezávislost a přínos studentů pro společnost,
- probíhající proces odstraňování bariér ve vzdělávání a prosazování reformy v kultuře.

Jako nejdůležitější však inkluzivní vzdělávání znamená, že po většinu dne se studenti s postižením, nebo jiným znevýhodněním vzdělávají se svými vrstevníky v běžné třídě.<sup>1</sup> (Schuelka, 2018, s. 3)

---

<sup>1</sup> Pozn. autora: Jedná se o vlastní překlad následujícího originálního znění textu: „*most importantly, inclusive education means that students with disabilities and other disadvantages are taught with their peers in a mainstream classroom for a majority of the school day.*“ (Schuelka, 2018, s. 3)

## **2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ**

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) závisí na mnoha faktorech. Existuje mnoho různých typů speciálních vzdělávacích potřeb, které se odvíjí od specifických diagnóz.

Každý typ potřeb vyžaduje specifické přístupy a strategie, které musí být zohledněny při vzdělávání těchto dětí. Každý žák s SVP má své vlastní potřeby a schopnosti. Jejich vzdělávání může vyžadovat specifické zdroje a podporu, jako jsou například asistenti pedagoga, speciální pomůcky, individuální vzdělávací plány a další. Takový typ pomoci může být omezen v závislosti na prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá. Pro žáky s SVP je důležité najít strategie a přístupy, které budou funkční, účinné a nejlépe odpovídající potřebám konkrétního dítěte. Pro poskytování vhodné podpory žáků se SVP je velmi důležitým faktorem i komunikace s rodinou. Rodina může poskytnout informace o nárocích a schopnostech jejich potomka. Spolupráce s rodinou také pomáhá zajistit, že se vzdělávání odehrává v souladu s jeho potřebami. V této kapitole je zaměřena na druhy podpůrných opatření, podle kterých je v České republice a Velké Británii poskytována podpora dětem s SVP.

### **2.1 Podpůrná opatření v České republice**

Při využití podpůrných opatření prvního stupně jsou využívány nejmenší úpravy způsobu, jakým je výuka vedena a organizována, stejně tak i hodnocení žáků nevyžaduje podstatné změny. Podpůrná opatření prvního stupně jsou realizována školou, případně školním zařízením, ke kterým není potřeba doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Podpůrná opatření prvního stupně se dělí do dvou fází. V první fázi jde o podporu, kterou navrhne a realizuje sám učitel ve výuce. Ve fázi druhé hovoříme o plánu pedagogické podpory (PLPP) a to tehdy, pokud již přímá podpora ve výuce není dostačující. PLPP většinou zahrnuje mírné úpravy ve výuce i v domácí přípravě. Důležitá je také spolupráce se zákonnými zástupci žáka. Na vyhotovení PLPP se v ideálním případě podílí všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se účastní žákova vzdělávacího procesu. Díky PLPP je pedagog schopen zhodnotit, jakých metod již v podpoře žáka využil a učinit rozhodnutí o tom jaké další kroky budou následovat.

Jestliže podpůrná opatření prvního stupně nejsou dostatečná k naplnění vzdělávacích potřeb dítěte, škola navrhne využití pomoci ŠPZ aby mohla jeho vzdělávací potřeby posoudit a poskytnout mu tak odbornou pomoc. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou ve vzdělávání využívána pouze s doporučením ŠPZ a písemným souhlasem zákonného zástupce dítěte.

Vzdělávací potřeby žáka, pro kterého je určen druhý stupeň podpůrných opatření mohou zahrnovat: *nadání, specifické poruchy učení a chování, mírné oslabení sluchových nebo zrakových funkcí, mírné řečové vady, oslabení dorozumivacích schopností, poruchy autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka.* (27/2016 Sb., s. 25).

Ve druhém stupni podpůrných by měl být využíván individuální přístup k vzdělávacím potřebám žáka. Je také nezbytné modifikovat organizaci a způsob vyučování, stejně tak jako jeho hodnocení a je také využíván je také individuální vzdělávací plán. Ve druhém stupni podpůrných opatření můžeme ale říci, že za pomoci speciálních a kompenzačních pomůcek je možné, aby se žák zapojil do výuky, aniž by to mělo vliv na chod třídy.

Ve třetím stupni podpůrných opatření lze čerpat z již předchozích stupňů podpůrných opatření. *Specifické potíže žáka, který je vzděláván s pomocí podpůrných opatření třetího stupně, si vyžadují takové dílčí změny v organizaci a průběhu výuky, které mají významnější dopad na uspořádání výuky ve třídě, kde se žák vzdělává. Poruchy, které mají vliv na vzdělávání dítěte jsou často závažného charakteru, patří mezi ně například: specifické poruchy učení, odlišné kulturní prostředí a jiné životní podmínky žáka, poruchy chování, těžké poruchy řeči, řečové vady těžšího stupně, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, zrakové a sluchové postižení (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesné postižení, neznalost vyučovacího jazyka a další obtíže.* (27/2016 Sb., s. 32).

Ve třetím stupni podpůrných opatření je možné využití podpory asistenta pedagoga, který spolupracuje s učitelem ve třídě za podpory speciálně pedagogického centra. V prostředí školy je poradenská činnost zajišťována školním metodikem prevence. Tento odborník pracuje například s žáky jejichž chování je rizikové. Podporu a pomoc pedagogickým pracovníkům poskytuje výchovný poradce. Je nutné, aby zde také pracoval školní psycholog nebo školní speciální pedagog.



*Použití podpůrného opatření ve čtvrtém stupni je podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka (včetně vyjádření lékařů a dalších odborníků). (27/2016 Sb., s. 44).*

Ve čtvrtém stupni podpůrných opatření si povaha vzdělávacích potíží žáka vyžaduje významné změny ve způsobu, jakým je vzdělávání organizováno a uskutečňováno. Opatření jsou vykonávána podle doporučení ŠPZ, kde jsou také identifikována jejich specifika. Obvykle má žák k dispozici asistenta pedagoga během vyučovacích hodin v závislosti na jeho rozvrhu. Ve vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně je povinnost kontinuálně vyhodnocovat obsah a výsledky IVP. *„Vždy se přihlíží k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka. Žák vzdělávaný ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, může být vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Do individuálního vzdělávacího plánu žáka jsou zařazeny také předměty speciálně pedagogické péče, zaměřené na konkrétní potřeby žáka ve vztahu k typu jeho obtíží, druhu postižení a k jeho projevům. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Dále mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání.“ (27/2016 Sb., s. 44).*

Podmínkou pro využití podpůrných opatření pátého stupně je prokázání práce dle předchozích podpůrných opatření prvního až čtvrtého stupně, které jsou založeny na diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb žáka. *„Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Organizace vzdělávání žáka a volba metod výuky plně akceptuje zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají. Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory, zohledněný v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání; volba podpůrných opatření plně respektuje možnosti a omezení žáka*

*při výběru vzdělávacích obsahů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání žáka. Vzdělávání žáka v tomto stupni zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí.“ (27/2016 Sb., s. 56).*

Struktura vzdělávání žáka a zvolené metody výuky berou plně na vědomí zdravotní stav žáka a jeho omezení. Tento stupeň podpory je určen pouze pro studenty s nejtěžšími formami postižení, které se obvykle vyskytují společně s dalšími vadami a vyžadují vysokou míru podpory. Ve vzdělávání je nutná nejvyšší možná míra přizpůsobení obsahu a způsobu výuky s ohledem na potřeby žáka. Obsah učiva je vždy upraven, může být také významně redukován. Když hodnotíme výsledky vzdělávání žáka, musíme brát v potaz jeho možnosti i omezení.

## **2.2 Podpůrná opatření ve Velké Británii**

Podpůrná opatření ve vzdělávání jsou taková opatření, která jsou nad rámec nebo doplňují běžná vzdělávací opatření a metody ve škole poskytovaná žákům stejného věku. Tato opatření mají dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) nebo se zdravotním postižením zajistit přístup k národnímu vzdělávacímu programu ve škole a umožnit jim tak dosáhnout vzdělání bez ohledu na jejich znevýhodnění.

Ve Velké Británii existují různá podpůrná opatření. Cílem těchto opatření je zajistit, aby děti se zdravotním znevýhodněním nebo se SVP získaly náležitou podporu a přístup ke vzdělání, zdravotní péči a sociálním službám. Zde jsou některá klíčová dostupná podpůrná opatření:

Právní rámec známý jako *Children and Families Act 2014* ve velké Británii poskytuje podporu dětem s SVP. Tato podpora zahrnuje vytváření vzdělávacích plánů, ale spolu s ním i plánů týkající se zdraví a péče o dítě. (*Children and Families Act 2014*, 2014).

Dalším významným dokumentem je *The Special Educational Needs and Disability Code of Practice* (dále jen *SEND\_Code of practise*, v aktualizaci z roku 2015). V překladu se je to tzv. kodex speciálních vzdělávacích potřeb a zdravotního znevýhodnění. Je to dokument, který školám, úřadům a dalším organizacím poskytuje návod na podporu dětí a mladých lidí se speciálními vzdělávacími potřebami ve Velké Británii. Tento dokument stanovuje zákonné požadavky a osvědčené postupy, které mají zajistit, aby se dětem

a mladým lidem s SVP dostalo náležitě podpory a přístupu ke vzdělání. *SEND\_Code of practise* popisuje postup procesu identifikace a hodnocení speciálních vzdělávacích potřeb dětí a mladých lidí a obsahuje návod k poskytování podpory a služeb k naplnění jejich individuálních potřeb. Zdůrazňuje, že je důležité zapojit rodiče a samotné dítě nebo mladého člověka do rozhodování, která podporují jejich zdraví, well being a začlenění do společnosti. (Department for Education & Department of Health, 2015)

*SEND\_Code of practise* pokrývá širokou škálu témat, která souvisejí se speciálními vzdělávacími potřebami a zdravotním znevýhodněním:

- Poskytuje jasné definice speciálních vzdělávacích potřeb a zdravotního znevýhodnění a vysvětluje další klíčové pojmy.
- Specifikuje proces identifikace a hodnocení speciálních vzdělávacích potřeb dětí a mládeže, do kterého jsou zapojeni další odborníci. Tento přístup je vždy zaměřen na specifické potřeby jedince.
- Vysvětluje proces tvorby *Education, Health and Care plan* (dále jen EHCP), což je právně závazný dokument, který stanoví specifické potřeby dítěte nebo mladého člověka a podpůrná opatření potřebná k naplnění jeho potřeb.
- Poskytuje běžným školám návod na to, jak by měly identifikovat, hodnotit a naplňovat potřeby dětí a mladých lidí s SVP, včetně poskytování doplňkových podpůrných opatření.
- Zahrnuje poskytování podpory ve speciálních školách a dalších specializovaných zařízeních.
- Zdůrazňuje, že je velmi důležité efektivně naplánovat plynulý přechod mezi různými stupni škol.
- Podporuje spolupráci mezi školami, místními úřady, zdravotnickými službami za cílem zajistit koordinovaný a celistvý přístup v podpoře dětí a mladých lidí s SVP a zdravotním znevýhodněním.

*SEND\_Code of practise* je pravidelně aktualizován tak, aby odrážel změny v legislativě a využíval osvědčených postupů. Hraje klíčovou roli při utváření podpůrných opatření ve vzdělávacím systému Velké Británie. (Department for Education & Department of Health, 2015)

### **2.2.1 Koordinátor pro speciální vzdělávací potřeby – special educational needs coordinator**

Mezi další podpůrná opatření ve vzdělávání ve Velké Británii patří *práce Special Educational Needs Coordinators* – Koordinátoři pro speciální vzdělávací potřeby (dále jen SENCO koordinátor), kteří dohlíží na poskytování podpory dětem s SVP, úzce spolupracují s učiteli, rodiči a dalšími odborníky, aby zajistili vhodné poskytování podpůrných opatření ve školním prostředí. Podle dokumentu Ministerstva školství Velké Británie, který nabyt platnosti 1. ledna 2015 - *Special Educational Needs: Code of Practice* (dále jen *SEND\_code of practise*), musí každá běžná škola mít svého koordinátora (SENCO.) Tuto pozici může zastávat pouze kvalifikovaný učitel, ředitel nebo pedagogický pracovník, který je v procesu získání jedné z těchto kvalifikací. (Department for Education & Department of Health, 2015)

Úkolem SENCO koordinátora je zajistit, aby byla podpůrná opatření, která jsou specifická pro každého žáka, správně využívána a děti s SVP měly přístup ke vzdělávání jako všichni ostatní. Rodiče mají vždy přístup ke všem školním dokumentům, směrnicím a mohou si po předchozí domluvě sjednat se SENCO koordinátorem schůzku a ujistit se, zda jejich dítě dělá pokroky a zda jsou podpůrná opatření v podobě EHCP dodržována.

Pokud rodiče dítěte vnímají podpůrná opatření za nedostatečná, mohou SENCO koordinátora požádat o další tzv. doplňková podpůrná opatření. Ze závěru takové schůzky by měla být k dispozici dokumentace, ve které jsou projednávány kroky a opatření zaznamenány. Rodiče mohou také požádat o hodnocení dítěte externími specialisty, jako je například logoped nebo pedagogický psycholog.

Mezi další role SENCO koordinátora patří:

- identifikace dětí s SVP,
- rozvoj a dohled nad podpůrnými strategiemi studentů s SVP,
- příprava a poskytování intervencí, které vedou ke snížení rozdílů ve vzdělávacích výkonech,
- hodnocení a sledování pokroku žáků s SVP,
- spolupráce s řediteli, třídními učiteli a rodiči za účelem podpory individuálních učebních plánů,

- poskytování podpory učitelům při vytváření výukových programů a technik behaviorálního managementu,
- práva a poradenství v oblasti rozpočtu, který se vztahuje na vzdělávání žáků s SVP. (Department for Education & Department of Health, 2015)

### **2.2.2 Identifikace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**

Ve Velké Británii je letitou praxí, že před nástupem dítěte do mateřské školy učitelé budoucí žáky navštěvují v jejich domově. Díky této návštěvě navazují kontakt s rodiči a s dítětem samotným. Mohou tedy již před začátkem roku identifikovat jeho silné/slabé stránky dítěte, mohou také zjistit informace o zdravotním stavu, případně o jeho specifických potřebách, případně jaké hračky využívá dítě při volné hře atd. Učitel má tak možnost připravit se na specifické potřeby a zájmy budoucích žáků. Tento celý proces vede k jejich jednodušší adaptaci na nové prostředí. Pomáhá to také budovat důvěru ze strany rodičů a zjednodušuje to komunikaci mezi školou a rodinou, která je nutná pro efektivní vzdělávání. Škola také využívá možnosti základního hodnocení dítěte po jeho nástupu do mateřské školy, díky kterému identifikuje jeho silné stránky, případně jsou zaznamenány oblasti, ve kterých je třeba dítě rozvíjet. Toto hodnocení je konzultováno se SENCO koordinátorem, může být doporučeno další pozorování dítěte. Každé pololetí se koná schůze pedagogických pracovníků, na které se porovnávají výsledky dětí ve vzdělávání podle tzv. národních a věkových standardů. Hodnocení dítěte, které bychom v České republice nazvali diagnostikou, je průběžnou součástí vzdělávacího procesu. Učitelé a asistenti pedagoga zaznamenávají dosažené výsledky a vzdělávací oblasti, ve kterých je potřeba dítě rozvíjet. Pokud dítě nedělá pokroky v porovnání s národními standardy, škola navrhne podpůrná opatření. Následuje tzv. odstupňovaný postup, který má dané pořadí: posudek, plán, uskutečnění a průběžné hodnocení.

- Posouzení dítěte – jedná se o posudek ze strany učitele, který spolupracuje se SENCO koordinátorem. Dále je to zpráva z pozorování a hodnocení pedagogickým psychologem a ostatních odborníků mimo školu.
- Následuje plán podpůrných opatření, která vyhovují specifickým potřebám dítěte tak, aby mohlo dosáhnout stanovených výsledků. Pokud potřeby dítěte vyžadují další tzv. doplňková podpůrná opatření, jejich využití plánuje třídní učitel

s podporou SENCO koordinátora, případně s podporou ostatních odborníků mimo školu. Pokroky a cíle vzdělávání jsou zapsány do tzv. *Education, Health and Care plan* (dále jen EHCP). Škola tyto informace automaticky sdílí s rodiči.

- Dalším krokem je uskutečnění a využití podpůrných opatření v praxi. Škola již má přesně naplánováno, kdy, kde a jak bude podpora a intervence prováděna.
- Po stanovené době učitel společně s rodiči zhodnotí pokrok dítěte a společně stanoví další vzdělávací cíle. (Woodland Primary School, n.d.)

Ve Velké Británii jsou rodiče nedílnou součástí celého procesu identifikace SVP jejich dítěte, včetně názoru na jeho vzdělávání.

Každé dítě s SVP má individuální plán podpory, který popisuje potřeby dítěte, pokroky a podpůrná opatření. Pokud tato opatření k pokroku dítěte nejsou již dostatečná, lze požádat o posudek, který pro dítě zajistí tzv. *Education, Health and Care Plan* (dále jen EHCP). Tento plán je právně závazný dokument, který detailně specifikuje vzdělávací, zdravotní a sociální potřeby dítěte nebo mladistvého s SVP nebo zdravotním znevýhodnění od narození do 25 let věku. Dokument musí obsahovat seznam všech speciálních vzdělávacích potřeb dítěte a vhodná podpůrná opatření. Vše musí být specificky a podrobně rozepsáno. V EHCP je specifikována škola, kterou dítě navštěvuje, tímto je zároveň plně zodpovědná za jeho plnění.

Postup při žádosti o EHCP:

- V první fázi mohou žádost podat rodiče dítěte, škola, dětský lékař nebo sociální pracovník/ce. V písemné podobě ji lze zaslat například na speciální úřad v místě bydliště, pod tento úřad patří organizace, které jsou oficiálně odpovědné za všechny veřejné služby a zařízení v určité oblasti.
- V druhé fázi má úřad 6 týdnů na rozhodnutí, zda bude dítě přezkoumáno odborníky.
- Ve fázi třetí obdrží rodiče návrh EHCP a mají 15 dnů na vyjádření, případně na vyžádání revize tohoto rozhodnutí. Jakmile jsou provedeny případné změny, tento návrh EHCP je platný.

### 2.2.3 Registr speciálních vzdělávacích potřeb

V současné době jsou všechny děti, u kterých byly identifikovány SVP, zapsány do registru podle *SEND\_Code of practise* z roku 2015. Tento registr je rozdělen do pěti stupňů podle úrovně podpůrných opatření, která potřebují k dosažení pokroků ve vzdělávání. (Department for Education & Department of Health, 2015)

První stupeň – *action plan* (akční plán)

- Pokud dítě spadá do prvního stupně v registru dětí s SVP, škola vytvoří tzv. *action plan*, který popisuje specifické potřeby dítěte a podporu, která mu bude poskytnuta k dosažení pokroku ve vzdělávání. Tato podpora je platná jen po určitou dobu (většinou jedno pololetí, případně celý školní rok). Po uplynutí stanoveného období proběhne kontrola, aby bylo zjištěno, jaký pokrok ve vzdělávání dítě během stanovené doby učinilo. Na základě přezkoumání mohou následovat další kroky. Dítě může být odebráno z registru SVP, nebo jeho vzdělávání nadále pokračuje za pomoci stanovených podpůrných opatření, která spadají do prvního stupně registru, případně je dítě přesunuto do registru druhého stupně.

Druhý stupeň – *school based intervention* (školní intervence)

- V druhém stupni registru dětí s SVP vypracuje škola Individuální vzdělávací plán (dále jen IEP). Tento plán popisuje, jaké potíže dítě má a stanovuje cíle, kterých má dítě dosáhnout ve stanoveném časovém rámci. IEP také specificky popisuje podpůrná opatření ve vzdělávání, vzdělávací strategie a zdroje, kterých škola využije, aby dítěti pomohla dosáhnout co největšího pokroku. V tomto stupni registru může škola dítěti poskytnout více individualizovanou podporu, buď v rámci třídy nebo při intervenci, která probíhá mimo třídu. IEP je konzultován s rodiči, kteří se podílí na vytváření vzdělávacích cílů pro dítě. Po uplynutí stanovené doby je IEP přezkoumán a rozhodne se o následujících podpůrných opatřeních. Dítě může být odebráno z registru SVP, přesunuto zpět do prvního stupně registru, nadále pokračovat ve stanovených podpůrných opatření, která spadají do druhého stupně registru, případně je dítě přesunuto do registru třetího stupně.

### Třetí stupeň – *school and external support* (podpora ze strany školy a vnější podpora)

- Dítě je přesunuto do třetího stupně registru SVP, pokud škola usoudí, že potřebuje speciální podpůrná opatření, která jsou zabezpečována externí podporou odborníků, jako je třeba lékař. Externí podpůrná opatření doplňují opatření, která škola pro dítě již zajišťuje. Musí být vypracován IEP, jenž popisuje jak podpůrná opatření ze strany školy, tak i externí podpůrná opatření. Škola dále s rodiči konzultuje IEP a podpůrná opatření. Po uplynutí stanovené doby následuje stejný proces jako u předchozího stupně registru dětí s SVP. Dítě může být odebráno z registru SVP, přesunuto zpět do prvního nebo druhého stupně registru, nadále pokračovat ve stanovených podpůrných opatření, která spadají do třetího stupně registru, případně je dítě přesunuto do registru stupně čtvrtého.

### Čtvrtý stupeň – *statutory assessment* (statutární posudek)

- Je to detailní posouzení vzdělávacích potřeb dítěte, které provádí školský úřad, jehož zhotovení může trvat až 26 týdnů.
- Pokud dítě i přes předchozí podpůrná opatření nedělá pokroky, může školský úřad ve spolupráci s rodiči, školou a dalšími odborníky zvážit provedení statutárního posouzení. Je to oficiální a podrobný proces, který má zjistit, jaké jsou speciální potřeby dítěte a jakou další pomoc bude ve škole potřebovat.

### Pátý stupeň – *statement of educational needs* (prohlášení o vzdělávacích potřebách)

- Dítě je zařazeno do tohoto stupně registru v případě, že se školský úřad rozhodne pro ně vypracovat a zachovat tzv. Prohlášení o speciálních vzdělávacích potřebách. Prohlášení podrobně popisuje speciální vzdělávací potřeby dítěte, doplňující pomoc a prostředky, které jsou k podpoře ve škole nutné. Podpůrná opatření jsou specificky vytvářena pro identifikované speciální vzdělávací potřeby dítěte. Škola musí vypracovat IEP pro pátý stupeň registru SVP, který je pravidelně kontrolován a přezkoumáván. Cíle, které jsou stanoveny v IEP dítěte a specifická podpůrná opatření škola nadále konzultuje s rodiči. Podle zákona musí být prohlášení o vzdělávacích potřebách žáka pravidelně přezkoumáváno, aby bylo možné posoudit pokrok dítěte.



V Severním Irsku, které je součástí Velké Británie, byl až do roku 2021 využíván stejný registr pro děti s SVP. V roce 2021 byl nahrazen jednodušším typem registru, který má pouze tři stupně. Hlavním důvodem zjednodušení tohoto systému je, aby identifikace speciálních vzdělávacích potřeb byla jednodušší pro rodiče i pedagogy, stejně jako jeho využití v praxi.

#### **2.2.4 Individuální vzdělávací plán – individual educational plan**

Individuální vzdělávací plán (dále jen IEP) sepíše škola obvykle, když je dítě v 2., 3., 4. a 5. stupni registru SVP podle *SEND\_Code of practice*. Je to podrobný plán, který stanoví cíle a strategie pro podporu vzdělávání dítěte. IEP obsahuje tři nebo čtyři krátkodobé cíle, na které se ve vzdělávání dítěte škola soustředí. Tyto cíle mohou být zaměřeny na vzdělávací program školy, případně specifickou vzdělávací oblast, nebo předmět. Mohou se také vztahovat na jiné oblasti rozvoje, jako je například sociální a emocionální rozvoj žáka. (Department for Education & Department of Health, 2015)

#### **2.2.5 Podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga**

V roce 2013 Ministerstvo školství v Anglii vydalo tzv. *Evidence check memorandum – Teaching assistants*. Tento dokument se zaměřoval na počty asistentů pedagoga, jejich efektivnost a profesionální rozvoj. V dokumentu byl zaznamenán nárůst profese asistentů pedagoga v běžných školách. V roce 2005 jich bylo evidováno 97 000, kdežto v roce 2013 jejich počet vzrostl na 234 000. (Department for Education, 2013)

V roce 2019 vydalo Ministerstvo školství zprávu o výzkumu *Deployment of Teaching Assistants in schools*, která se zaměřovala na efektivnost práce asistentů pedagoga. Zaznamenán byl další nárůst asistentů pedagoga, v roce 2017 bylo v běžných školách v Anglii zaměstnáváno 381 500, z toho velká většina (72 %) bylo zaměstnáno v mateřských nebo základních školách. (Department for Education, 2019, s. 9)

Ředitelé se mohou sami rozhodovat o personální struktuře školy, včetně toho, kolik učitelů a asistentů pedagoga zaměstnají. Rozhodují také o rozmístění učitelů a asistentů tak, aby to nejlépe vyhovovalo potřebám školy a žáků. Tento způsob zajišťuje, že za klíčová rozhodnutí, týkající se každé školy, jsou zodpovědní ti, kteří o škole, zaměstnancích a žácích vědí nejvíce. (Department for Education, 2013)

### 3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V ČESKÉ REPUBLICE VS. VE VELKÉ BRITÁNII

#### 3.1 Asistent pedagoga v české republice – obecná ustanovení v kontextu historie

Pozice asistenta pedagoga se v českém školství začíná objevovat od 90.let. Postupně se ale pozměnila náplň jeho práce. Z počátku se práce asistenta zaměřovala především na romské děti a vznikl pojem tzv. „romského asistenta“. Hlavní činností takového asistenta mělo být: *„pomoc pedagogům školy ve vlastní výchovně-vzdělávací činnosti při komunikaci s romskými dětmi, při individuálním přístupu k žákům a odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží, pomoc při mimotřídních a mimoškolních činnostech třídy a školy, spolupráce s rodiči žáků, spolupráce s romskou komunitou v místě školy“*. (Teplá a kol., 2019)

Mezi lety 1997 a 2001 počet romských asistentů rapidně vzrostl a to z 20 na 230. (Němec a kol., 2014, s. 10)

Tato profese se postupně rozrůstala, stejně jako její zaměření a již nešlo o podporu dětí romské etnicity, ale o práci a podporu všech sociálně znevýhodněných žáků. Profesionální titul byl změněn na vychovatel – asistent učitele a v současné době pojem „romský asistent“ česká legislativa již nepoužívá. (Němec a kol., 2014)

V roce 1997 vyšla vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, podle které mohli ve třídě pracovat současně dva pedagogičtí pracovníci a vedlo to tak k rozšíření této profese. Na pozici asistenta pedagoga v té době byli většinou přijímáni pracovníci tzv. civilní služby, kteří si tím plnili náhradu povinné vojenské služby. Tuto pracovní pozici bylo většinou možné získat s pomocí úřadů práce, v určitých případech byla mzda hrazena z dotací školských úřadů patřičného kraje. Vždy záviselo na ochotě školy, do jaké míry a jakým způsobem bude asistent ve třídě/škole pracovat. Záleželo pouze na ní nebo jejím zřizovateli, zda chtěli pozici asistenta vůbec ve škole využít. V důsledku toho vznikala nepoměry mezi jednotlivými školami a otvíralo to cestu až k diskriminaci studentů. (Čadilová & Žampachová, 2021). Přijetím zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním a středním vzdělávání, vyšším odborném a jiném

vzdělávání byly významné změny. Legislativa zavedla nový pojem: speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP). Tento koncept byl vyvinut pro všechny žáky se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Zákon také stanovil podpůrná opatření pro žáka s SVP. Podle § 16 toho školského zákona tito studenti získávali pomoc dvěma organizačně odlišnými způsoby, a to prostřednictvím pedagogického asistenta nebo zapojením osobního asistenta. (§ 16, Zákon č. 561/2004 Sb.)

### **3.1.1 Rozdělení role asistenta – osobní asistent**

Charakteristika osobního asistenta je specifikována podle § 39 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách takto: „*Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje*“. Tuto službu nabízejí organizace, které jsou registrovány v systému poskytovatelů sociálních služeb, mezi ně často patří i neziskové organizace. Náplní práce osobního asistenta je podpora konkrétního žáka v kolektivu ostatních, což se liší od obsahu práce pedagogického asistenta. Osobní asistent ve škole pracuje na základě smlouvy mezi organizací poskytující službu a ředitelem školy, náklady na mzdu asistenta jsou hrazeny z příspěvků organizace společně s rodiči žáka. Podle zkušeností z praxe se opakovaně stávalo, že přijetí žáka do školy záviselo na zabezpečení asistenta ze strany rodičů, což bylo v podstatě v rozporu se školským zákonem č. 561/2004 Sb. Navíc pro rodiče vznikl velmi složitý úkol tuto podporu pro své dítě zajistit v závislosti na přístupnosti neziskových organizací v místě bydliště. (Uzlová, 2010)

### **3.1.2 Rozdělení role asistenta – pedagogický asistent**

Popis hlavních činností asistenta pedagoga podle vyhlášky č. 73/2005 Sb.:

- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,*

- *nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.*

Tato vyhláška v § 8 stanovila, že ve třídách pro žáky s těžkým zdravotním postižením lze zaměstnat až tři pedagogické pracovníky a je zde i možnost využití osobního asistenta.

Přestože vydání této vyhlášky znamenalo pro české školství a práci asistenta pedagoga významný posun, jedním velkým nedostatkem bylo to, že financování této pozice nebylo zabezpečeno závazným předpisem. O úvazcích asistentů pedagoga rozhodovaly odbory školství v příslušných krajských úřadech, díky tomu vznikaly velké rozdíly při přidělování úvazků asistentů pedagoga s ohledem na jednotlivé kraje. V některých krajích nebyla dostatečně zabezpečena podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což mohlo vést i k selhávání žáků při vzdělávání. Někteří rodiče se proto rozhodli asistenta pedagoga částečně financovat. (Čadilová & Žampachová, 2021).

Rozdíly byly odstraněny vyhláškou č. 27/2016 Sb., která společně s další relevantní legislativou umožnila definovat tzv. normovanou finanční náročnost, což odstranilo rozdíly ve financování asistentů pedagoga. „K tomu, aby byl AP do vyučování ve třídě (mateřské školy, základní školy, střední školy) zařazen, je nutné doporučení školského poradenského zařízení a souhlas příslušného krajského úřadu (odboru školství). Tento souhlas s sebou bohužel nenese právní nárok na financování dané pracovní pozice. Pouze v základní škole speciální jsou finanční nároky spojené se mzdou AP součástí normativního financování.“ (Michalík a kol., 2015).

V současné době jsou většinou asistenti pedagoga v běžných školách financováni podle systému podpůrných opatření. Jejich úvazek v dané škole tedy zcela závisí na doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga se vztahuje na konkrétního žáka s SVP, tato doporučení jsou pouze na určité období, není tedy jisté, zda bude při dalším posouzení ŠPZ toto opatření znovu relevantní. Velkou nevýhodou při práci asistenta pedagoga je tedy smlouva na dobu určitou bez záruky, že jim bude prodloužena. Stejně tak pokud žák změní místo bydliště, ztrácí škola na asistenta nárok. (Němec, 2022).

Další úskalí v zaměstnávání asistenta pedagoga je podle MŠMT v současné době zatížení náročnou administrativou „*kteřá je spojena s doporučováním, poskytováním a vykazováním činnosti asistenta pedagoga*“. Nyní MŠMT pracuje na novém způsobu financování asistentů pedagoga. Tento způsob bude zřejmě záviset nejen na počtu, ale i věkové skupině žáků, studentů.

### **3.2 Asistent pedagoga ve velké Británii – obecná ustanovení v kontextu historie**

Pedagogičtí asistenti jsou nedílnou součástí vzdělávacího systému ve Spojeném království od 60. let 20. století, kdy byl ve školách nedostatek učitelů. V důsledku toho byli zaměstnáni asistenti pedagoga, kteří pomáhali učitelům ve třídě a poskytovali podporu studentům. Školy začaly zaměstnávat další pracovníky na podporu učitelů s rostoucím počtem žáků, kteří měli různorodou škálou potřeb. V počátcích byli tito zaměstnanci známí jako pomocní zaměstnanci, kteří pomáhali především s nepedagogickými úkoly, jako je dozor o přestávkách a obědě nebo drobný úklid ve třídě. Jejich role a pracovní úkoly se v průběhu let významně vyvíjely.

V 60. letech byli asistenti pedagoga známí jako asistenti pro všechny žáky ve třídě a byli primárně zodpovědní za přípravu materiálů a vybavení a pomoc s administrativními povinnostmi. Nebyli zapojeni do přímé pedagogické činnosti, ale během 80. let se role asistentů pedagoga začala vyvíjet s tím, jak školy začaly zavádět inkluzivnější vzdělávací systém. Asistenti pedagoga byli stále více využíváni k podpoře studentů se speciálními vzdělávacími potřebami či se zdravotním znevýhodněním. Zároveň také pracovali se studenty, pro něž anglický jazyk nebyl mateřským jazykem. Financování asistentů pedagoga bylo zajištěno prostřednictvím místních školských úřadů a jejich počet se v různých oblastech lišil. (Nutbrown a kol., 2013)

V 90. letech se asistenti pedagoga stávali stále důležitější součástí vzdělávacího systému, školy na ně začaly více spoléhat při poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich zodpovědnost se rozšířila, mnozí začaly spolupracovat s učiteli při plánování výuky. Role asistentů pedagoga se stále rozšiřovala, byli stále více využíváni pro práci s malými skupinami studentů a k poskytování individuální podpory

žákům. V této době britská vláda zavedla tzv. fond pro standardy, který školám poskytl finanční prostředky na zaměstnávání asistentů pedagoga pro podporu čtenářské a matematické gramotnosti. To vedlo ve školách po celé zemi ke zvýšení počtu těchto asistentů.

Na počátku roku 2000 vláda představila iniciativu "Excellence in Cities", jejímž cílem bylo zlepšit výsledky vzdělávání studentů v městských oblastech. Tato iniciativa zajistila pro školy další finanční prostředky na zaměstnávání asistentů, což vedlo k dalšímu nárůstu počtu asistentů na školách ve Velké Británii. (Wall, 2011)

V roce 2003 vláda představila iniciativu „Workforce Remodelling“, jejímž cílem bylo zlepšit kvalitu vzdělávání, snížit zátěž učitelů a navýšit podporu studentů. V rámci této iniciativy byla dále rozšířena role asistentů pedagoga, kterým byly svěřeny větší pravomoce včetně hodnocení studentů. Tato iniciativa se také zaměřovala na zlepšení kvality asistentů pedagoga a na zajištění toho, aby se jim dostalo náležitého školení a podpory, a to pomocí zavedení národních standardů pro asistenty pedagoga a poskytování specializovaných kurzů a kvalifikací. Vznikla také nová pozice tzv. *cover supervisor*, která umožnila zastoupení učitele v jeho nepřítomnosti i zaměstnanci bez ukončené pedagogické kvalifikace. Národní unie učitelů (dále jen NUT), která je jednou z největších organizací na podporu učitelů v Evropě vystupovala proti pozici *cover supervisor*. NUT uvítala sice rozšíření a podporu pomocného personálu ve třídě, ale namítala, že tato funkce, kdy asistent pedagoga vyučuje celou třídu, by mohla narušit představu o učitelství jako plně náležitě kvalifikované. profesi. (Carter & Stevenson, 2012)

Mezi lety 2008-2012 jsem měla možnost pracovat jako asistent pedagoga v mateřské a základní škole ve východním Londýně. Měla jsem příležitost pracovat nejen s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i jako asistent pedagoga, který poskytoval individuální podporu dětem ve třídě. Mnohokrát jsem i zastupovala nemocnou kolegyni ve výše zmíněné pozici *cover supervisor*.

Kvůli rozpočtovým škrtnutím v oblasti vzdělávání bylo financování asistentů pedagoga v posledních letech stále více omezeno. Grant na vzdělávací služby, který financoval jejich profesi a další podpůrný personál, byl vládou ukončen v roce 2011. Důsledkem toho se počet zaměstnaných asistentů zmenšil. „*Jako hlavní důvod pro snížení počtu asistentů*

*pedagoga bylo uváděno snížení financování což znamená, že museli snížit počet zaměstnanců.*<sup>2</sup> (Department for Education, 2019, s 32)

Asistenti pedagoga dnes hrají zásadní roli ve vzdělávacím systému ve Spojeném království a poskytují podporu učitelům a studentům v široké škále činností. Podílejí se nejen na plánování výuky, ale i na samotném vyučování. Pracují s jednotlivými žáky nebo malými skupinami, poskytují podporu studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, studentům, kteří mají angličtinu jako druhý jazyk. Pomáhají nastavit pravidla chování nejen ve třídě, ale i během přestávky a udržovat pozitivní prostředí pro výuku. Jsou učitelům nezbytnou podporou a pomáhají zajistit, aby všichni studenti měli přístup ke kvalitnímu vzdělání. Pracují napříč vzdělávacími institucemi, v mateřských, základních a středních školách, speciálních či vysokých školách. Role asistentů pedagoga se neustále vyvíjí a rozšiřuje, jsou tedy nezbytnou součástí vzdělávacího systému ve Velké Británii.

### **3.2.1 Rozdělení role asistenta – asistent pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – special needs assistant (sna)**

Tento asistent obvykle pracuje s žáky, kteří mají zdravotní postižení nebo jiné specifické potřeby. Těmto studentům poskytuje podporu individuálně nebo v menší skupině. Pomáhá zajistit, aby žáci měli přístup k učebním osnovám a mohli se aktivně a vědomě účastnit toho, co se ve třídě odehrává. Tito asistenti mohou také pomáhat s osobní péčí a hygienou. Pomáhají žákům s orientací ve školou stanovených pravidlech chování, komunikují s rodiči žáků a ostatními odborníky, kteří o žáky pečují jako je například lékař, psycholog, logoped apod. (Sewell & Smith, 2021)

### **3.2.2 Rozdělení role asistenta – asistent pro podporu výuky – learning support assistant (LSA)**

Asistent pro podporu učení (LSA) je odborník, který se specializuje na podporu a práci se studenty během vyučování nebo i mimo ně. Jeho podpora zahrnuje pomoc

---

<sup>2</sup> Pozn. autora: Jedná se o vlastní překlad následujícího originálního znění textu: „*The main reason for decreases in TA numbers was cited as reduced funding by those interviewed - meaning they had had to cut staff.*“ (Department for Education, 2019, s 32)

s uspořádáním učiva písemného charakteru, opakování nebo vysvětlování probíraného učiva. Může pomáhat s domácími úkoly tak s organizačními dovednostmi. Tento asistent může také s žáky spolupracovat na vývoji a vylepšení strategií, které pomáhají zlepšit jejich výkon po akademické stránce. Asistent LSA často pracuje i se žáky v malých skupinách, do kterých mohou být děti rozděleny podle jejich potřeb. (Kay, 2005)

### **3.2.3 Rozdělení role asistenta – asistent pedagoga – teaching assistant (TA)**

Asistent pedagoga zpravidla poskytuje podporu učiteli a celé třídě. Pomáhá s vedením třídy, může mít na starosti různé aktivity ve třídě. Připravuje materiály potřebné k výuce a poskytuje individuální nebo skupinovou podporu studentů. Asistenti pedagoga mohou také pracovat se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich role je ale obvykle zaměřena na třídu jako celek, na rozdíl od asistenta pro žáky se vzdělávacími potřebami, nebo asistenta pro podporu výuky. (Kay, 2005)



## 4 KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA V ČESKÉ REPUBLICE

Podle zákona č. 563/2004 Sb. z roku 2004 o pedagogických pracovnících je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem. „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu<sup>1</sup>) (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.*“ (563/2004 Sb., § 2).

Profese asistenta pedagoga je podle tohoto zákona rozdělena na dvě kategorie:

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

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

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

- 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.*

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

*a) vzděláním podle odstavce 1,*

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

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

*d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a*

1. studiem pedagogiky, nebo
2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga (563/2004 Sb., § 20).

Ze zákona o pedagogických pracovnících tedy vyplývá, že asistentem se může stát osoba, která absolvovala pouze základní školu. Nemá však oprávnění pro vykonávání přímé pedagogické činnosti, vzdělávání, ale může vykonávat přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole (563/2004 Sb., § 20).

#### 4.1 Kvalifikační kurzy

Kurzy pro asistenty pedagoga jsou organizovány různými subjekty. V současné době je možné si vybrat z mnoha nabídek, mohou se lišit formou studia, některé je možné studovat online, nebo alespoň částečně, jiné se vyučují v prezenční formě. Je ale třeba si dávat pozor na to, aby byl kurz akreditován *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy*.

Podmínkou pro úspěšné dokončení kurzu může být účast na teoretické části výuky, závěrečná zkouška nebo obhajoba závěrečné práce na vybrané téma. Jako příklad jednoho z mnoha kurzů jsem zvolila kurz pro asistenty pedagoga na Pedagogické Fakultě Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích. Tento kurz je organizován do dvou semestrů obsahujících 80 hodin teorie a 40 hodin pedagogické praxe. Cena za tohoto specifického kurzu je 18 000Kč. Příklady studijních předmětů:

- **Modul 1: Škola, školní práce a role asistenta pedagoga** – Škola jako systém, Práva a povinnosti asistenta pedagoga, jeho odpovědnost, spolupráce s pedagogem a pedagogickým sborem, Základní orientace ve struktuře vzdělávacích programů, Úvod do systému hodnocení žákovské práce a chování žáka, Základy didaktické a výchovné činnosti, Podpora kooperace mezi žáky a vytváření inkluzivního prostředí třídy
- **Modul 2: Podpora žáka** – Orientace v požadavcích školy na žáka, Základy psychohygieny učení, Základní techniky cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka a základní techniky pedagogické diagnostiky, Formy a metody

*podpory žáka při výuce a přípravě na vyučování, Základní znalosti řešení výchovných problémů, Možnosti pomoci při upevňování hygienických a pracovních návyků, prosociálního chování žáků, Základní principy integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*

- **Modul 3: Systém péče o žáka** – *Systém péče o žáka, Základní právní předpisy, Spolupráce škol a školských poradenských zařízení s pracovníky pomáhajících profesí a s Policií ČR*
- **Modul 4: Pedagogicko-psychologická a kulturní specifika v práci asistenta pedagoga** – *Problematika zohledňování kulturních odlišností v práci se žáky z odlišného kulturního prostředí a její odraz ve vzdělávání, Specifika práce se žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, Specifika práce se žáky se zdravotním postižením, Možnosti mediace mezi školou, rodinou a žáky, Komunikační dovednosti asistenta pedagoga,*
- **Modul 5: Praxe** (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta, n.d.).

## 5 KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA VE VELKÉ BRITÁNII

Ve Velké Británii si podmínky pro zaměstnání asistenta pedagoga specifické školy určují sami. Je tedy zcela na škole, jaké podmínky si pro zaměstnání asistenta stanoví. Školský zákon pouze doporučuje, jaké vzdělání by kandidát měl mít, zároveň ale uvádí, že získat práci asistenta pedagoga lze různými způsoby.

Tuto pozici lze získat pomocí:

- vysokoškolského kurzu,
- *an apprenticeship* (tzv. výučního list, který je možné získat pomocí placené práce, kde se zaměstnanec vzdělává a získává cenné zkušenosti souběžně),
- dobrovolného působení ve škole, po kterém se škola může dobrovolníka rozhodnout zaměstnat,
- přímou žádostí o tuto pozici, bez jakékoliv pedagogické kvalifikace (National Careers Service, n.d.)

Zpráva Ministerstva školství z roku 2019 *Deployment of Teaching assistants in school – Rozmístění asistentů pedagoga ve škole*, ale uvádí: „*Malý počet respondentů uvedl, že by asistenti pedagoga, které zaměstnává, neměli žádnou pedagogickou kvalifikaci.*”<sup>3</sup> (Department for Education, 2019, s. 26) Podle této zprávy se průzkumu zúčastnilo 922 asistentů pedagoga z 60 škol. 80 asistentů pedagoga pracuje na úrovni *cover supervisor* (asistenta, který může zastoupit pedagoga v jeho nepřítomnosti). Většina škol uvedla, že zaměstnává asistenty pedagoga na různých úrovních kvalifikace. Často úměrné 3. úrovni dovedností a kvalifikace, kteří podporují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo jako podpora celé třídy. (Department for Education, 2019, s. 25)

---

<sup>3</sup> Pozn. autora: Jedná se o vlastní překlad následujícího originálního znění textu: „*A small number of respondents reported classifying their TAs as unqualified teaching staff.*“ (Department for Education, 2019, s. 25)

## 5.1 Kvalifikační kurzy

Specifické kurzy, se kterými je možné práci asistenta pedagoga vykonávat, se liší. Jako příklady kurzu, které Ministerstvo školství doporučuje je:

- Certifikát 2. nebo 3. úrovně, který je zaměřen na podporu vzdělávání ve škole.
- Diploma 3. úrovně v oboru péče o děti a vzdělávání.

Zde je příklad jednoho z kurzů, které je pro práci asistenta pedagoga možné absolvovat na vyšší odborné škole *Barking and Dagenham college* ve východním Londýně.

***NCFE/CACHE Supporting Teaching and Learning level 2*** je kurz 2. úrovně, který je zaměřen na přímou práci s dětmi a mladými lidmi ve školním prostředí. Doba studia je jeden rok. Lekce tohoto kurzu probíhají každý týden 2,5 hodiny a minimálně 12 hodin praxe týdně. V rámci kurzu student musí splnit minimálně 420 hodin praxe ve školním prostředí, kde se vzdělávají děti starší jednoho roku, což je v porovnání s akreditovanými kurzy v České republice mnohem více. Tato praxe musí být s konkrétní školou, ve které má probíhat, domluvená ještě před nástupem na kurz. Další podmínkou pro přijetí do tohoto kurzu je maturita z anglického jazyka a matematiky. Během praxe je student formálně hodnocen přiděleným pedagogem. Cena tohoto kurzu je v přepočtu 17 600Kč. V nabídce vzdělávacích kurzů pro asistenty pedagoga je ovšem možné najít i kurzy, které probíhají online, pro jejichž splnění není potřeba žádná praxe, pouze úspěšné zakončení pomocí kolokvia. Osnovy kurzu konkrétního kurzu na vyšší odborné škole *Barking and Dagenham college* zahrnují tyto předměty:

- **Porozumění škole jako organizaci** – Příprava připravit se na práci v různorodém školním prostředí. Zaměření na role a odpovědnosti zaměstnanců školy. Cíle a hodnoty školy.
- **Porozumění rozvoji dětí a mládeže** – Zdokonalení znalosti vývojových fází dětí a mládeže. Poučení o současných vlivech na děti a mládež a jak se s těmito vlivy naučit vypořádat. Je kladen důraz na potenciální dopady životních situací a změn v životě dítěte nebo mladého člověka.
- **Komunikace a profesní vztahy s dětmi, mládeží a dospělými** – Lekce jsou zaměřeny na to, jak pochopit a rozvíjet profesionální vztahy s dětmi, mladými lidmi a dospělými, a jak přizpůsobit komunikaci s každým z nich.

- **Zdraví a bezpečnost dětí a mládeže** – Lekce jsou zaměřeny na učení se reagovat na mimořádné situace a na pochopení zdravotních a bezpečnostních zásad spolu s vládní legislativou. Také na rozpoznání a řešení rizik, kterým mohou být děti vystaveny, stejně tak jejich podporu a udržování v bezpečí.
- **Ochrana dětí a mládeže** – Lekce je zaměřena na to, jak je důležité je chránit -tzv. Wellbeing (blaho) dětí a mladých lidí, včetně znalostí příslušné legislativy, pokynů, zásad, postupů a bezpečnosti, a také jak zvládat nouzové situace týkající se nemoci nebo zranění.
- **Porozumění rovnosti, diverzity a inkluze při práci s dětmi a mládeží** – Kurz řeší problematiku diskriminace a jejího dopadu na děti a mladé lidi. Dále se zaměřuje na zásady a pravidla, které proti diskriminaci bojují a podporují tak rovnost, rozmanitost a začlenění. (Barking & Dagenham College, n.d).

Je důležité si uvědomit, že konkrétní požadavky a proces pro získání práce asistenta pedagoga se ve Velké Británii liší v závislosti na škole, jejímu zřizovateli, nebo ve faktu, o jakou konkrétní pozici asistenta se jedná. Jedním z výhod tohoto povolání je ve Velké Británii možnost profesního růstu, kterou vzdělávací systém nabízí. Asistent pedagoga se tudíž může specificky vzdělávat se zaměřením na práci s dětmi, která mají určitá zdravotní znevýhodnění nebo specifické vzdělávací potřeby.

## 6 CESTA K ZÍSKÁNÍ KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA

### Retrospektiva autorky práce

V této části práce popisuji svou vzdělávací cestu za cílem stát se asistentem pedagoga ve Velké Británii. Jména dětí, o kterých se v textu zmiňuji byla pozměněna v souladu s GDPR.

V roce 2005 jsem úspěšně ukončila středoškolské vzdělání s maturitou na střední uměleckoprůmyslové škole v Bechyni v oboru průmyslový design. V říjnu téhož roku jsem se vydala zdokonalit své znalosti anglického jazyka do Velké Británie, konkrétně do východního Londýna. Po dvou letech různých pracovních zkušeností jsem se rozhodla pro studium na *Barking a Dagenham college*.

### Popis kurzu

Zvolila jsem kurz *CACHE Level 2 Certificate in Child Care and Education*. V překladu je to Osvědčení CACHE 2. stupně o kvalifikaci v oboru péče, výchovy a vzdělávání dětí. Za kurz jsem v té době zaplatila kolem £ 500, v současné době tento kurz stojí kolem 17 000Kč. Po dokončení studia mi ale byla celá částka vrácena, a to díky dotacím na studia od státu. Kurz probíhal po dobu jednoho školního roku, kdy se jeden den v týdnu konala výuka teorie v prostorách školy. Dva dny v týdnu byly vyhrazeny pro praxi v běžné mateřské a základní škole. Výuka teorie byla rozdělena na tyto moduly:

- Fyzická péče a rozvoj dítěte
- Práce s malými dětmi
- Citový a sociální rozvoj dítěte
- Příprava na práci s malými dětmi
- Rodiče a pečující osoby

### Praxe

Během praxe byl nám studentům přidělen tzv. hlavní pedagog, který zadával ke každému modulu úkoly a dohlížel na jejich plnění formou pozitivně laděných komentářů, které obsahovaly sdělení, v čem je třeba se zlepšit a na čem dál pracovat. Díky délce praxe bylo možné zapadnout do každodenního běhu školy, spolupracovat s pedagogy, učit se novým



a velice důležitým schopnostem, jako je například komunikace s rodiči, porozumění dětem a jejich speciálním vzdělávacím potřebám.

Jednou z nejtěžších překážek, se kterou jsem se musela vyrovnat, byla úroveň anglického jazyka, který byl při výuce teorie používán. Přestože jsem byla schopna anglickému jazyku porozumět, mnoho odborných výrazů jsem si musela překládat.

Na praxi jsem nastoupila první týden v září do mateřské školy, která patřila pod základní školu *Eastbury Primary school*. Mateřská škola byla rozdělena na dvě třídy dětí ve věku tří až čtyř let. Jedna skupina dětí chodila do mateřské školy dopoledne od 8:30 do 11:30 a druhá odpoledne od 12:15 do 15:15. V každé třídě byl maximální počet dětí 36, jeden pedagog se staral nejvýše o 13 dětí ve věku tří let, dle hlavního dokumentu pro předškolní vzdělávání tzv. *Statutory framework for the early years foundation stage*. (Department for Education, 2021).

Do dopolední třídy byl také zařazen chlapec se speciálními vzdělávacími potřebami, který měl svého asistenta.

Navzdory tomu, že nejsem rodilá mluvčí, měla jsem i určité nedostatky v mluvené angličtině a znalostech toho, jak vzdělávání dětí probíhá, kolektivem pedagogických pracovníků jsem byla velice dobře přijímána.

Denní harmonogram v průběhu praxe:

- 8:30 - 8:55 příchod dětí do mateřské školy, volná hra,
- 9:00 - 9:20 ranní kruh, básně, říkanky, písně (specifické podle vzdělávacího programu na každé čtvrtletí) ranní kruh končil krátkou svačinou, v podobě ovoce a mléka, které dětem většinou poskytovala škola,
- 9:20 - 10:00 volná hra/řízená činnost (děti si mohly vybrat, v jaké části třídy si budou hrát, samostatně tvořit nebo zda si vyberou činnost řízenou. Prostor třídy byl rozdělen na několik částí: část pro volné umělecké tvoření (stříhání, lepení, malování), sensorická část (práce například s pískem, vodou, rýží nebo pěnou), část s domečkem na hraní a kostýmy (tento domeček byl měněn podle probíraného tématu měnili na obchod, požární stanici atd.),
- 10:00 - 11:00 venkovní hra,
- 11:00 - 11:25 volná hra/řízená činnost,

- 11:30 - odchod domů.

Odpolední výuka probíhala ve stejném pořadí.

V druhé části praxe jsem byla ve třídě předškoláků (*reception class*), která byla od mateřské školy oddělena, byla v budově základní školy. Harmonogram praxe v této předškolní třídě vypadal takto:

- 8:30 - 8:55 příchod dětí do školy, volná hra/pracovní list podle probíraného tématu,
- 9:00 - 9:30 *handwriting* (základy psaní, procvičování jemné motoriky),
- 9:30 - 9:45 přestávka, volná hra,
- 9:45 - 9:50 *fit in five* (pohybová chvílka, tanec, cvičení),
- 9:50 - 10:30 *literacy* (výuka čtení a psaní, používali jsme program *Jolly Phonics*, ve kterém jsem v pozdějších letech byla vyškolená),
- 10:30 - 11:20 venkovní hra,
- 11:20 - 11:40 *story time* (učitel četl dětem pohádku/příběh, která se často vztahovala k probíranému tématu),
- 11:40 - 11:45 příprava na oběd, hygiena,
- 11:45 - 13:00 oběd,
- 13:00 - 15:05 odpolední blok, který většinou obsahoval 40 min. výuky a řízených činností zaměřených na matematiku, volnou hru podle volby dítěte, hudební výchovu, čas strávený v knihovně, tělocvik nebo výtvarnou výchovu, podle rozvrhu),
- 15:05 odchod domů.

Jednou z velkých výhod toho, jak je výuka v *reception class* organizována, je to, že děti si samy volí tempo, ve kterém se vzdělávají, případně si mohou od vzdělávání odpočinout a vrátit se k němu později. Přestože *reception class* je většinou součástí základní školy, ve třídě se i tak trávilo hodně času zpěvem, výtvarnou výchovou, čtením pohádek a příběhů i volnou hrou. Děti tak měly prostor své vzdělávání navigovat a učitel přesto měl možnost pokládat důležité základy pro další vzdělávání, které na *reception class* navazuje.

Během roční praxe, kterou jsem absolvovala, mi vedoucí učitelé byli vždy velkou oporou. Kdykoliv jsem potřebovala něco vysvětlit nebo se něčemu naučit, mohla jsem se na ně kdykoliv obrátit. Troufám si říct, že se ke mně chovali jako k rovnocenné kolegyni. Stěžejní

odkaz z teoretické části kvalifikačního kurzu je tzv. *equal opportunities* – rovnost příležitostí ve vzdělávání neznamena chovat se ke všem dětem, studentům stejně, ale zajistit to, aby měly stejnou možnost vzdělání bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby.

### **Ukončení studia**

Pro úspěšné ukončení studia bylo potřeba jednak splnit každý modul během praxe zpracovat seminární práci, týkající se daných témat. Závěrečná zkouška proběhla v podobě písemného testu.

### **Výkon povolání v Eastbury Primary school**

Po ukončení studia, v září roku 2008, jsem nastoupila do mateřské školy na pozici *special needs assistant (SNA)* - asistent pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. První týden, jak jsem již zmínila v teoretické části práce, probíhaly domácí návštěvy, kdy se pedagogové z mateřské školy seznamovali s dítětem a jeho rodinou v jeho domácím prostředí. I já jsem s kolegyní navštívila rodinu tříleté Molly, se kterou jsem v následujícím školním roce měla začít pracovat. Díky domácí návštěvě rodiny jsem věděla, z jakého prostředí Molly pochází, navázala jsem osobní kontakt s rodiči a zjistila užitečné informace, které mi pomohly při adaptaci Molly na nové prostředí mateřské školy. Molly v době nástupu do mateřské školy čekala na stanovení diagnózy. Její obtíže byly stejného charakteru jako potřeby staršího bratra, jemuž byla stanovena diagnóza středně těžké mentální retardace. Molly se na školu adaptovala celkem rychle, pobývala hlavně v sensorické oblasti třídy. Její obtíže byly především v přehnaných reakcích na určité materiály, dále selhávala v komunikační oblasti s ostatními dětmi. Jako asistentka (SNA) jsem byla Molly po boku po celou dobu pobytu ve školce a pomáhala jí s navigací, jak na různé situace reagovat. Další oblast, ve které potřebovala asistenci, byla hygiena. Molly při nástupu do školy používala pleny, bylo tedy potřeba ji přebalit a s podporou rodiny pracovat na tom, aby se naučila chodit na záchod. Během odpolední výuky, kdy se změnila skupina dětí ve třídě mateřské školy, jsem většinou pracovala jako asistent pedagoga a poskytovala podporu všem dětem ve třídě, případně jsem zastupovala jiné SNA asistenty.

Jako asistentka jsem byla přítomna na všech schůzkách s rodiči Molly a spolu s třídní učitelkou a koordinátorem pro speciální vzdělávací potřeby (dále jen SENCO koordinátor), kde se projednávaly postupy a metody, kterých jsme využívali při vzdělávání. S hlavním pedagogem jsem také spolupracovala na přizpůsobení řízených činností, aby Molly zažívala i úspěchy a vzdělávání ji bavilo.

V nastávajícím školním roce jsem se stala asistentkou nového žáka, který měl poruchu autistického spektra (dále jen PAS). Tento žák nemluvil, pouze vydával různé zvuky. Když seděl na zemi projevoval se u něj motorický neklid, opakovaně se pohupoval nebo tleskal. Každý den vyžadoval k obědu stejné jídlo.

Hned na začátku školního roku jsem prošla základním kurzem, který byl zaměřen na obrázkovou komunikaci a základní školení o poruchách autistického spektra. Je důležité zmínit, že ačkoliv byl žák ve věku dítěte druhé třídy, nebyl schopen participovat na vzdělávání se svými spolužáky. SENCO koordinátor rozhodl, že během dopolední výuky, kdy je vzdělávání žáků zaměřeno na hlavní předměty jako je matematika a anglický jazyk, čtení a psaní, bude Rob trávit ve třídě předškolních dětí tzv. *reception class*. Rob měl tudíž přístup k sensorickým aktivitám, volné hře a výtvarným činnostem. Na přestávku, oběd a odpolední výuku se Rob vracel za svými spolužáky z druhé třídy. V této době většinou probíhala hudební nebo výtvarná výchova. Děti z druhé třídy Roba mezi sebe moc hezky přijali a během přestávek o něj pečovaly a dávaly na něj pozor, což jsem vnímala jako velký přínos pro třídu jako celek.

### **Specifické doplňkové vzdělání**

Velmi důležitým kurzem, kterým jsem si během práce s Robem prošla, byl týdenní kurz strukturovaného učení. Tento kurz jsem podstoupila v *Trinity school – specialist SEN school for cognition and learning – specializovaná škola pro poznávání a učení*.

Strukturované vyučování zahrnovalo organizování a prezentace informací jasným a způsobem tak, aby to usnadnilo vzdělávání. Tato metoda je zvláště přínosnou pro jedince s poruchami učení, jako je PAS. Ve strukturované výuce je učební prostředí pečlivě vytvářeno tak, aby poskytovalo předvídatelnost, návaznost a vizuální podporu. Během tohoto vzdělávacího kurzu jsme se zaměřili na:

- Vytváření organizovaného a strukturovaného prostředí tak, aby byly jasné hranice a minimalizované rušivé vlivy.
- Vytváření vizuální podpory a vizuální označení pohybu ve třídě a škole.
- Tvorba pracovních systémů tzv. *shoebox tasks* – tyto pracovní systémy rozdělují úkoly do menších, zvládnutelných kroků a podporují nezávislost dítěte.
- Strukturovaná výuka klade důraz na používání rozvrhů a rutinních postupů k zajištění předvídatelnosti a snížení úzkosti. Významná část kurzu byla věnována tvorbě vizuálních rozvrhů a denní rutiny, které pomáhají jednotlivcům porozumět sledu činností během dne a podporují pocit pořádku a stability.
- Kurz kladl velký důraz na individualizaci výuky na základě silných stránek, zájmů a stylů učení každého jednotlivce. Věnovali jsme se také posouzení individuálních potřeb a odpovídající úpravu úrovně podpory a struktury. Je důležité vnímat dítě jako jednotlivce a zaměřit se na jeho specifické zájmy a potřeby, které jej ve vzdělávání mohou motivovat a pomáhat mu docílit jednotlivých vzdělávacích cílů.

Po návratu z toho kurzu jsem s podporou hlavního pedagoga a SENCO koordinátora postupně začala vytvářet vizuální pomůcky a prostředky pro další vzdělávání Roba. Bylo ale zřejmé, že běžná základní škola není ideálním prostředím pro jeho další rozvoj. Za spolupráce školy, rodičů a externích specialistů Rob získal místo ve *Trinity school – specialist SEN school for cognition and learning – specializovaná škola pro poznávání a učení*.

Další významný kurz, který jsem během své práce v *Eastbury Primary school* absolvovala, byl tzv. *Team – Teach* kurz, zaměřený na zvýšení porozumění chování jedinců a komunikace s nimi v náročných situacích. Někteří žáci na stresové situace reagovali agresivně vůči ostatním dětem i pedagogům. Tento kurz se soustředil na předcházení těmto situacím a snížení rizika úrazů. Během kurzu jsme se naučili jednoduché a bezpečné manipulační techniky, pomocí kterých jsme ve spolupráci s kolegy byli schopni zajistit bezpečnost dětí ve třídě, bezpečnost pedagogů a ochranu školního majetku.

V této době jsem pracovala jako asistentka Owena, kterého jsem již zmínila na začátku mé anabáze. Owenovi v té době bylo šest let a nastoupil do druhé třídy, stále neuměl používat toaletu a bylo tedy potřeba pomáhat mu s výměnou pleny. Jednoho dne na

záchodě napadnul asistentku, která mě zastupovala. Vedení školy na to okamžitě reagovalo tak, že zabezpečilo vzdělání všech pedagogických pracovníků v této oblasti, tento kurz byl tedy velmi důležitý.

Za významnou zkušenost z mé praxe *Eastbury Primary school* také považuji práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Jednou ze studentek, se kterou jsem pracovala, byla devítiletá Viktorie polské národnosti, která ve Velké Británii žila od svých tří let. Do té doby nikdy nechodila do mateřské ani základní školy. Přestože jsem pracovala i s ostatními dětmi, během anglického jazyka a matematiky jsem se věnovala výhradně této žákyni. Zpočátku to bylo velmi složité. Musela jsem využívat vizuální podpory i polského slovníku, abych mohla Viktorii pomoci. Během školního roku Viktorie udělala ohromný pokrok a v následujícím roce se dokonce zúčastnila standardised assessment tests (národní standardizované testy), které jsou povinnou součástí vzdělávání ve Velké Británii.

Během mé pracovní zkušenosti v *Eastbury Primary school* mezi lety 2009-2012 jsem se stala důležitou součástí vzdělávacího týmu. Naučila jsem se mnoha novým schopnostem a získala mnoho znalostí v oblasti vzdělávání dětí předškolního i školního věku. Velmi často jsem byla nucena vystoupit ze své komfortní zóny, když jsem zastupovala nemocného učitele, vedla pěvecký kroužek, nebo komunikovala s rodiči dětí.

## PRAKTICKÁ ČÁST TEXTU

### 7 CÍL PRÁCE

Cílem práce je porovnat přípravu asistenta pedagoga na výkon povolání v České republice a ve Velké Británii. Dále na základě expertního posudku polostrukturovaného rozhovoru zhodnotit silné a slabé stránky této profese v každé z jednotlivých zemí. V souladu se stanoveným cílem práce jsou porovnávány také legislativní dokumenty a dokumenty ministerstev školství a výchovy v České republice a ve Velké Británii, které hrají významnou roli ve výkonu tohoto povolání a obecné podmínky pro práci asistenta pedagoga.

**Dílčí cíle vyplývající ze stanoveného cíle práce jsou:**

1. Popsat vzdělávání a přípravy asistenta pedagoga pro tuto roli v České republice a Velké Británii.
2. Porovnat silné a slabé stránky vzdělávání a přípravy asistenta pedagoga pro výkon povolání v České republice a Velké Británii.

#### 7.1 Metodologie výzkumu

V bakalářské práci bylo využito metody kvalitativního výzkumu. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání, porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2005, s. 50)

„*Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevu, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.*“ (Strauss & Corbin, 1999, s. 11)

Jednou z metod kvalitativního výzkumu je rozhovor neboli interview. *Slovo interview je anglického původu a skládá se ze dvou částí. Inter znamená „mezi“ a view znamená*

*„názor“ nebo „pohled“. Název naznačuje, že jde o interpersonální kontakt. Nejčastěji jde o kontakt tváří v tvář, i když někdy se používá i telefonické interview. (Gavora, 2000, s. 110)*

Pomocí rozhovoru získává výzkumník podrobné informace o výzkumném tématu. Během rozhovoru se může ptát na konkrétní otázky, ale také otevřenější témata, která umožňují účastníkům rozvinout své myšlenky. Rozhovory se obvykle provádějí individuálně, ale mohou se také uskutečnit ve skupinách (skupinový rozhovor) a poskytují možnost přímé interakce mezi výzkumníkem a účastníkem.

Jako druhy rozhovoru rozlišujeme strukturovaný nebo nestrukturovaný rozhovor mezi výzkumníkem a účastníkem studie, který slouží k získání hlubšího porozumění subjektivních postojů, zkušeností a názorů účastníků na dané téma. *„Kompromisem mezi těmito dvěma možnostmi je polostrukturované interview, u kterého se respondentovi nabídnou alternativy odpovědí, ale potom se ještě od respondenta žádá objasnění anebo vysvětlení. Podle situace se polostrukturované interview může blížit více strukturované nebo naopak nestrukturované formě.“ (Gavora, 2000, s. 111)*

U polostrukturovaného rozhovoru, který byl v této práci využit, byly předem stanovené otázky, které ale bylo možné dále rozvíjet do dalších témat na základě odpovědí účastníků. Charakteristické rysy polostrukturovaného rozhovoru zahrnují:

- V polostrukturovaném rozhovoru jsou připraveny některé otázky, které mají být položeny všem respondentům. Tyto otázky jsou obvykle formulovány tak, aby zajistily určitou míru konzistence v odpovědích a umožnily srovnání mezi respondenty.
- Kromě předem stanovených otázek má tazatel v polostrukturovaném rozhovoru také možnost klást další otázky nebo žádat o další vysvětlení. To umožňuje respondentům rozvinout své odpovědi a přináší hlubší porozumění jejich postojům a názorům.
- I když je polostrukturovaný rozhovor flexibilní, stále se používají některé standardizované otázky. Tyto otázky slouží k zajištění konzistence a srovnatelnosti odpovědí mezi různými respondenty.



Tyto rysy polostrukturovaného rozhovoru přináší výhody ve výzkumu a rozhovorech, protože kombinují prvek struktury s otevřeností a flexibilitou, což umožňuje získat různorodou škálu informací od respondentů.

## 8 EXPERTNÍ POSOUZENÍ PŘÍPRAVY ASISTENTA PEDAGOGA V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH

### 8.1 Výsledky rozhovorů

Informantky byly záměrně zvoleny z důvodu práce asistenta pedagoga a absolvování kvalifikačního kurzu pro tuto profesi. Všechny čtyři mají profesní zkušenost jako asistentky pedagoga podporující žáka, nebo více žáků současně se speciálními vzdělávacími potřebami. Informantky odpovědi formulovaly jako popis svých reálných zkušeností a znalostí v této oblasti. Otázky vytvořené pro polostrukturovaný rozhovor (příloha č.1) plnily spíše funkci opěrných bodů, které byly dále rozvedeny. Informantkám byla přidělena fiktivní jména.

### 8.2 Porovnání názorů a zkušeností informantů

Pro jednodušší porozumění textu jsou odpovědi informantek rozlišeny barevně. Odpovědi informantek z České republiky jsou značeny červeně a odpovědi informantek z Velké Británie zeleně.

#### Volba kurzu a délka praxe

*Bára* „zvolila jsem nejlevnější variantu dvouměsíčního kurzu, během kterého jsem měla 40 hodin praxe.“ *Jana* „Vybrala jsem si kurz, který byl na dva měsíce myslím. Bylo tam asi 120 hodin a z toho 40 hodin praxe.“

*Kerry*: „Studovala jsem asistentský kurz druhé úrovně. Součástí kurzu byla roční praxe.“

*Abi*: „Pro kvalifikaci asistenta pedagoga jsem studovala kurz třetí úrovně, který trval po dobu jednoho školního roku, stejně jako povinná praxe.“

#### Hodnocení kvalifikačního kurzu

*Bára* hodnotí jako kurz pro asistenty za přínosný: „Nejvíce mě zaujala psychologie, speciální pedagogika i některé další předměty, tam jsem se dozvěděla mnoho užitečných informací.“ Jako negativum teoretické výuky hodnotí, že jí chyběl popis situací, které by reálně mohly nastat: „Chybělo mi ale probírání konkrétních situací a metod práce

*a postupy v různých situacích. Třeba když dítě zažívá nějakou stresovou situaci, jak s ním komunikovat a proč.“*

**Očekávání Jany od kvalifikačního kurzu byla splněna:** *„Od kurzu jsem si slibovala, že se dozvím, jak jednotlivě pracovat s dětmi s SVP, s dětmi, kterou jsou zanedbané, mají PAS nebo jiné, a to se vlastně naplnilo.“* **Jana je názoru, že ji kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga na výkon povolání dostatečně nepřipravil:** *„Asistentský kurz mě na tuhle práci určitě dostatečně nepřipravil a vlastně ani praxe ne. Očekávala jsem, že za podpory a spolupráce pedagogů budu pomáhat rozvíjet dítě s SVP. To se ale nestalo a spíš jsem učitelům dělala služku.“*

**Kerry** vystudovala kurz pro asistenty druhé úrovně. Doba studia kurzu byl jeden rok, během kterého byla i povinná praxe v mateřské/základní škole. Roční praxe probíhala 2 dny v týdnu. **Kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga vnímá jako přínos:** *„Během studia pro mě největším přínosem byl networking s ostatními lidmi. Mohla jsem se dozvědět, jak se děti učí a jak funguje jejich mysl.“* **Za nedostatek kurzu považuje nedostatečnou přípravu na práci s SVP žáky:** *„S ohledem na mou současnou práci ale vnímám, že speciální pozornost by se určitě měla věnovat SVP. Podle mě už není škola, třída, kde byste jako asistent pracovali a nesetkali se s někým kdo SVP má.“*

**Abi** studovala kurz pro asistenty třetí úrovně souběžně s prací, což podle ní byla velká **výhoda:** *„Studovat a pracovat současně byla vlastně velká výhoda. Jednak jsem nemusela shánět školu, ve které bych vykonávala povinnou praxi a jednak jsem byla obklopena různorodým prostředím a úžasnými kolegy, kteří mi byli ohromnou podporou a někteří i mě i inspirovali.“* **Jako negativum Abi vnímala to, že škola nebyla na práci s SVP studenty dostatečně připravená:** *„Po pravdě jsem z práce byla trochu zklamaná. Moje očekávání od této práce byla že ve škole, kde mají být zaměstnání odborníci, bude výuka lépe nastavena a škola obecně bude mít lepší přehled a znalosti o tom, jak vzdělávat děti s SVP.“* **Přípravu na práci asistenta pedagoga prostřednictvím kvalifikačního kurzu vnímá jako nedostatečnou pro práci s SVP dětmi:** *„Studium kurzu pro asistenty mi dalo základy pro tuto práci, ale rozhodně mě to nepřipravilo na práci s SVP dětmi. Takže i přestože se SVP na kurzech pro asistenty vyučuje, je to oblast, na kterou je potřeba se opravdu zaměřit a věnovat se jí do hloubky.“*

## Hodnocení praxe

**Bára praxi během kurzu hodnotí jako krátkou:** „Asi je celkem jasné, že během tak krátké doby jsem nemohla zažít všechny různé situace, kterou mohou ve třídě nastat.“ **Kolegyně na praxi ji ale vnímaly pozitivně:** „Celkově mě během praxe ve školce přijaly. Když jsem byla na praxi učili mě nebo mi nastiňovaly pravidla, která bych měla respektovat, ale nebylo to moc do hloubky, ale v podstatě byli ke mně všichni vstřícní.“ **Zpětnou vazbu Bára dostávala pravidelně ústně a považuje to za dostatečné:** „Zpětnou vazbu jsem v podstatě dostávala každý den a okamžitě slovně, a to mi stačilo. Potom jsem ještě dostala zprávu z praxe a nejdůležitější zpětná vazba bylo prodloužení smlouvy na další rok, to bylo asi nejlepší.“ **Jana vnímá význam praxe jako důležitější než teoretickou část kurzu.** „Je velmi těžké v tak krátké době obsáhnout takové množství učiva. Určitě bych ale ocenila víc praxe, teorie se dá postupně dostudovat.“ **Jana měla velice negativní zkušenost z praxe:** „Moje zkušenost z praxe byla ale celkem špatná. V mateřské škole, kde jsem pracovala mě brali jako někoho, kdo má plnit jejich příkazy a neodmlouvat. Jinak mi kolegové, nebo vedoucí učitelky, jak bych je nazvala tenkrát, nebyly oporou vůbec v ničem. Moje praxe probíhala tak, že jsem každé ráno po příchodu do školky dostala pokyny, co mám všechno udělat, co mám všem dětem ve třídě předstříhat a připravit. Pak jsem celou třídu vodila na toaletu, na svačinu, do šatny a děti dooblékala mezitím co ony pily kávu, povídaly. Po obědě četla pohádky a hlídala, aby spaly, pak se vrátila dodělat věci, pověsit výkresy na nástěnku... no bylo to někdy docela šílené a rozhodně to bylo špatně.“ **Zpětnou vazbu Jana dostávala pravidelně a pro úspěšné zakončení kurzu i písemně:** „Zpětnou vazbu jsem dostávala denně a pro dokončení kurzu jsem potřebovala i písemné ohodnocení praxe.“

**Kerry byla na praxi ostatními pedagogy vnímána pozitivně:** „Co se týče přístupu ostatních pedagogů během mého studia tak jejich přístup ke mně byl stejný jako k ostatním již plně kvalifikovaným asistentům, a tak se mnou bylo i zacházeno, brali mě jako rovnocennou kolegyni.“ **Způsob zpětné vazby během praxe asistentů ve VB je více detailní a má danou podobu.** **Kerry:** „Dvakrát nebo třikrát jsem na náslechu ve třídě měla z vysoké školy a přímo ve škole jsem měla i svého mentora, na kterého jsem se mohla obrátit. Můj mentor také kontroloval vzdělávací oblasti, ve kterých jsem musela plnit určité úkoly.“ **Abi:** „Stejně tak jsem se mohla obrátit na mentory ze školy kde jsem

studovala, ti se mnou komunikovali ohledně mých schopností při práci a dohlíželi na plnění modulů, které byly součástí kurzu během praxe.“ **Abi měla pozitivní zkušenost s ostatními pedagogy během praxe ji byli oporou:** „Jednak jsem byla obklopena různorodým prostředím a úžasnými kolegy, kteří mi byli ohromnou podporou a někteří i mě i inspirovali.“

### **Doplňkové vzdělávání**

**Bára měla možnost specifického doplňkového vzdělávání:** „Od doby, co jsem nastoupila do práce tak jsem byla na školení ve škole Jaroslava Ježka, která se specializuje na práci se zrakově postiženými dětmi. **Vědomosti z školení využívá v každodenní praxi:** „když si hraje na koberci tak mu pod hračky dávám jednobarevnou podložku. Je to pro něj lepší, protože pak ty oči nejsou tak unavené, a to je třeba vědomost, kterou jsem zjistila na tom kurzu.“ **Jana neměla možnost dalšího vzdělávání, uvádí, že to bylo poskytováno pouze učitelkám:** „Během práce asistenta jsem se už dál nevzdělávala, teda alespoň co se asistentství týče. Ředitel další vzdělávání nabízel jen pro učitelky.“

**Kerry měla možnost specifického doplňkového vzdělávání:** „Jako další vzdělávání jsem si sama zvolila neuro-lingvistické programování – je to studium toho, jak přemýšlíme a komunikujeme sami se sebou a s ostatními, a jak toho můžeme využít k dosažení výsledků, které od života chceme.“ **Abi během 18 let práce asistenta pedagoga měla mnoho možností doplňkového vzdělávání:** „Zmínila bych třeba Thrive kurz, který je zaměřený na vzdělávání dětí, které si prošly nějakou traumatickou situací. Několikrát jsem si prošla kurzem makatonu, protože mnoho dětí ve škole bylo nonverbálních. Další kurzy byly zaměřené na Aspergerův syndrom a PAS. Účastnila jsem se kurzů zaměřených na smyslové postižení, pozitivní zacházení, nebo třeba na stravu. Za zmínku třeba ještě stojí kurz zaměřený na vývoj dítěte, nebo dětskou psychologii.“ **Podle Abi bylo doplňkové vzdělávání vždy iniciováno vedením školy:** „Vzdělávání pracovníku školy je většinou organizováno a iniciováno vedením školy. Jako asistent pedagoga jsem se ale vždy účastnila rozhodování o tom, jaký další kurz je nutný nebo vhodný.“ **Škola také organizovala profesní schůzky zaměstnanců:** „Několikrát do roka jsme měli profesní setkání s vedením školy, kde se většinou zmínily moje silné a slabé stránky a oblasti ve kterých jsem se chtěla posouvat a vzdělávat.“

## **Klady výkonu povolání asistenta pedagoga**

**Bára:** „V práci mě baví být s dětma, učit se od nich, pomáhat jim a být jejich podporou. Mám prima kolegyně, které jsou mi oporou a když cokoliv potřebuju, nebo něco nevím, můžu se na ně obrátit.“ **Jana:** „Práci asistenta vnímám jako nepostradatelnou, je velmi důležitým pomocníkem ve třídě při vzdělávání dětí z různých prostředí a s různými vzdělávacími potřebami.“

**Kerry:** „Na práci asistenta mi přináší největší radost to, že nesu velký podíl na budoucím úspěchu dětí a když je jejich podpora správně nastavena a funguje, můžete vidět, jak se jejich životy mění.“ **Abi:** „Práce asistenta pedagoga mě baví prostě protože to nikdy není nuda. Vždycky se něco děje, vždycky je co dělat. Práce s malými dětmi je naprosto fascinující, být součástí jejich cesty ve vzdělávání je úžasné. Jak se integrují do třídy, jak přemýšlejí, jak se k sobě chovají, jak se učí. Pokud mají potíže a vy jim poskytnete správnou podporu začnou dělat pokroky, přestanou vytrhávat hračky ostatním dětem z ruky začnou používat slova jako prosím a děkuji. Je krásné vidět, že pozitivní způsob přístupu k nim přináší pozitivní reakci. Je to pro mě privilegium dělat tuto práci. Vidíte, jak jsou jejich rodiče hrdí a mají k vám důvěru.“

## **Nevýhody výkonu povolání asistenta pedagoga**

**Bára:** „Jako nevýhodu práce bych asi zmínila to, že člověk musí být opravdu hodně trpělivý a když potom přijde domů trpělivost pro vlastní děti už dochází. Další je to, že je to dlouhodobě náročné a smlouva na jeden rok, což je taková nejistota a nízké finanční ohodnocení.“ **Jana:** „Na druhou stranu ale vnímám to, že asistenti pedagoga nejsou dostatečně vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a jejich platové ohodnocení je velmi nízké.“

**Kerry:** „velkou nevýhodou je nízké finanční ohodnocení takové náročné profese. Někdy si vlastně uvědomuji, že i přesto, že jsem asistent pedagoga, když učím, učím mnohem důkladněji než někteří učitelé.“ **Abi:** „Většina lidí, kteří jsou pracují v roli asistenta pedagoga se z nějakého důvodu rozhodli, že se nevydají na karierní cestu učitele. Může to být třeba z finančních důvodů, jelikož vysokoškolské vzdělání je velmi drahé, ale to je jedno. Rozhodli se být tam, kde jsou a dělat to, co dělají, náročnou práci, která není dostatečně finančně ohodnocená. To často odrazuje velkou část lidí. Další věc, která je

*nevýhodou této profese je to, že nejsou dostatečně oceněni. Ani ne tak ze strany učitelského sboru, ale od vedení školy, protože vedení nevidí veškerou práci, kterou asistenti dělají na denní bázi. Nevidí všechny interakce a všechny drobné nuance, které se odehrávají v průběhu dne. To si myslím, že může také spoustu lidí odradit. Nikdo nechce dělat práci, když vás nikdo neocení a většinou je to zatraceně dobře odvedená práce. Asistenti pracují opravdu tvrdě, aby s dětmi dosáhli daných cílů a když to zůstane jen tak bez povšimnutí a bez odměny, je to smutné.“*

### **8.2.1 Porovnání výsledku kvalitativního šetření**

Obě informantky, z České republiky (dále je ČR), které se účastnily výzkumu by v kvalifikačním kurzu ocenili více informací, týkající se specifických diagnóz. Jedna z nich by ocenila více praxe a druhá praktické informace o konkrétních metodách, které se v mateřské škole využívají pro specifické situace. Obě zhodnotily, že praxe je 40 hodin je krátká.

Informantky z Velké Británie (dále jen VB) vykonávaly praxi, která byla součástí ročního kurzu, již při zaměstnání asistenta pedagoga. Tato praxe probíhala po dobu jednoho školního roku. Obě informantky z VB se shodly na tom, že by se by pozornost během kurzu měla věnovat hlavně práci s žáky s SVP.

***Je tedy možné říci, že informantky z ČR a VB se shodují na tom, že kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga měl nedostatky v obsahu jeho vzdělávání.***

***Délka praxe kurzu, které informantky studovaly se liší. Praxe, která byla součástí kvalifikačního kurzu v ČR byla 40 vyučovacími hodinami a obě informantky se shodli, že délka praxe není dostačující. Délka praxe kvalifikačního kurzu, který absolvovaly respondentky z VB trval po dobu jednoho školního roku (dva dny v týdnu), 420 hodin a v tom je velký rozdíl.***

Jedna z informantek z ČR měla na praxi pozitivní zkušenost, vnímala, že ji kolektiv přijal a snažila se za pomoci pozorování naučit, jak postupovat v daných situacích. Druhá informantka měla velice negativní zkušenost z praxe. Kolegyně ji mezi sebe nepřijaly, a navíc jí dávaly úkoly, které ve třídě samy plnit nechtěly. Obě informantky dostávaly zpětnou vazbu z praxe způsobem každodenní komunikace, jedna z nich dostala zpětnou vazbu písemně na konci praxe. Obě informantky z VB měly pozitivní zkušenost z praxe ve

škole. Obě dostávaly zpětnou vazbu nejen v ústní formě, ale i písemně a na výkon jejich praxe dohlížel mentor, nebo vedoucí učitel.

***Zkušenost informantek z ČR při absolvování povinné praxe se liší. Jedna měla zkušenost spíše pozitivní, druhá velice negativní. Co se týče zpětné vazby informantek z ČR, tak můžeme považovat za nevýhodu to, že jim zpětná vazba v průběhu praxe byla poskytována pouze ústně. Na rozdíl od informantek z VB, kde oběma byla zpětná vazba poskytována písemně, navíc na průběh a plnění praxe vždy dohlížel někdo zkušený. Obě informantky měli pozitivní zkušenost z povinné praxe.***

Jedna z informantek z ČR měla možnost se specificky vzdělávat s ohledem na SVP dítěte, se kterým pracovala. Druhé informantce další vzdělávání nabídnuto nebylo. Obě informantky z VB se vzdělávali i po ukončení studia pro asistenty pedagoga. Jedna své další vzdělávání iniciovala sama. Druhá také zmínila, že se aktivně podílí na výběru vhodného dalšího vzdělávání a během své mnohaleté praxe jako asistent pedagoga prošla velkým množstvím vzdělávacích kurzů.

***V oblasti dalšího vzdělávání asistentů pedagoga je to podobné v ČR a VB. Pouze jedna z informantek z ČR se po ukončení kurzu dále nevzdělávala. Obě informantky z VB si prošly dalším vzděláváním.***

Všechny informantky se shodly na tom, že jejich podpora dítěte s SVP hraje důležitou roli ve vzdělávání dítěte s PAS. Všechny informantky se také shodly, že tato profese je nedostatečně finančně ohodnocena. Jedna z informantek z ČR zmínila, že jako nevýhodu považuje nedostatečné vzdělání pro práci s žáky s SVP. Jedna z informantek z VB zase zmínila, že při výkonu takto náročné profese chybí ocenění ze strany vedení školy.

***Hodnocení toho, proč práce asistenta pedagoga informantky baví, bylo téměř stejné. Stejný byl i jejich názor na finanční ohodnocení této profese, které všechny považují za nízké.***



## 9 KOMPARACE LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTŮ

Porovnání legislativních dokumentů a informací, které byly zpracovány v teoretické části práce

Tabulka 1: Porovnání vývoje inkluze v ČR a VB

	Česká republika	Velká Británie
VÝVOJ INKLUZE	<p><b>2016 - VYHLÁŠKA 27/2016 Sb.</b></p> <p>- vyhláška upravující pravidla vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky jejich inkluze do běžných škol</p>	<p><b>1978 – Warnock Report</b></p> <p>-zrušení názvu hendikepovaní – zaveden termín „speciální vzdělávací potřeba“ k identifikaci každého dítěte, které potřebuje zvláštní nebo jinou podporu</p> <p>-upuštění od lékařského označování dětí</p> <p>- „zvláštní“ školy pouze pro jedince s komplexním a dlouhodobým postižením</p> <p>-vznik prohlášení o SPV</p> <p>-rozšíření poradenských a podpůrných služeb pro SPV</p> <p><b>1981 – ukotvení Warnock Report ve školském zákoně.</b></p> <p><b>2018 – zveřejnění dokumentu Britskou vládou zaměřeného na realizaci, uskutečňování inkluzivního vzdělávání.</b></p>

Zdroj: Vlastní tvorba.

Komentář k tabulce č. 1

Když porovnáme vývoj zaopatření SVP studentů a inkluzi v ČR a VB, je zřejmé, že v ČR se inkluze začala vyvíjet se významným zpožděním. V České republice byla průlomovým dokumentem vyhláška 27 Sb. z roku 2016, kdežto ve Velké Británii můžeme za první významný dokument považovat Warnock report z roku 1978.

Tabulka 2: Porovnání podpůrných opatření v ČR a VB

	Česká republika	Velká Británie
<b>PODPŮRNÁ OPATŘENÍ</b>	<p><b>VYHLÁŠKA 27 Sb.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-rozdělení podpůrných opatření do pěti stupňů</li> <li>-první stupeň – realizace školou</li> <li>-druhý až pátý stupeň – pouze s doporučením ŠPZ</li> <li>- od třetího stupně podpůrného opatření je možné využití asistenta pedagoga</li> <li>-využití IVP</li> <li>-využití PLPP</li> </ul>	<p><b>Children and Families Act 2014</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-tvorba vzdělávacích plánů, spolu s ním i plánů týkající se zdraví a péče o dítě.</li> <li><b>SEND_Code of practise</b> v aktualizaci z 2015</li> <li>-stanovuje zákonné požadavky a osvědčené postupy, aby se dětem a mladým lidem s SVP dostalo náležité podpory a přístupu ke vzdělání.</li> <li>-návod k poskytování podpory a služeb k naplnění jejich individuálních potřeb.</li> <li>-specifikuje roli <b>SENCO koordinátora</b>, stanovuje, že každá škola musí mít <b>SENCO koordinátora</b></li> <li><b>Education, Health and Care Plan</b></li> <li>-detailně specifikuje vzdělávací, zdravotní a sociální potřeby dítěte</li> </ul>

	<p><b>Registr speciálních vzdělávacích potřeb</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-každé dítě s SVP je zapsáno do registru</li> <li>-rozdělení na pět stupňů</li> <li>-v každém stupni je určeno jakou podporu ve vzdělávání dítě potřebuje, jaké jsou cíle a kdo se na vzdělávání podílí</li> <li>-od druhého stupně registru je využíváno IVP</li> <li>-nespecifikuje v jaké fázi registru se do vzdělávání dítěte s SVP zapojuje asistent pedagoga (rozhodnutí je většinou na posouzení školy)</li> </ul>
--	---

Zdroj: Vlastní tvorba.

Komentář k tabulce č. 2

V ČR jsou podpůrná opatření rozdělena do 1. až 5. stupně. V prvním stupni podpůrných opatření se může jednat o IVP, nebo PLPP a podpůrná opatření jsou realizována bez doporučení ŠPZ. V druhém až pátém stupni podpůrných opatření jsou opatření realizována pouze s doporučením ŠPZ. Podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga je možné využít až v třetím stupni podpůrných opatření. V VB jsou podpůrná opatření také rozdělena do pěti stupňů. V prvním stupni podpůrných opatření je vytvořen tzv. *action plan*, popisující potřeby a druh podpory. V druhém stupni podpůrných opatření přichází na řadu individuální vzdělávací plán a nastavení specifických cílů. Ve stupni třetím je možné využití externích odborníků a ve čtvrtém stupni posouzení vzdělávacích potřeb dítěte spadá po kompetence školského úřadu. Do pátého stupně podpůrných opatření dítě spadá, pokud se školský úřad rozhodne pro něj vypracovat a zachovat tzv. Prohlášení o speciálních vzdělávacích potřebách. Jako jednu z velkých výhod podpůrných opatření v GB je povinnost mít každé běžné škole koordinátora pro speciální vzdělávací

potřeby – special educational needs coordinator. Tento koordinátor dohlíží na to, jak vzdělávání žáků s SVP probíhá a úzce spolupracuje s učiteli a ostatními odborníky.

Tabulka 3: Porovnání role asistenta pedagoga v ČR a VB

ASISTENT PEDAGOGA	Česká republika	Velká Británie
Vývoj role asistenta pedagoga	<p><b>romský asistent</b></p> <p>-90. léta 20. století</p> <p>-podpora dětí romské etnicity</p> <p>-později podpora dětí ze znevýhodněných prostředí</p> <p><b>vyhláška 127/1997 Sb.</b></p> <p>-rolí asistenta přebírali pracovníci civilní služby</p> <p><b>zákona č. 561/2004 Sb. § 16</b></p> <p>-podpůrné opatření pomocí osobního nebo pedagogického asistenta</p>	<p><b>součástí vzdělávacího systému od 60. let 20. století</b></p> <p>-asistenti pro všechny žáky ve třídě</p> <p>-nebyli zapojeni do přímé pedagogické činnosti</p> <p><b>vývoj role v 80. letech 20. století</b></p> <p>-počátek inkluzivního vzdělávání</p> <p>-proměna role k podpoře studentů s SVP a zdravotním znevýhodněním a studentů s OMJ</p> <p>90. léta 20. století</p> <p>-spolupráce asistentů s pedagogy</p> <p>-práce s malými skupinkami i podpora studentů individuálně</p> <p><b>2003</b></p> <p>-vznik role Cover Supervisor (tzv. suplující učitel)</p> <p><b>2011</b></p> <p>-snížení počtu asistentů pedagoga zaměstnaných ve školství</p>
Rozdělení role	<p>-osobní asistent</p> <p>-pedagogický asistent</p>	<p><b>-asistent pedagoga pro žáky s SVP – SNA (special needs assistant)</b></p> <p><b>-asistent pro podporu výuky – LSA (learning support assistant)</b></p>

		<b>-pedagogický asistent – TA</b> (teaching assistant)
<b>Kritéria pro výkon povolání asistenta pedagoga</b>	<b>asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající ve vzdělávání</b> -minimální vzdělání – maturitní zkouška a vzdělání pro asistenty pedagoga <b>asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných činnostech</b> -minimální vzdělání – základní a vzdělání pro asistenty pedagoga	-vysokoškolského kurzu -an apprenticeship (tzv. výuční list) -dobrovolného působení ve škole, po kterém se škola může dobrovolníka rozhodnout zaměstnat -přímou žádostí o tuto pozici, bez jakékoliv pedagogické kvalifikace -většinou je také potřeba maturita z anglického jazyka a matematiky (GCSE) <b>-konkrétní požadavky a proces pro získání práce asistenta si škola určuje sama</b>

Zdroj: Vlastní tvorba.

Komentář k tabulce č. 3

V České republice se role asistenta pedagoga začala formovat během 90. let 20. století. Rozvíjela se role romského asistenta, který z počátku poskytoval podporu zejména dětem romské etnicity, později i dětem ze znevýhodněných prostředí. V současné době se role asistenta dělí na asistenta osobního a pedagogického asistenta. Kritéria pro výkon povolání se liší podle toho, zda má asistent vykonávat přímou pedagogickou činnost spočívající ve vzdělávání, nebo v pomocných výchovných činnostech. Ve Velké Británii se role asistenta začala vyvíjet od 60. let 20. století. Z počátku asistenti nebyli zapojováni do přímé pedagogické činnosti. V 80. letech začali sloužit jako podpora studentům s SVP a OMJ. Nyní je role asistenta pedagoga dělena na SNA, LSA, TA. Specifická kritéria pro výkon povolání asistenta ve Velké Británii si školy určují samy.

Tabulka 4: Porovnání způsobu vzdělávání pro asistenty v České republice a Velké Británii

<b>VZDĚLÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA</b>	<b>Česká republika</b>	<b>Velká Británie</b>
<b>Nabídka kurzů</b>	<i>Prezenční, dálková, online forma i kombinace předchozích</i>	<i>Prezenční, dálková, online forma i kombinace předchozích</i>
<b>Délka studia teoretické výuky</b>	<i>80 nebo 84 hodin</i>	<i>87 hodin</i>
<b>Délka povinné praxe</b>	<i>40 hodin</i>	<i>420 hodin</i>
<b>Podmínky pro úspěšné zakončení kurzu</b>	<i>Účast na teoretické výuce 80 % Získání zápočtů a zkoušek z jednotlivých předmětů pro umožnění absolvování závěrečného kolokvia, nebo splnění praxe a úspěšné vykonání závěrečné zkoušky ze specifických předmětů</i>	<i>Formální hodnocení během praxe přiděleným mentorem</i>
<b>Cena</b>	<i>8400Kč – 18 000Kč</i>	<i>17 000Kč – 65 000Kč</i>

Zdroj: Vlastní tvorba.

Komentář k tabulce č. 4

Podle získaných informací o dostupném vzdělávání pro asistenty pedagoga v České republice a Velké Británii lze konstatovat, že forma studia a délka teoretické výuky je téměř stejná. Liší se jen rozdílem 3 hodin teorie (kurz ve VB je o 3 hodiny teoretické výuky delší). Zásadní rozdíl je délka povinné praxe ČR- 40 hodin, VB 420 hodin. Významný rozdíl je také v ceně kvalifikačního kurzu.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zejména porovnat proces přípravy na výkon povolání asistenta pedagoga v České republice a ve Velké Británii, včetně komparace právní úpravy uvedených zemí a zhodnocení pozitiv a negativ profese v těchto zemích na základě expertního posudku polostrukturovaného rozhovoru.

Expertní posudek rozhovoru s informanty z České republiky a Velké Británie poukazuje na mnoho shodných bodů v přípravě a výkonu povolání asistenta pedagoga. Při volbě specifického kvalifikačního kurzu asistenta pedagoga je nabídka kurzů podobná, lze využít presenční nebo kombinované formy a v některých případech i online výuky. Podle odpovědí informantů jak z České republiky, tak z Velké Británie se teorie kurzu v určitém rozsahu věnuje speciální pedagogice a speciálním vzdělávacím potřebám, mezi informanty nicméně panuje shoda na tom, že pozornost věnovaná speciální pedagogice a speciálním vzdělávacím potřebám není dostatečná a v kvalifikačním kurzu by bylo třeba věnovat se této problematice podrobněji.

Naopak významným rozdílem v organizaci kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga v České republice a Velké Británii je délka povinné praxe v rámci kurzu. Zatímco ve Velké Británii je délka povinné praxe 420 hodin a je nutné ji absolvovat během jednoho školního roku, v České republice délka povinné praxe činí 40 hodin, a to bez ohledu na to, zda se jedná o kurz v trvání dvou měsíců, či kurz, jehož výuka je rozložena do dvou semestrů. Informanti z České republiky se shodli na tom, že délka praxe není dostačující.

K úspěšnému zakončení kvalifikačního kurzu ve Velké Británii je také potřeba formálního hodnocení mentorem během povinné praxe, kdežto zakončení kurzu v České republice je více zaměřeno na teoretické znalosti studenta.

V ostatních oblastech, které byly v rámci polostrukturovaného rozhovoru posuzovány, se většina odpovědí informantů z České republiky a Velké Británie shodovala, například ve zkušenosti z povinné praxe nebo možnosti doplňkového vzdělávání. Naprostá shoda pak byla shledána stran pozitiv a negativ povolání asistenta pedagoga – všichni informanti sdíleli názor, který poukazoval na společenský význam jejich profese, současně však shodně uvedli negativum tohoto povolání v podobě nedostatečného finančního ohodnocení.

Na závěr je tedy možné konstatovat, že přestože se inkluzivní vzdělávání v České republice rozvíjelo a bylo ukotveno mnohem později než ve Velké Británii, příprava na výkon povolání asistenta pedagoga v těchto dvou zemích si je v mnohém podobná, přičemž největším rozdílem – a dalo by se zároveň říci i nedostatkem – této přípravy je délka povinné praxe v rámci kvalifikačního kurzu asistenta pedagoga.



## SEZNAM LITERATURY

27/2016 Sb. VYHLÁŠKA ze dne 21. ledna 2016. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné 2. 4. 2023 z <https://www.msmt.cz/file/13234?highlightWords=v%C3%BDchovy>

Barking & Dagenham College (n.d). *NCFE/CACHE Supporting Teaching and Learning: Level 2*. Dostupné 25. 4. 2023

z <https://barkingdagenhamcollege.ac.uk/find/courses/0000005664>

Carter, B., & Stevenson, H. (2012). Teachers, workforce remodelling and the challenge to labour process analysis. *Work Employment and Society*, 26(3).

<https://doi.org/10.1177/0950017012438>

Čadilová, V. & Žampachová, V. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistentů pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.

Člověk v tísni (2009). Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Závěrečná zpráva).

Department for Education & Department of Health (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years: Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*. Dostupné 2. 4. 2023

z [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/398815/SEND\\_Code\\_of\\_Practice\\_January\\_2015.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf)

Department for Education (2013). *'Evidence check' memorandum Teaching assistants*. Dostupné 2. 4. 2023 z <https://www.parliament.uk/globalassets/documents/commons-committees/Education/evidence-check-forum/teaching-assistants.pdf>

Department for Education (2019). *Deployment of Teaching Assistants in schools*. Dostupné 2. 4. 2023

z [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/812507/Deployment\\_of\\_teaching\\_assistants\\_report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/812507/Deployment_of_teaching_assistants_report.pdf)

Department for Education (2021). *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Dostupné 28. 4. 2023

z [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/974907/EYFS\\_framework\\_-\\_March\\_2021.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/974907/EYFS_framework_-_March_2021.pdf)

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido, 2000.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

Children and Families Act 2014 (2014). Dostupné 10. 2. 2023

z [https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/pdfs/ukpga\\_20140006\\_en.pdf](https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/pdfs/ukpga_20140006_en.pdf)

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta (n.d.). *Studium pro asistenty pedagoga 1*. Dostupné 9. 4. 2023

z <https://www.pf.jcu.cz/cz/studium/celozivotni-vzdelavani/programy/studium-pro-asistenty-pedagoga-1>

Kay, J. (2005). *Teaching Assistant's Handbook: Primary Edition*. Bloomsbury Academic.

Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého Olomouc.

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-1-asistent-pedagoga/>

National Careers Service (n.d.). *Teaching assistant: Classroom assistant, learning support assistant*. Dostupné 22. 4. 2023 z <https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/teaching-assistant>

Němec, Z. (2022). *Změna financování asistentů pedagoga? Dobrý nápad ohrožený špatným provedením....* PORTÁL PRO ŠKOLNÍ ASISTENTY A ASISTENTY PEDAGOGŮ.

<https://www.asistentpedagoga.cz/ke-stazeni/zobrazit/zmena-financovani-asistentu-pedagoga-dobry-napad-ohrozeny-spatnym-provedenim>

Němec, Z., Šimáčková – Laurenčíková, K. & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

<https://books.google.cz/books?hl=en&lr=&id=yqpCEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=M>

%C5%A0MT+1998+N%C4%9Bmec+a+kol+2014&ots=2Qj1QP77sq&sig=IdG40khkDVZnf  
hGMCLoCnvUQPI4&redir\_esc=y#v=onepage&q&f=false

Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the Early Years*. (2nd Edition). Sage Publications Ltd (UK).

Sborník - Věstník ministerstva školství a kultury (1961)

Sewell, A., & Smith, J. (2021). *Introduction to Special Educational Needs, Disability and Inclusion: A Student's Guide*. Sage Publications Ltd (UK).

Schuelka, M.J. (2018). *Implementing inclusive education*. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.

[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374\\_Implementing\\_Inclusive\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf)

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.

Teplá, M., Felcmanová, L. & Němec, Z. (2019). *Specifikace činnosti romského asistenta pedagoga*. Asistent pedagoga. [https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/legislativni-zabezpeceni-asistenta-pedagoga-v-resortu-msmt-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EgSZcKCe9bP1tYhjUG5U\\_Yo/](https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/legislativni-zabezpeceni-asistenta-pedagoga-v-resortu-msmt-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EgSZcKCe9bP1tYhjUG5U_Yo/)

The Warnock Report (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. [online]. Dostupné 15. 3. 2023

z <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.

Velká Británie. *Education Act 1981: 1981 CHAPTER 60*. Dostupné 10.3.2023

z <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted>

Vyhláška č. 127/1997 Sb., vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

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

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Wall, K. (2011). *Special Needs and Early Years*. (3rd Edition). Sage Publications Ltd (UK).

Woodland Primary School (n.d.). *How we identify, assess and review children with special educational needs*. Dostupné 10.4.2023

z <https://www.woodland.durham.sch.uk/send/our-sen-provision/how-we-identify-assess-and-review-children-with-special-educational-needs/>

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

Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). Sborník – Věstník ministerstva školství a kultury 1961

Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1984-29>

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

Zákon č. 76/1978 Sb., České národní rady o školských zařízeních.

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami (2022) Dostupné 2. 4. 2023 z

<https://elearning.tul.cz/mod/url/view.php?id=406512&lang=en>

## SEZNAM ZKRATEK POUŽITÝCH V TEXTU

SVP– Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

OSN – Organizace Spojených Národů

PLPP – plán pedagogické podpory

IVP – Individuální vzdělávací plán

OMJ – odlišný mateřský jazyk

IEP – individual educational plan (individuální vzdělávací plán)

EHCP – Education, Health and Care plan (právně závazný dokument, který stanoví specifické potřeby dítěte nebo mladého člověka a podpůrná opatření potřebná k naplnění jeho potřeb)

SENCO koordinátor – Special Educational Needs Coordinator – Koordinátoři pro speciální vzdělávací potřeby

NUT – the National Union of Teachers (národní unie učitelů)

GCSE – General Certificate of Secondary Education (maturita)

SNA – special needs assistant (asistent pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

LSA – learning support assistant (asistent pro podporu výuky)

TA – teaching assistant (asistent pedagoga)

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Porovnání vývoje inkluze v ČR a VB .....	57
Tabulka 2: Porovnání podpůrných opatření v ČR a VB .....	58
Tabulka 3: Porovnání role asistenta pedagoga v ČR a VB .....	60
Tabulka 4: Porovnání způsobu vzdělávání pro asistenty v České republice a Velké Británii.	62

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor .....	72
Příloha č. 2: Rozhovory .....	74

## **Příloha č. 1: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor**

Jméno: (stačí první, nebo iniciály)

Věk:

Nejvyšší dosažené vzdělání:

Současná pracovní pozice/jaká úroveň asistentství:

Délka praxe na pozici asistenta pedagoga:

1. Proč jste se rozhodla stát se asistent pedagoga?
2. Co pro vás bylo hlavní motivací?
3. Jaké byly vaše předešlé zkušenosti práce s dětmi?
4. Jaký kvalifikační kurz určený pro asistenta pedagoga jste si vybrali a proč? (délka studia/délka praxe)
5. Jaká byla vaše očekávání před nástupem na kvalifikační kurz určený pro asistenty pedagoga?
6. Co pro vás při studiu bylo největším přínosem a proč?
7. Je nějaká vzdělávací oblast, které byste během kurzu věnovali větší pozornost?
8. Jak vás během praxe vnímali pedagogové pod jejímž vedením jste byli?
9. Jak často vám byla poskytnuta zpětná vazba během vaší praxe, v jaké podobě?
10. Byli pro vás pedagogové v místě vaší praxe oporou, uveďte jak?
11. Jak probíhala vaše praxe, popište denní rutinu ve třídě a vaši participaci?
12. Myslíte si, že vás kurz pro asistenty pedagoga dostatečně na tuto práci připravil?
13. Jaká byla vaše očekávání od pracovní pozice, kterou jste přijali?
14. Byla tato očekávání naplněna, případně v čem se lišila?
15. Co přesně je náplní vaší práce (pracujete s celou třídou nebo pouze jako individuální podpora pro specifického žáka)?
16. Od doby, kdy jste nastoupili do práce měli jste možnost dalšího vzdělávání?
17. Pokud jste odpověděli ne, proč si myslíte, že tomu tak je?
18. Pokud ano, jaké bylo zaměření vašeho dalšího vzdělávání?
19. Bylo toto vzdělávání iniciované vaším zaměstnavatelem?
20. Co vás na práci asistenta baví nejvíce?
21. Jaké jsou hlavní nevýhody této profese?



22. Jak se podílíte na vytváření třídního/individuálního vzdělávacího, přípravách na výuku?
23. Jaký je váš úvazek a jaké je vaše finanční ohodnocení?
24. Jaká je konkrétní náplň vaší práce? (jaké specifické činnosti vykonáváte?)

## **Příloha č. 2: Rozhovory**

### **Rozhovor s asistentkou pedagoga z mateřské školy, Praha**

**Barbora**, asistentka pedagoga v běžné mateřské škole s tříletou zkušeností.

*Než jsem se začala zajímat o práci asistenta pedagoga moje zkušenost práce s dětmi byla spíše v oblasti zdravotnictví, konkrétně na onkologii v Brně. Hlavní motivací pro zvolení profese asistenta pro byla délka dovolené a také délka pracovní doby, chtěla jsem mít dostatek času na vlastní děti, což mi moje současná pozice umožňuje. Také jsem doufala, že to bude práce, ve které není tolik stresu jako ve zdravotnictví, což se naplnilo i nenaplnilo. Když vypadávají ostatní kolegové, jsou nemocní, tak se musí sloučit třídy, jen těžko se hledá za někoho náhrada. Nastoupila jsem do práce a musela jsem si udělat kurz asistenta a zvolila jsem nejlevnější variantu dvouměsíčního kurzu, během kterého jsem měla 40 hodin praxe ve školce ve které teď pracuju. Praxe, kterou jsem měla opisuje v podstatě to, co teď každý den dělám. Asi je celkem jasné, že během tak krátké doby jsem nemohla zažít všechny různé situace, kterou mohou ve třídě nastat, ale situace, které jsem zažila byly reálné a opakují se i v běžném zaměstnaneckém životě. Od vzdělávacího kurzu jsem čekala, že to bude spíš nuda, takové to nutné prosezení hodin, abych to splnila. Některé předměty byly celkem nudné, ale většina nebyla. Nejvíce mě zaujala psychologie, speciální pedagogika i některé další předměty, tam jsem se dozvěděla mnoho užitečných informací. Ve speciální pedagogice jsme probírali všechny možné diagnózy kromě té mé. Já pracuji s dítětem, které má diagnózu zvanou Albinismus. Dalo mi to ale takový základní rozhled letem světem. Před nástupem do práce jsem dostala zprávu dítěte a o něco později jsem byla na školení, které je na to zaměřené. Tento kurz zajistila ředitelka po návrhu paní, která s tím dítětem pracuje v poradně. Během studia kurzu mě bavilo poslouchat životní zkušenosti ostatních asistentů a vedoucích pedagogů. Chybělo mi ale probírání konkrétních situací a metod práce a postupy v různých situacích. Třeba když dítě zažívá nějakou stresovou situaci, jak s ním komunikovat a proč. Jaký je třeba přístup k dětem, které nejsou zvyklé na rutinu a s podstatě jsou z domova zvyklé dělat si co chtějí. Tohle mi na praxi chybělo a snažila jsem se to okoukat od ostatních učitelek. Celkově mě během praxe ve školce přijaly. Když jsem byla na praxi učili mě nebo mi nastiňovaly pravidla, která bych měla respektovat, ale nebylo to moc do hloubky, ale v podstatě byli ke mně všichni vstřícní. Zpětnou vazbu*

*jsem v podstatě dostávala každý den a okamžitě slovně, a to mi stačilo. Potom jsem ještě dostala zprávu z praxe a nejdůležitější zpětná vazba bylo prodloužení smlouvy na další rok, to bylo asi nejlepší.*

*Když jsem nastoupila do práce už jsem vlastně věděla, že budu pracovat s tím žákem, který má Albinismus, což způsobuje oční nystagmus a vlastně špatně vidí. V předchozí školce s ním vůbec nepracovali, posadili ho do kouta a bylo to. Když k nám potom nastoupil byl introvert, hrál si sám. Postupně se to ale změnilo a začal se zapojovat i ve třídě. On je celkem samostatný jen potřebuje podporu, když pracuje u stolu, má tu sklopnou desku a tlustý pastelky, nebo když si hraje na koberci tak mu pod hračky dávám jednobarevnou podložku. Je to pro něj lepší, protože pak ty oči nejsou tak unavené, a to je třeba vědomost, kterou jsem zjistila na tom kurzu. Potom s ním taky procvičuju zrak tím, že si s ním hraju s pohyblivými hračkama a on se zaměřuje na jejich pozorování. Používám vláčky, který má rád anebo třeba balonky. Jinak se ve třídě podílím na přípravě některých materiálů a sensorických stanic, které připravuji v takové té plastové vaničce. Podle konkrétního tématu chystám třeba farmu, nebo moře a tak. To mě baví, protože jsem kreativní. Někdy dětem nachystám i malování nebo puzzle na stůl.*

*Od doby, co jsem nastoupila do práce tak jsem byla na školení ve škole Jaroslava Ježka, která se specializuje na práci se zrakově postiženými dětmi. Tam jsem si vlastně uvědomila, že práce asistenta může být mnohem náročnější, když ostatní asistenti na kurzu sdíleli své zkušenosti.*

*V práci mě baví být s dětma, učit se od nich, pomáhat jim a být jejich podporou. Naše školka je v prima lokaci a mám prima kolegyně, které jsou mi oporou a když cokoli potřebuju, nebo něco nevím, můžu se na ně obrátit. Jako nevýhodu práce bych asi zmínila to, že člověk musí být opravdu hodně trpělivý a když potom přijde domů trpělivost pro vlastní děti už dochází. Další je to, že je to dlouhodobě náročné, smlouva na jeden rok, což je taková nejistota a nízké finanční ohodnocení.*

### **Rozhovor s asistentkou pedagoga z mateřské školy, Tábor**

**Jana**, v současné době pracuje jako učitelka v mateřské škole, a právě dokončila magisterské studium předškolní pedagogiky v Hradci Králové. Jako asistentka pedagoga pracovala dva roky.

*Na pozici asistenta pedagoga jsem se přihlásila, protože jsem chtěla změnit zaměstnání, pracovala jsem s dětmi ze sociálně slabších rodin a tato práce byla opravdu náročná. Potřebovala jsem získat nějakou zkušenost a praxi ve školství. Vybrala jsem si kurz, který byl na dva měsíce myslím. Bylo tam asi 120 hodin a z toho 40 hodin praxe. Od kurzu jsem si slibovala, že se dozvím, jak jednotlivě pracovat s dětmi s SVP, s dětmi, kterou jsou zanedbané, mají PAS nebo jiné, a to se vlastně naplnilo. Je velmi těžké v tak krátké době obsáhnout takové množství učiva. Určitě bych ale ocenila víc praxe, teorie se dá postupně dostudovat. Moje zkušenost z praxe byla ale celkem špatná. V mateřské škole, kde jsem pracovala mě brali jako někoho, kdo má plnit jejich příkazy a neodmlouvat. Zpětnou vazbu jsem dostávala denně a pro dokončení kurzu jsem potřebovala i písemné ohodnocení praxe, to už si ale nevzpomínám, jak vypadalo. Jinak mi kolegové, nebo vedoucí učitelky, jak bych je nazvala tenkrát, nebyly oporou vůbec v ničem. Moje praxe probíhala tak, že jsem každé ráno po příchodu do školky dostala pokyny, co mám všechno udělat, co mám všem dětem ve třídě předstříhat a připravit. Pak jsem celou třídu vodila na toaletu, na svačinu, do šatny a děti dooblékala mezitím co ony pily kávu, povídaly. Po obědě četla pohádky a hlídala, aby spaly, pak se vrátila dodělat věci, pověsit výkresy na nástěnku... no bylo to někdy docela šílené a rozhodně to bylo špatně.*

*Asistentský kurz mě na tuhle práci určitě dostatečně nepřipravil a vlastně ani praxe ne. Očekávala jsem, že za podpory a spolupráce pedagogů budu pomáhat rozvíjet dítě s SVP. To se ale nestalo a spíš jsem učitelům dělala služku. Během nástupu do práce se to ale bohužel moc nezměnilo. Během řízené činnosti si učitelky povídaly a se snažila věnovat a pomáhat dětem. Když dítě, se kterým jsem pracovala v uvozovkách zlobilo, musela jsem ho odvést pryč z místnosti.*

*Během práce asistenta jsem se už dál nevzdělávala, teda alespoň co se asistentství týče. Ředitel další vzdělávání nabízel jen pro učitelky.*

*Věděla jsem, že tento přístup je celkově špatně a chtěla jsem to změnit. Nastoupila jsem tedy na tříleté dálkové studium předškolní pedagogiky, vystudovala bakaláře a dnes už vlastně i magistra.*

*Práci asistenta vnímám jako nepostradatelnou, je velmi důležitým pomocníkem ve třídě při vzdělávání dětí z různých prostředí a s různými vzdělávacími potřebami. Na druhou*

*stranu ale vnímám to, že asistenti pedagoga nejsou dostatečně vzděláváni v oblasti speciální pedagogiky a jejich platové ohodnocení je velmi nízké.*

### **Rozhovor s asistentkou pedagoga z mateřské a základní školy ve Velké Británii**

**Kerry**, již pět let pracuje jako asistentka v mateřské a základní škole ve východním Londýně.

*Pro práci asistenta pedagoga jsem se rozhodla poté, co jsem jako dobrovolník pracovala v klubu pro mládež se speciálními vzdělávacími potřebami, cítila jsem se mezi nimi jako doma. Ve škole jsem měla sama spoustu problémů a chtěla jsem využít svých osobních zkušeností k tomu abych pomáhala dětem dosáhnout jejich maximálního potenciálu ve vzdělávání. Hlavní motivací pro mě bylo to, že já sama jsem musela překonávat překážky ve vzdělávání a chtěla jsem dětem pomáhat, aby i ony mohly najít svou vlastní super power. Kurz pro asistenty jsem začala studovat až při práci. Studovala jsem asistentský kurz druhé úrovně. Součástí kurzu byla roční praxe, jelikož jsem ale ve škole už pracovala bylo to pro mě vyřešené. Během studia pro mě největším přínosem byl networking s ostatními lidmi. Mohla jsem se dozvědět, jak se děti učí a jak funguje jejich mysl. Během kurzu jsem byla otevřená naučit se spoustu nových věcí. S ohledem na mou současnou práci ale vnímám, že speciální pozornost by se určitě měla věnovat SVP. Podle mě už není škola, třída, kde byste jako asistent pracovali a nesetkali se s někým kdo SVP má.*

*Co se týče přístupu ostatních pedagogů během mého studia tak jejich přístup ke mně byl stejný jako k ostatním již plně kvalifikovaným asistentům, a tak se mnou bylo i zacházeno, brali mě jako rovnocennou kolegyni. Dvakrát nebo třikrát jsem na náslechu ve třídě měla z vysoké školy a přímo ve škole jsem měla i svého mentora, na kterého jsem se mohla obrátit. Můj mentor také kontroloval vzdělávací oblasti, ve kterých jsem musela plnit určité úkoly.*

*Co se týče mé denní rutiny během studia a souběžně i během mé práce byla jsem podporou pro studenta s autismem. Občas jsem měla také příležitost výuku vést, nebo jsem měla intervence se skupinkou studentů, která byla zaměřena na zlepšení čtení nebo matematických schopností.*

*Díky souběžnosti práce, praxe a studia byl pro mě kurz pro asistenty spíš takovým prokázáním dovedností, které jsem již měla.*

*Moje očekávání od práce ve škole bylo pochopení toho, jak se děti se speciálními vzdělávacími potřebami učí a využití v praxi, a to se mi podařilo. Chtěla jsem také dětem být oporou v dosažení jejich cílů, a to se podařilo někdy a někdy ne. V současné době pracuji jako asistent 1:1, někdy s malou skupinou studentů a někdy vedu i celou třídu. Pomáhám také s výběrem učebních materiálů a nástrojů, nebo tvorbou myšlenkových map a vizuálních rozvrhů.*

*Jako další vzdělávání jsem si sama zvolila neuro-lingvistické programování – je to studium toho, jak přemýšlíme a komunikujeme sami se sebou a s ostatními, a jak toho můžeme využít k dosažení výsledků, které od života chceme.*

*Na práci asistenta mi přináší největší radost to, že nesu velký podíl na budoucím úspěchu dětí a když je jejich podpora správně nastavena a funguje, můžete vidět, jak se jejich životy mění. Oproti tomu velkou nevýhodou je nízké finanční ohodnocení takové náročné profese. Někdy si vlastně uvědomuji, že i přesto, že jsem asistent pedagoga, když učím, učím mnohem důkladněji než někteří učitelé.*

### **Rozhovor s asistentkou pedagoga ve Velké Británii**

**Abi**, pracuje jako asistentka pedagoga již 18 let. V současné době pracuje na základní škole v předměstí Londýna, v okrese Havering.

*Asistentkou pedagoga jsem se rozhodla stát během studia vysoké školy, studovala sem logopedii. Když jsem byla v posledním ročníku studia kamarádka mě pozvala, abych ji pomohla během letního tábora, který byl organizován pro děti s SVP. Mnoho z těch dětí mělo problémy s komunikací a proto usoudila, že bych jí byla užitečná. Z počátku jsem se bála, a to protože jsem studovala logopedii a mluvení a věděla jsem jak je pro každého důležité moci se dorozumět se svým okolím. Bála jsem se, že se s dětmi nebudu umět dorozumět. To se ale nestalo a já si čas na táboře s dětmi naprosto užila. Od té doby jsem věděla, že tohle je moje poslání a práce, kterou chci dělat. Nejvíc mě motivovalo to, že jsem měla příležitost pomáhat dětem, které to v životě neměly jednoduché. To, že jsem mohla využít svých znalostí a schopností abych jim pomohla posunovat se směrem k dosažení jejich cílů.*

*Co se týče mých předchozích zkušeností s dětmi, mám syna, kterému v té době bylo asi sedm let a jak jsem zmínila, pomáhala jsem s organizací toho tábora.*

*Pro kvalifikaci asistenta pedagoga jsem studovala kurz třetí úrovně, který trval po dobu jednoho školního roku, stejně jako povinná praxe. Díky mému vzdělání jsem získala práci v mateřské škole a kurz jsem studovala souběžně s prací. Po pravdě jsem z práce byla trochu zklamaná. Moje očekávání od této práce byla že ve škole, kde mají být zaměstnání odborníci, bude výuka lépe nastavena a škola obecně bude mít lepší přehled a znalosti o tom, jak vzdělávat děti s SVP.*

*Studovat a pracovat současně byla vlastně velká výhoda. Jednak jsem nemusela shánět školu, ve které bych vykonávala povinnou praxi a jednak jsem byla obklopena různorodým prostředím a úžasnými kolegy, kteří mi byli ohromnou podporou a někteří i mě i inspirovali. Navíc škola, kde jsem pracovala byla přímo naproti škole, ve které jsem studovala, takže jsem si vždycky odběhla na výuku teorie a vrátila se zpět do práce. Když se vyskytlo něco, čemu jsem nerozuměla vždycky se našel někdo, kdo mi pomohl. Stejně tak jsem se mohla obrátit na mentory ze školy kde jsem studovala, ti se mnou komunikovali ohledně mých schopností při práci a dohlíželi na plnění modulů, které byly součástí kurz během praxe. Několikrát do roka jsme měli profesní setkání s vedením školy, kde se většinou zmínily moje silné a slabé stránky a oblasti ve kterých jsem se chtěla posouvat a vzdělávat. Tyto děti potřebují patřičné materiály a metody vzdělávání. Někdy v 80. letech bylo v Anglii mnoho speciálních škol, do kterých chodili i děti, které tam nepatřili. Děti nedoslýchavé, děti s epilepsií, děti na PAS. Takže se rozhodlo, že se zavede inkluze. Nápad to byl dobrý a ctihodný, ale vlastně zavřeli většinu speciálních škol a všechny ty děti z těchto škol byly přesunuty do škol běžných, a to i děti, které tam nepatřili a absolutně ke vzdělávání neměli přístup. Kvůli nedostatku financí se často stává, že podpora pro tyto děti není dostatečná. Pomáhá jim asistent pedagoga, který není v této oblasti není dostatečně vzdělaný. Neví, jak s těmito dětmi komunikovat...Je skvělé, že tyto děti jsou součástí běžného vzdělávání, ale aby byly opravdu součástí vzdělávání a aby inkluze fungovala tak jak má potřebují, aby s nimi pracoval někdo, kdo tomu opravdu rozumí. Často se tak stává, že dítě je sice v běžné škole, ale někde tam sedí v koutku, nebo je nuceno přizpůsobit se svému okolí ve třídě. Což je tedy spíš integrace než inkluze.*

*Studium kurzu pro asistenty mi dalo základy pro tuto práci, ale rozhodně mě to nepřipravilo na práci s SVP dětmi. To je něco, co je potřeba změnit. Jak jsem zmínila,*

*v dnešní době bylo v Anglii zrušeno většina speciálních škol, takže i děti, jejichž diagnóza by jim umožnila, aby byly do tohoto druhu škol zařazeny, nastupují do běžných škol a většina asistentů nemá ponětí, jak s těmito dětmi pracovat. Nevědí, jak s nimi komunikovat, jak reagovat na určité situace, co je špatně, co je dobře. Takže i přestože se SVP na kurzech pro asistenty vyučuje, je to oblast, na kterou je potřeba se opravdu zaměřit a věnovat se jí do hloubky.*

*Moje každodenní rutina ve škole probíhala stejně tak jako u ostatních zaměstnanců. Ráno jsem si od rodičů převzala dítě, se kterým jsem pracovala. Maminka mi sdělila informace, které by mohli mít vliv na to jakou měl náladu. Bylo to dítě s diagnózou autismu a pro vstup do školy jsme používali jiný vchod než ostatní žáci, velká skupina lidí mu nedělala dobře. Odvedla jsem ho do třídy, kde jsme měli určenou přesnou rutinu, jakože si musel pověsit kabát, posadit se na své místo, účastnit se kontroly docházky dětí. Potom se zapojil do výuky jako ostatní děti. Jeho práce sice byla diferenciovaná, ale on byl celkem schopen do většiny dění do třídy. Měl problém s představivostí, a to je něco na co jsme se hodně soustředili. Na oběd měl každý den to stejné jídlo z domu, které jsem mu připravila a předala ho asistentce, která na něj dohlížela během oběda. Po obědě jsem ho vyzvedla z hřiště a měli jsme odpolední výuku. Domů odcházel asi o deset minut dříve než ostatní děti, aby se opět vyhnul velkému davu. Měl deníček, do kterého jsem mu psala, pokud se něco významného ve škole událo. Když jsem dokončila kvalifikaci pro asistenta pedagoga mohla jsem se také účastnit porady, která se konala dvakrát do roka společně s dalšími odborníky. Tam jsme projednávali jeho vzdělávací cíle, individuální vzdělávací plá a plánovaly budoucí cíle. Projednávali jsme také jaké materiály potřebujeme mít k dispozici abychom mu mohli poskytnout nejlepší možnou podporu.*

*Když pracujete s dětmi s SVP připadá mi, že jsou to ti nejméně kvalifikovaní lidé, kteří jsou k nim přidělováni. Zatím to, co je opravdu pro tuto práci potřeba jsou kvalifikovaní odborníci a nejzkušenější lidi. Práce s dětmi s SVP nevypadá tak, že si s dětmi jenom hrajete, ale chcete, aby se někam posunuly, dosáhly svých cílů a dělaly pokroky. Musí s nimi tedy pracovat někdo, kdo přesně ví, co dělá, jaké má používat strategie a jak má reagovat na krizové situace.*

*Co se týče mého dalšího vzdělávání tak jsem během let praxe byla na mnoha školeních a účastnila se mnoha vzdělávacích kurzů. Zmínila bych třeba Thrive kurz, který je*



zaměřený na vzdělávání dětí, které si prošly nějakou traumatickou situací. Několikrát jsem si prošla kurzem makatonu, protože mnoho dětí ve škole bylo nonverbálních. Další kurzy byly zaměřené na Aspergerův syndrom a PAS. Účastnila jsem se kurzů zaměřených na smyslové postižení, pozitivní zacházení, nebo třeba na stravu. Za zmínku třeba ještě stojí kurz zaměřený na vývoj dítěte, nebo dětskou psychologii. Vzdělávání pracovníku školy je většinou organizováno a iniciováno vedením školy. Jako asistent pedagoga jsem se ale vždy účastnila rozhodování o tom, jaký další kurz je nutný nebo vhodný. Často se také školení a vzdělávání organizuje přímo ve škole, protože vždycky se najde ještě někdo jiný, pro koho by určitý kurz byl přínosem. Občas jsem si kurz vybírala i sama a pokud nebyl extrémně drahý vedení školy mi vždy vyhovělo.

Práce asistenta pedagoga mě baví prostě protože to nikdy není nuda. Vždycky se něco děje, vždycky je co dělat. Práce s malými dětmi je naprosto fascinující, být součástí jejich cesty ve vzdělávání je úžasné. Jak se integrují do třídy, jak přemýšlejí, jak se k sobě chovají, jak se učí. Pokud mají potíže a vy jim poskytnete správnou podporu začnou dělat pokroky, přestanou vytrhávat hračky ostatním dětem z ruky začnou používat slova jako prosím a děkuji. Je krásné vidět, že pozitivní způsob přístupu k nim přináší pozitivní reakci. Je to pro mě privilegium dělat tuto práci. Vidíte, jak jsou jejich rodiče hrdí a mají k vám důvěru.

Většina lidí, kteří jsou pracují v roli asistenta pedagoga se z nějakého rozhodli, že se nevydají na karierní cestu učitele. Může to být třeba z finančních důvodů, jelikož vysokoškolské vzdělání je velmi drahé, ale to je jedno. Rozhodli se být tam, kde jsou a dělat to, co dělají, náročnou práci, která není dostatečně finančně ohodnocená. To často odrazuje velkou část lidí. Další věc, která je nevýhodou této profese je to, že nejsou dostatečně oceněni. Ani ne tak ze strany učitelského sboru, ale od vedení školy, protože vedení nevidí veškerou práci, kterou asistenti dělají na denní bázi. Nevidí všechny interakce a všechny drobné nuance, které se odehrávají v průběhu dne. To si myslím, že může také spoustu lidí odradit. Nikdo nechce dělat práci, když vás nikdo neocení a většinou je to zatraceně dobře odvedená práce. Asistenti pracují opravdu tvrdě, aby s dětmi dosáhli daných cílů a když to zůstane jen tak bez povšimnutí a bez odměny, je to smutné.

*Role asistenta pedagoga se během let ale hodně proměnila. Dříve asistent pomáhal s chodem třídy. Výuku vedl učitel, kterému pomáhal připravit materiály, ujistili jste se, že děti sedí tam kde mají a tak podobně. Dnes se ale role asistenta hodně podobá roli učitele. Pokud děti ve třídě nedosahují stanovených cílů, asistent si je vezme ve třídě stranou a dělá s nimi doplňkovou nebo diferencovanou práci. Je to i protože se změnila role učitele, ten je teď spíš takový správce třídy. Často má asistent lepší přehled o tom, co se děje v rodině dítěte a má tak nějak na starost celkový blahobyt dítěte i když to úplně nespadá mezi jeho kompetence, zatímco učitel má na starosti ohromnou kupu papírování.*