

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Asistent pedagoga na I. stupni ZŠ
Teacher Assistant in Primary school

Jana Procházková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (I. ST)

2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Asistent pedagoga na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného titulu.

Praha 17. dubna 2019

.....

podpis

Tímto bych ráda poděkovala paní PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D. za velmi laskavé a vlídné vedení diplomové práce. Velmi si vážím cenných připomínek, času a vždy laskavého, lidského přístupu. V další řadě bych ráda poděkovala Veronice Dobrovolné a dalším kolegům za morální podporu. Na závěr děkuji mé rodině a nejbližším přátelům, kteří mě při studiu podporovali.

Obsah	
1 Úvod	6
2 Požadavek inkluzivního vzdělávání v ČR.....	9
2. 1. Vymezení pojmu integrace a inkluze.....	9
2. 2. Inkluzivní vzdělávání.....	12
2. 3. Současný stav zavádění inkluze v ČR	13
2. 4. Podpůrná opatření	16
3 Ustanovení profese asistenta	19
3. 1. Vymezení pojmu asistent pedagoga a osobní asistent	19
3. 1. 1. Rozdíly mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem.....	20
3. 2. Legislativa upravující práci asistenta pedagoga	21
3. 2. 1. Zřízení funkce asistenta pedagoga na základních školách.....	22
3. 2. 2. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.....	22
3. 2. 3. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga.....	30
3. 2. 4. Pracovní náplň asistenta pedagoga.....	32
3. 2. 5. Finanční zabezpečení funkce asistenta pedagoga	36
3. 3 Úskalí v práci asistentů pedagoga.....	37
4. Závěr teoretické části.....	42
5 Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumu	44
6. Design výzkumu	46
7. Metodika výzkumu	47
7. 1. Metody výzkumného šetření.....	47
7. 2. Průběh výzkumného šetření.....	48
7. 3. Výzkumný vzorek.....	49
8 Interpretace k cíli.....	52
8. 1 Interpretace k cíli 1	52
8. 2. Interpretace k cíli 2	54

8. 3. Interpretace k cíli 3	55
8. 4. Interpretace k cíli 4	64
8. 5. Interpretace k cíli 5	67
9. Závěr empirické části.....	70
10 Závěr.....	72
11 Seznam použitých zdrojů:	75
12 Seznam příloh.....	78

1 Úvod

Tématem diplomové práce je Asistent pedagoga na I. stupni ZŠ. Toto téma jsem si vybrala z důvodu vykonávání této profese již při studiu na vysoké škole. Dalším faktorem pro výběr tématu asistentství bylo studium na střední pedagogické škole, která nás na povolání asistenta pedagoga připravovala. Začala jsem se tedy touto problematikou zabývat podrobněji. Uvědomila jsem si výzvy, které se s pozicí asistenta pedagoga pojí. Vnímám, že pozice asistenta pedagoga na základní škole je velmi důležitá. Je stěžejní pro inkluzivní vzdělávací směr, kterým se české školství vydává. Zároveň si uvědomuji, jak vysoké nároky jsou kladeny na učitele, asistenty pedagoga a na jejich vzájemnou spolupráci.

Kapitoly, které v diplomové práci jsou, se zaměřují zprvu obecně na inkluzivní vzdělávání v České republice. Osobně si myslím, že české školství se inkluzi, v pravém slova smyslu, teprve učí. Je to obtížný proces, který má před sebou ještě dlouhou cestu. Součástí tohoto celého systému inkluzivního vzdělávání jsou právě asistenti pedagoga. A na ně samotné zaměřuji v práci svou pozornost. Proto v teoretické části vymezuji pojmy integrace a inkluze, stejně tak jako pojem podpůrná opatření, který je nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání. Dále se zaměřuji na legislativu spojenou s asistenty pedagoga, na náplň jejich práce a také na úskalí a možná rizika tohoto zodpovědného povolání.

Právě ona úskalí jsou stěžejním tématem teoretické části, jelikož v části empirické se na tyto problémy blíže soustředuji a snažím se hledat možná řešení. Ta hledám na základní škole v Praze třeba i tím, že jsem se zúčastnila náslechnů ve výuce svých kolegyň, kde jsem shromažďovala pomocí terénních poznámek příklady dobré praxe.

V empirické části práce popisuji metodiku kvalitativního výzkumného šetření, kde mapuji příklady dobré praxe ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem. Konečným výsledkem výzkumné části je soubor doporučení pro zlepšení efektivity práce asistenta pedagoga na vybrané škole. Ten je použitelný pro konkrétní vybranou školu, ale zajisté jsou některá doporučení použitelná plošně pro základní školy, které zaměstnávají asistenty pedagoga a nemají vhodně zvolenou metodiku pro asistenty pedagoga, zavádění této pozice a následnou náplň práce.

Touto prací chci dokázat, že asistent pedagoga jako podpůrné opatření je vhodným prostředkem pro správný směr inkluzivního vzdělávání a dává nástroj školám, jak práci asistenta na obecné úrovni uchopit. Práce se zaměřuje na asistenta pedagoga obecně, tzn., není zde vyhraněno, ke kterému jednotlivému žákovi je asistent pedagoga přidělený, zda se

jedná o žáka s odlišným mateřským jazykem, či o žáka žijícím v sociálně znevýhodněném nebo jiném sociokulturním prostředí.

Cílem teoretické části mé práce je nejprve zmapovat důležité pojmy, které potřebuji vzhledem k cílům empirické části práce. Jedním z cílů v teoretické části je vymezit pojmy integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání, které je aktuálním směrem českého školství. Pro správný směr inkluzivního vzdělávání je nezbytně nutný právě pojem podpůrná opatření, ze kterého nám pozice asistent pedagoga vzniká. Důležitým aspektem diplomové práce je vymezení pojmu asistent pedagoga a s ním spojenou legislativou. Pro cíle diplomové práce je důležitá orientace v legislativě upravující práci asistenta pedagoga. Na základě prozkoumání legislativy začala vyvstávat úskalí a rizika spojená s pozicí asistenta pedagoga a s nároky na vykonávání této práce.

Z těchto důvodů se v empirické části diplomové práce zaměřuji na systém podpory pro asistenty pedagoga a na zmapování úskalí v práci asistenta pedagoga na vybrané škole. Zároveň mapuji příklady dobré praxe, které se na zkoumané škole objevují a pomáhají nám předcházet možným výzvám, které se pojí s prací asistenta pedagoga.

Cílem celé práce je vytvořit soubor doporučení, který pomůže zlepšit efektivitu práce asistenta pedagoga na vybrané škole a to na základně poznatků jak z teoretické části práce, tak z náslechnů hodin u kolegyň a dále také z rozhovoru s panem ředitelem.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Požadavek inkluzivního vzdělávání v ČR

Pod tlakem společenských proměn dochází přirozeně k vývoji v přístupu k lidem se znevýhodněním a k hledání ideální cesty pro efektivní vzdělávání takových žáků a studentů do hlavního proudu vzdělávání. Téma rovnoprávného přístupu ke vzdělávání vychází už ze základních lidskoprávních dokumentů, jako jsou Všeobecná deklarace lidských práv, Úmluva o právech dítěte nebo Prohlášení ze Salamanky z roku 1994 (UNESCO, 1994), kde se konala konference o vzdělávání osob se speciálními potřebami.

V inkluzi je spatřována příležitost pro rovnoprávný přístup ke vzdělávání stejně jako k vytváření zdravých sociálních vztahů mezi dětmi, budování respektu a vzájemného obohacování. Zavádění do praxe v českém prostředí prochází postupným vývojem – mnohé školy uplatňovaly principy inkluzivního vzdělávání již po mnoho let, avšak bez dostatečně systematicky řešeného konceptu. Spíše se uvažovalo v termínech integrace ve smyslu speciálně pedagogickém. Proto považuji za důležité objasnit a porovnat tyto dva klíčové termíny, integraci a inkluzi.

2. 1. Vymezení pojmu integrace a inkluze

Pojmy integrace a inkluze bývají často zaměňovány, nebo jsou používány nepřesně, a to jak v tisku, literatuře a široké veřejnosti, tak zejména v praktickém přístupu pedagogů. Zároveň vývoj chápání těchto pojmů odráží i vývoj paradigmatu ohledně přístupu ke znevýhodněným žákům.

Například Hornáková (2006, s. 2 - 5) nám představuje „třidimenzionální model“, který chápe tyto pojmy na třech různých úrovních. Tyto úrovně také dobře odrážejí vývoj inkluze. Podle Hornákové tedy můžeme tyto pojmy vnímat následovně:

- inkluze je vnímána v obdobném či totožném významu s integrací
- inkluze jako vyšší - optimalizovaná - úroveň integrace
- ve třetí fázi pak inkluzi vnímáme jako specifický přístup ke všem žákům, spočívající v přijetí faktu, že všichni jsme jedineční a každý z nás má jiné potřeby.

Průcha (2009, s. 104) pak definuje inkluzivní vzdělávání jako „*Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994,*

vycházející z přesvědčení, že „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky (Article 2, Salamanca Statement)“.

Oproti tomu integrované vzdělávání Průcha (2009, s. 104) popisuje jako „Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ Takové vzdělávání proto může mít mnoho úrovní či podob – např. oddělené speciální třídy v rámci běžných škol nebo individuální integrování v běžných třídách. Tento přístup se v ČR uplatňuje již od 90. let.

Integraci tedy chápeme jako „začlenění“ do společnosti, kdy si okolí uvědomuje odlišnost integrovaného jedince a jeho limity dané jeho fyzickým stavem nebo odlišným sociokulturním prostředím. Inkluze naproti tomu vnímá všechny jedince jako jedinečné se svými specifiky. Říká, že každý je jiný, má odlišné potřeby a proměnou atmosféry ve třídě umožňuje stát se plnohodnotným jedincem. Vzdělávací proces je tak všestranně obohacující pro všechny zúčastněné strany a podporuje vznik respektující společnosti. Inkluze tedy není cílový stav, ale spíše proces na kterém se celá společnost učí respektu a tomu, že každý má právo na plnohodnotné vzdělání, resp. plnohodnotný život. Oproti integraci nevidí limity v možnostech jedince, ale v systému.

Hlavním impulzem pro vznik inkluzivního vzdělávání je všeobecně považována *Deklarace konference v Salamance* z roku 1994, ve které UNESCO prohlašuje, že všechny děti mají nárok na společné vzdělávání bez ohledu na svá specifika a odlišnosti.

Základním předpokladem inkluzivního vzdělávání je vytvoření školy pro všechny. – tzn. dostupnost vzdělávání pro všechny bez rozdílu pohlaví, jazyka, etnicity, kulturního nebo sociálního prostředí či zdravotních omezení. Snaží se o naplnění těchto znaků:

- „ke vzdělávání mají přístup všichni bez rozdílu,
- vzdělávání je snadno a bezpečně fyzicky přístupné,
- vzdělávání si mohou dovolit všichni, je ekonomicky dostupné,
- vzdělávání je poskytováno v odpovídající kvalitě, reaguje na potřeby měnící se společnosti, včetně odborného náhledu na potřeby zdravotně postižených i komunit z odlišného kulturního a sociálního prostředí“ (NÚV)

Přidávám ještě jednu definici integrace a inkluze podle Kocurové (2002, in POTMĚŠIL 2018, s. 13): „*Integrace je zaměřená na potřeby jedince s postižením, expertizy specialistů, speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změna prostředí, zaměřená na vzdělávaného žáka s postižením, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení studenta expertem.*

Kdežto inkluze je zaměřená na potřeby všech vzdělávaných, expertizy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, zaměřená na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem, zaměřená na vzdělávací faktory.“

Podívám –li se na tyto dvě poslední definice detailně a analyzuji je, dá se z této definice vyvodit, že integrace a inkluze jsou dva jiné přístupy ke vzdělávání. V integraci zohledňujeme individuální potřeby všech žáků, ne jen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby tento individuální přístup mohl být uplatňován u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vznikl soubor tzv. Podpůrných opatření, kde se počítá s intervencí speciálních pedagogů a s podporou např. asistenta pedagoga, který se danému žákovi věnuje intenzivněji vzhledem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám.

Pojem inkluze je mnohem širší a zahrnuje nejen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i všechny ostatní žáky. Vnímá žáky jako individuální bytosti a tak se k nim i chová. Podstatou je snaha o to rozvinout každé jednotlivé dítě na maximum jeho schopností a dovedností bez ohledu na to, zda je dítě integrované či nikoliv. Také se mi líbí pojem „běžný učitel“, který je v definici inkluze použit. Na většině škol se totiž opravdu setkáme s běžnými učiteli. Ne každý učitel na 1. stupni ZŠ je speciální pedagog nebo má prohloubené znalosti z této oblasti. Podstatné je, abychom se všichni i nadále vzdělávali a prohlubovali své kompetence. Pokud má být inkluze funkční a opravdu prospěšná dětem a potažmo i celé společnosti, je zapotřebí s touto ideou souznít jak na úrovni školských pracovníků, tak na úrovni celé společnosti. Pokud nejsou učitelé přesvědčeni o tom, že inkluze je ten správný směr, mohou všechna podpůrná opatření a další věci spojené s inkluzí brát jen jako další administrativní zatížení a stále pracovat stejně bez ohledu na individuální potřeby žáků.

Stále zde píšou o vzdělávání žáků, ale vzdělávání žáků není jen o penzu vědomostí, jde zde i o jiné dovednosti, např. sociální. Pokud budeme izolovaně vzdělávat držet žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nemůžeme mluvit o inkluzivním vzdělávání. Je tedy potřeba tyto děti co nejvíce začleňovat do běžné společnosti. Až opustí prostředí školy, budou všichni žít společně v jedné společnosti, kde je nutné umět vycházet s lidmi z různých sociálních poměrů, s handicapovanými. Na to je může inkluzivní vzdělávání připravit. Je

potřeba naučit se respektovat odlišnosti, jinakosti a výjimečnosti druhých. Tuto myšlenku opírám o RVP ZV, kde jedním z cílů je „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi“ (RVP ZŠ, 2017, s. 9).

2. 2. Inkluzivní vzdělávání

Současné inkluzivní vzdělávání vychází především z Novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která upravuje Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a z Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, která vešla v platnost od 1. 9. 2016. Od tohoto roku se v českém prostředí nově zavedl systém podpůrných opatření a pojem žák se speciálními potřebami.

Současné trendy v inkluzivním vzdělávání v českém prostředí jednak vychází z obecných trendů v zahraničí, definují je pak zejména *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020* a dále pak *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*.

Nově zavedený pojem žák (resp. dítě, student) se speciálními potřebami definuje takového žáka jako osobu, která „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (ZÁKON 561/2004 Sb.)

V předchozím období před novelizací zákona se podporovaní žáci dělili (resp. byli definováni) na základě svých diagnóz na žáky tělesně postižené a znevýhodněné a na žáky se sociálním znevýhodněním. Současné paradigma nám však umožňuje nahlížet na dítě jako na jedinečnou osobnost a dává nám tak možnost přistupovat k němu bez ohledu na jeho limity a uvažovat o možné podpoře vně jeho osoby. Dochází zde k posunu v uvažování i na úrovni integrace a inkluze. Při inkluzivním přístupu byla tendence hledat překážky pro plnohodnotné vzdělávání v žákovi samotném, v jeho diagnóze či znevýhodnění a přizpůsobovat obsahy vzdělávání jeho možnostem a schopnostem. V inkluzivním

vzdělávání je k žákům přistupováno jako k rovnocenným partnerům, kteří při určité míře podpory mohou dosahovat stejně kvalitního vzdělání.

Od roku 2016 je dále nově zaveden systém tzv. „podpůrných opatření“, která s ohledem na individuální potřeby žáka definují jeho možnou podporu ze strany školy a to formou specifického přístupu, pomůcek nebo např. podporou asistenta.

2. 3. Současný stav zavádění inkluze v ČR

Přestože některé školy praktikují inkluzivní vzdělávání opravdu mnoho let, zásadním zlomem byl rok 2016, kdy v září vešla v platnost Vyhláška č. 27/2016 Sb., která v českých školách plošně zavádí inkluzi. Jak již bylo řečeno, zásadními dokumenty pro její zavedení jsou Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 a Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018.

Zavádění inkluzivního přístupu je dlouhodobým procesem, přesto můžeme již nyní - po dvou letech od jejího zavedení – vidět změny a hodnotit její pozitiva i nedostatky. V rámci akčního plánu se MŠMT zavazuje vypracovat průběžná vyhodnocení jednotlivých etap zavádění inkluze a její dopady. Aktuálně můžeme čerpat z druhé *Analýzy společného vzdělávání*, která je dostupná online nebo např. z materiálu *Systém v ne-systému anebo inkluze rok poté*, vydaného Nadací Open Society Fund.

Analýza společného vzdělávání shrnuje pozitiva inkluzivního vzdělávání takto:

- *“Žákům se SVP v běžných školách se dostalo strukturované podpory, což oceňují rodiče i školy.*
- *Oproti minulosti školy věděly, na co a za jakých podmínek mají žáci nárok.*
- *Začaly se více odhalovat a řešit problémy se žáky s poruchami chování a s autismem, které představují pro školy největší zátěž z pohledu nároků na práci pedagoga.*
- *Nedošlo k žádnému skokovému přesunu žáků se SVP ze speciálních škol do škol běžných. Do běžných škol přešli ti žáci, jejichž znevýhodnění umožňuje vzdělávání s podporou v běžné škole.*
- *Nedošlo k žádnému oslabení speciálního školství. Paradoxně systém PO podpořil i žáky speciálních škol.*

- *Pedagogové řady škol, zejména těch, kde měli již z minulosti zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP, dokázali naplnit očekávání společného vzdělávání v zájmu žáků.*”

Naopak kriticky či problematicky analyzuje následující oblasti:

- *“Implementaci společného vzdělávání komplikovala náročná administrativa spojená s nárokovými PO.*
- *Připravenost pedagogů běžných škol v oblasti speciálně pedagogických dovedností nebyla dostatečná. Další vzdělávání pedagogických pracovníků podporující implementaci společného vzdělávání se zaměřilo jen na dílčí problematiku.*
- *V některých regionech se zvýšil tlak na málotřídní školy, aby na základě ustanovení § 19, odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., zařazovaly i žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením nebo kombinovaným postižením, ačkoliv nemohly naplnit podmínky pro jejich vzdělávání.*
- *Přetrvávaly významné rozdíly doporučovaných PO u stejných druhů znevýhodnění”.*

Moree (2018, s. 4 – 13) vypracovala v roce 2018 materiál, který si dává za cíl mapovat dopady inkluzivního vzdělávání. Vychází z kvalitativního výzkumu z roku 2017, do něhož se zapojily 4 základní školy, ředitelka pedagogicko-psychologické poradny a pracovník České školní inspekce. Tyto subjekty se zaměřují se na změny spojené s inkluzí a dopady na spolupráci mezi jednotlivými zainteresovanými stranami. Přestože všichni zúčastnění považují inkluzi za krok správným směrem, z rozhovorů vyplývá, že se všechny strany potýkají s následujícími obecnými problémy:

- vzrůst administrativní zátěže (pro vedení školy, pedagogy i pracovníky pedagogicko psychologických poraden, kde výrazně vzrostla čekací lhůta na vyšetření)
- současný vzdělávací systém nestačí vzdělávat odborníky (pedagogy, asistenty, speciální pedagogy), kteří by byli připraveni na specializovanou práci se znevýhodněnými dětmi v heterogenních třídách a pedagogické fakulty nedostatečně připravují studenty na praxi v inkluzivním prostředí
- nestabilní financování asistentů a speciálních pedagogů a jejich nedostatek vzhledem k nedostatečnému finančnímu ohodnocení
- specifikem je inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem, která dosud není systémově řešena a mnohé školy i pedagogicko psychologické poradny si s takovými dětmi neví rady

- v práci se sociálně znevýhodněnými dětmi chybí post sociálního asistenta, který by řešil specifika této cílové skupiny nad rámec běžné asistence (např. doprovázení do školy)

Za pozitivní dopady inkluze Moree jednoznačně považuje:

- větší spolupráce mezi školami, pedagogicko-psychologickými poradnami i rodiči, kdy je zřetelněji vidět společný cíl – tj. individuální podpora konkrétního žáka
- v důsledku toho jsou doporučení poradenských zařízení smysluplnější, konkrétnější a dávají učitelům jasnější návod, jak s konkrétními žáky pracovat
- posílení rolí jednotlivých stran a jejich vyjasnění (pedagog, asistent, pracovník školských poradenských zařízení)
- vzrůst finančních prostředků – nejen na materiální zajištění specializované výuky, ale i na personál – zejména na asistenty pedagoga
- v důsledku toho vzrostl i počet asistentů pedagoga, jejichž působení je podle výzkumu snadnější na prvním stupni ZŠ, na druhém stupni se učitelé často teprve učí s asistenty smysluplně spolupracovat
- u žáků s mentálním postižením respondenti kladně hodnotí zejména přínos v socializaci
- v neposlední řadě Moree mluví i o tom, že díky širšímu diskurzu je inkluze vnímána jako normální stav a ne jako anomálie

Současná situace v českých školách se snaží vyrovnat s požadavky inkluzivního vzdělávání, avšak naráží na hranice finanční i ideové ve smyslu přetrvávání klasického přístupu speciální pedagogiky. Pedagogové ještě ne vždy vědí, jak efektivně podpořit znevýhodněného žáka a lpí na diagnostice a speciálně pedagogických přístupech ve smyslu integrace. Je jasné, že inkluzivní vzdělávání klade ohromné nároky na pedagogy a asistenty a vyžaduje zejména odlišný způsob uvažování o jednotlivých žácích v rámci jejich možností a kompetencí a nutí oprostít se od limitů diagnóz a tradičních principů vzdělávání.

Inkluze v současné době vzbuzuje bouřlivé diskuze. Vyhláška č. 27/2016 vešla v platnost bez předchozí přípravy ideové, a proto se pedagogové dostávají do nepříjemných a nejistých situací. Idea inkluze je zajisté přínosná pro žáky i společnost, avšak chce čas a průpravu pro celou společnost – nejen pro pedagogy, ale i pro rodiče a širší veřejnost. Předpokladem je dlouhodobá společenská diskuze, která by vedla ke změně v uvažování ve smyslu širší sociální inkluze. Přestože inkluze se zdá být správnou cestou pro moderní vzdělávání, je její implementace do praxe záležitostí na mnoho let. Zejména je nutné přehodnotit dosavadní

paradigma a náležitě zabezpečit odpovídající vzdělávání na pedagogických fakultách i v rámci celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. I právě proto se zaměřuji na společné vzdělávání asistentů a pedagogů. Myslím si, že mnoho pedagogů souzní s myšlenkami inkluze, ale nedokáží tyto principy sami přenést do praxe. S tím souvisí i kooperace s asistenty a dalšími odborníky.

2. 4. Podpůrná opatření

Součástí inkluze a přelomového roku 2016 jsou tzv. podpůrná opatření. V této kapitole se budu podobněji zabývat podpůrnými opatřeními, a kdo podpůrná opatření vydává. Jedním z možností podpůrného opatření je právě i asistent pedagoga.

Podpůrná opatření jsou „*soubor organizačních, personálních, vzdělávacích opatření, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření ze zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují*“. (MICHALÍK, 2015 s. 5) K tomuto účelu zde máme školská poradenská zařízení.

Školská poradenská zařízení jsou k vzdělávacímu systému přiřazena z toho důvodu, aby pomáhala žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pod školská poradenská zařízení patří pedagogicko psychologické poradny a také speciálně pedagogická centra. Na základě posouzení školského poradenského zařízení a jejich posouzení se vydávají doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž součástí jsou závěry z psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky žáka. Součástí jsou také doporučení.

Pedagogicko psychologická poradna poskytuje poradenství žákům z odlišného kulturního prostředí, s jinými životními podmínkami, žákům, se specifickými poruchami učení, ale i nadaným žákům. Zajišťuje také realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.

Speciálně pedagogická centra poskytují poradenství především žákům, jejichž potřeby vzdělávání jsou specifické z důvodu mentálního, tělesného, sluchového či zrakového postižení a kvůli tomu vznikající narušení komunikačních schopností. Často souvisejí tato postižení s více vadami a poruchami autistického spektra.

Stupně podpůrných opatření

Podpůrná opatření podléhají vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrná opatření dělíme dle závažnosti handicapu do pěti stupňů. Přičemž I. stupeň podpůrných opatření navrhuje a řeší sama škola.

Další čtyři stupně navrhuje školské poradenské zařízení (např. pedagogicko psychologické poradny).

I. stupeň

V prvním stupni podpůrných opatření má hlavní slovo škola. V tomto případě tedy pedagog volí takové metody a formy práce, které jsou pro žáky vhodné. Snaží se o větší míru individualizace, buď větším časovým limitem, nebo správně zvolenou formou hodnocení a s tím spojenou motivací žáka. Cílem je podpořit žáka pouze změnou didaktickou a pedagogickou. Pokud tyto změny nevedou ke zlepšení situace, může pedagog společně se školním poradenským pracovištěm v I. stupni podpory vytvořit tzn. Plán pedagogické podpory. V tomto druhém kroku se formulují výukové potíže a následně na to se hledají vhodné cesty, jak pomoci žákovi. Pokud pedagog po určitém časovém odstupu vyhodnotí, že obtíže u žáka přetrvávají, je potřeba postupovat dál do školského poradenského zařízení. Doporučená doba pozorování jsou 3 měsíce, pokud i přes všechna opatření se obtíže nelepší a stále ve velké míře přetrvávají, je dobré navštívit školské poradenské zařízení. Zde však přichází další možná překážka. Tím je rodič, který nemusí souhlasit s návštěvou školského poradenského zařízení, a tudíž škola nemůže odeslat žáka na vyšetření. Škola může pouze navrhnout tuto návštěvu. S tím ovšem musí souhlasit zákonný zástupce dítěte. Pokud se zákonný zástupce žáka rozhodne, že jeho dítě nenavštíví školské poradenské zařízení, může se stát, že se žákovi nedostane takové podpory, kterou by mohl dostat. V tomto stupni opatření nenáleží škole žádné finanční zvýhodnění. Pracuje pouze v rámci rozpočtu školy.

II. – V. stupeň

Další stupně podpůrných opatření nebudu podrobně představovat, ale charakterizují je jako jednu velkou skupinu. Ve stupních jsou sice značné rozdíly, ale nicméně společným jmenovatelem je navrhovatel podpůrných opatření ve stupních II. – V., kterým je školské poradenské zařízení (speciální pedagogické centrum, pedagogicko psychologická poradna). V daném zařízení identifikují, jaký stupeň podpůrných opatření žák potřebuje a napíše doporučení pro školu, ale také pro zákonné zástupce žáka. Specialisté v těchto zařízeních také navrhují počet hodin individuálního vzdělávání (např. 1 hodina týdně se speciálními pedagogy, 1 hodina logopedie nebo práce v menší skupině dětí s podobnými obtížemi ve vzdělávání). V těchto stupních již může figurovat asistent pedagoga jako jedna z možností podpůrného opatření. Na základě výsledků školského poradenského zařízení tvoří třídní učitel ve spolupráci se školským poradenským zařízením a potažmo s asistentem pedagoga

individuální vzdělávací plán, který zahrnuje a definuje, co bude prací asistenta pedagoga a jakou míru podpory asistent pedagoga danému žákovi poskytne.

Škola v tomto případě získává finanční prostředky na žáka ze státního rozpočtu.

Zvolením daného podpůrného opatření by se měl stírá rozdíl mezi diagnózami, rozdílnými kulturním či životními podmínkami nebo zdravotními limity a nabízí se efektivnější možnost začlenění znevýhodněných žáků do hlavního vzdělávacího proudu.

Konkrétně podpůrná opatření spočívají v:

„a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,

c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob^{11a)}, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,

e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga,

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (ZÁKON 561/2004 Sb.)

V této kapitole jsme se práce zaměřila na přehled podpůrných opatření a jejich specifika. Na základních školách se setkáváme nejčastěji s maximálně III. stupněm podpůrných opatření. Sama jsem nenavštívila školu, kterou by navštěvovalo dítě ve IV. stupni podpůrných opatření. Tito žáci velmi často navštěvují školy speciální.

3 Ustanovení profese asistenta

3. 1. Vymezení pojmu asistent pedagoga a osobní asistent

V této kapitole se zabývám vymezením pojmů asistent pedagoga a osobní asistent. Tyto dva pojmy znějí velmi podobně, ovšem náplň práce je jiná. Jelikož se práce zabývá asistentem pedagoga na 1. stupni ZŠ, je důležité si tyto pojmy přesně vymezit a porovnat tato různá pojetí práce asistenta.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník školy, který musí splňovat určité obecné požadavky. To uvádí § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění. Zákon upravuje, kdo může být pedagogickým pracovníkem.

Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, je trestně bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.

Osobní asistent

Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem a většinou je zajišťován neziskovou organizací nebo přímo rodiči žáka se zdravotním postižením. Právní předpisy pro pozici osobního asistenta upravuje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Práci osobního asistenta tedy provádí nikoliv pedagogický pracovník, ale pracovník v sociálních službách. Hlavní pracovní náplní osobního asistenta bývá nejčastěji doprovod dítěte do školy, ze školy nebo na jiné mimoškolní aktivity. V případě, že dítě nezvládá sebeobslužné činnosti během školní docházky, může ředitel školy uvažovat o osobním asistentovi. V tu chvíli je potřeba uzavřít s nestátní neziskovou organizací smlouvu o poskytování sociální služby. Osobní asistent se věnuje pouze danému dítěti a pomáhá mu v situacích jako např. osobní hygiena, sebeobsluha, stravování či přesuny po budově školy aj.

Osobní asistent je placená služba, kterou z části hradí i rodiče daného dítěte. Ti si samozřejmě mohou zažádat o příspěvek na péči na sociálním odboru daného obecního úřadu dle bydliště rodiny. Sociální službu osobní asistence upravuje sociální zákon č. 108/2006 Sb. v § 39.

3. 1. 1. Rozdíly mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem

Velkým rozdílem mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem je to, že osobní asistent je pro jedno dané dítě a věnuje se pouze jemu při běžných činnostech ve škole, které by pro něj samotného byly bez pomoci obtížné. Není pedagogickým pracovníkem školského zařízení a náplň práce mu určují rodiče žáka společně se školním poradenským zařízením nebo učitelem. Mzdu osobního asistenta vyplácí buď nezisková organizace, nebo přímo rodiče. Také nemusí mít odborné vzdělání jako asistent pedagoga. Naproti tomu asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který je součástí výchovně vzdělávacího procesu a pracuje s více dětmi, tzv. sdílený asistent. Je zaměstnancem školy a náplň jeho práce mu určuje ředitel školy, potažmo učitel. Asistent pedagoga v procesu pomáhá učiteli, aby se i učitel mohl věnovat ve větší individuální míře žákům se speciálně vzdělávacími problémy. Může vykonávat přímou pedagogickou práci s danými žáky. Ale do jeho náplně práce patří i nepřímá pedagogická práce, která spočívá v přípravě na další vzdělávání se svěřenými žáky, schůzky s vedením školy aj. Asistenta pedagoga financuje MŠMT. Dalším rozdílem je, že asistent pedagoga většinou aktivně vyhledává sama škola, ale při hledání osobního asistenta je více zapojena rodina daného žáka.

Pokud se tedy důkladně podíváme na rozdíly mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem, je nám jasné, že se jedná o dvě různá povolání. Společnost tyto dva pojmy zaměňuje. Proto je dobré, pokud ve třídě je osobní asistent nebo asistent pedagoga, seznámit žáky, ale i rodiče s funkcí tohoto druhého pracovníka ve třídě. Především tím nepříjemnostem a nedorozuměním.

Také nám z tohoto shrnutí vyplývá, že osobní asistent bude s větší pravděpodobností pracovat s dítětem, které je zdravotně znevýhodněné, kdežto asistent pedagoga bude pracovat u žáků s poruchami chování, poruchami učení či se žáky ze sociálně znevýhodněných rodin.

Sama jsem se s osobním asistentem nesetkala na běžné základní škole, ale pouze v Jedličkově ústavu na Vyšehradě. Zde bylo osobních asistentů velké množství. Většina asistentů ale byla dobrovolníky, což svědčí o tom, že tato práce nemá dobré finanční ohodnocení a velmi špatně se osobní asistenti shání. Rodiny často nemají peníze, aby svému dítěti zajistili osobního asistenta nebo byť jen částečně na asistenta přispívali.

Dále se můžeme setkat ještě s jedním pojmem a to je školní asistent. Tento pojem jsem osobně neznala a bylo to pro mě při práci velmi objevné. Školní asistent je zaměstnanec

školy, ale není pedagogickým pracovníkem. Školní asistent je ale zpravidla financován z tzv. šablon, tedy projektů Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, který je dotovaný EU. Jeho náplní práce tedy je nepedagogická podpora přímo v rodině při spolupráci s rodiči. Jedná se o přípravu na vyučování, pomoc s organizací času, motivaci k učení, podporu při přípravě na domácí práci aj. Ve škole pomáhá učitelům s organizací a s administrativou. Myslím si, že školní asistent se více přiklání k práci asistenta pedagoga v jeho nepedagogické činnosti. Jsem toho názoru, že školní asistent je velkou pomocí učitelům, který je zatížen administrativou, která je v dnešní době inkluze ještě rozsáhlejší, a potřebuje více času na žáky a individuální práci s nimi.

3. 2. Legislativa upravující práci asistenta pedagoga

Nejprve je potřeba ujasnit si legislativu, která upravuje náplň a kompetence ohledně kvalifikačních nároků pro práci asistenta pedagoga. Stěžejní pro nás tedy bude zákon č. 563/2004 Sb. a jeho vyhlášky.

Tento zákon nám definuje asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, a jaké je potřeba vzdělání pro vykonávání této profese. Ustanovuje přímou a nepřímou práci v pedagogické činnosti a výši úvazku. Neboť výše úvazku představuje také jednu z výzev v konkrétní spolupráci asistenta pedagoga a učitele.

Uvedu zde předmět a rozsah úprav zákona. konkrétně část první o pedagogických pracovnících a školských zařízeních.

Tento zákon upravuje odchylky při sjednávání doby trvání pracovního poměru na dobu určitou pedagogických pracovníků. předpokladu pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. pracovní dobu pedagogických pracovníků. další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků.

Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení (dále jen "škola"). a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.

Definici pedagogického pracovníka nám také ukládá zákon. 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. Pedagogickým

pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko - psychologické poradně nebo vedoucí pedagogický pracovník. (ZÁKON 563/2004 Sb.)

Legislativa určující funkci asistenta pedagoga je velmi rozsáhlá, proto dílčí části jsou následně rozděleny do menších kapitol, které se věnují dané problematice.

3. 2. 1. Zřízení funkce asistenta pedagoga na základních školách

Získat asistenta pedagoga do škol začíná dokumentací a komunikací škol s příslušnými úřady.

V prvním kroku je potřeba získat doporučení školského poradenského zařízení, které se řídí dle vyšetření daného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento dokument musí nejprve obdržet škola, aby začít aktivně hledat vhodného asistenta pedagoga. Většinou škola ještě před tím než doporučení dostane, už ví, že asistenta potřebovat bude, z důvodu, že se školským poradenským zařízením aktivně komunikuje. Dle doporučení školského poradenského zařízení se odvíjí výše úvazku asistenta pedagoga. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají ve svém doporučení napsáno, kolik hodin podpory asistenta pedagoga je žákovi doporučeno. V dalším kroku je potřeba, aby ředitel školy podnikl několik formálních kroků jako je například podání žádosti o souhlas s využitím asistenta pedagoga nebo zápis údajů do školní matriky. Všechny tyto kroky jsou nezbytné k tomu, aby škola získala finanční prostředky pro mzdu asistenta pedagoga. Kdyby některý z těchto kroků ředitel školy nepodnikl, nebylo by možné asistenta pedagoga zaměstnat na pozici asistenta pedagoga.

3. 2. 2. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga je pedagogický zaměstnanec školy, je potřeba, aby splňoval jisté kvalifikační předpoklady, které jsou uvedeny v zákoně 563/2004 Sb.

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.

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

a) vzděláním podle odstavce 1,

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

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

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.“ (ZÁKON 564/2004 Sb.)

Ze zákona je patrné, že jsou dvě skupiny asistentů. Asistenti vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž jsou děti s individuálním vzdělávacím plánem a asistenti vykonávající přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích. Každá z těchto skupin asistentů má jiné požadavky na vzdělání. Asistenti vykonávající přímou pedagogickou činnost s žáky ve třídě musí dosáhnout vyššího vzdělání než asistenti vykonávající pedagogickou činnost spočívající v pomocných pracích. Celkově lze ale konstatovat, že rozsah možností vzdělání u asistenta pedagoga je velké množství. Asistent pedagoga může mít základní vzdělání, může být vyučen, středoškolsky i vysokoškolsky vzdělán v jakémkoli oboru. Může mít i vyšší odborné vzdělání v jakémkoli oboru. Pokud chce být ve funkci asistenta pedagoga a je vzdělán v nepedagogickém oboru, je nutné, aby absolvoval vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném buď vysokou školou zaměřenou na pedagogiku, studium pedagogiky, nebo studium pro asistenty pedagoga. Toto studium mohou nabízet pedagogické fakulty, pedagogické školy, vzdělávací instituce zaměřené na rozvoj pedagogiky a celoživotního vzdělávání.

Kurzů pro asistenty pedagoga je po České republice více a tyto kurzy se liší svou náplní, ale i konečnými výstupy. Dokonce je rozdíl i v hodinové dotaci. Některé kurzy vyžadují jen 20 hodin praxe, jiné kurzy vyžadují hodin 40. Na některých kurzech je třeba napsat závěrečnou

práci a složit zkoušky. Také ceny kurzů se liší. Většinou se částka pohybuje kolem 10 000 Kč. Tyto informace jsem zjistila pomocí analýzy samotných kurzů, které jsou akreditované MŠMT a zaměřují se na kvalifikaci asistentů pedagoga.

Dovolila jsem si zde uvést několik příkladů institucí, které poskytují kurzy pro asistenty pedagoga. Institucí poskytující kvalifikační kurzy je více, uvádím zde jen některé z nich dle Kendíkové (2017, s. 100):

- Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) – v různých krajích
- Pedagogická fakulta UK – Praha
- Rytmus o. p. s. – Praha, Brno
- Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISK)
- Nová škola o. p. s.
- Služba škole Mladá Boleslav
- ZŠ a MŠ Prointepo s. r. o.
- Centrum celoživotního vzdělávání v Pardubicích
- Vysočina Education
- Středisko služeb školám Brno
- Univerzita Palackého Olomouc
- Speciální pedagogické centrum Šumperk
- KVIC Nový Jičín – Opava
- PPP Zlín
- Zařízení pro DVPP a SSŠ v Českých Budějovicích
- Centrum celoživotního vzdělávání při VŠERS v Českých Budějovicích

Dále jsem se zabývala standardy studia pro asistenty pedagoga. Myslím tím, pokud uchazeči o zaměstnání asistenta pedagoga nemají dostatečné pedagogické vzdělání, mohou si své vzdělání doplnit pomocí kvalifikačních kurzů pro asistenty pedagoga. V zákoně č. 563/2004 Sb. jsou ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. jasně definované standardy studia. V těchto podmínkách je uvedeno, jakého spektra vědomostí uchazeč o práci asistenta pedagoga dosáhne po absolvování celého kurzu.

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

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

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

Časový plán studia:

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

Průběžné hodnocení a ukončení studia:

- *po absolvování teoretické (80h) části vzdělávání ověření vědomostí formou testové zkoušky;*
- *po absolvování praxí (40 h) obhájení závěrečné práce.*
- *Součástí žádosti předkladatele o akreditaci programu bude i doložení formy průběžného a závěrečného hodnocení účastníků (testy, témata závěrečných prací).*

Základní kompetence dosažené vzděláváním

- *orientace v roli asistenta pedagoga (odborný, sociální a pracovně-právní profil)*
- *orientace v systému a organizaci školy*
- *orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy*
- *schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně vzdělávací práci ve třídě a podpora žáků při zvládnutí požadavků školy*
- *schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce (příprava na výuku, podpora v průběhu vyučování, orientace v systému hodnocení žáka, pobyt dítěte ve škole) a v základních pedagogických pojmech*
- *orientace v systému spolupracujících institucí (školství, poradenství, sociální a zdravotní péče, zařízení ústavní výchovy, policie, významné nestátní neziskové organizace atd.)*

- *schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy*
- *schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka*
- *schopnost k smířcímu dojednávání v případě konfliktů a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně a dalšími institucemi*
- *schopnost pedagogicky pracovat s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy*
- *schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením*
- *schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky v souladu s podmínkami školní práce*

Tematické okruhy vzdělávacího programu

I. Škola, školní práce a role asistenta pedagoga

- *škola jako systém (včetně organizace školního roku), základní pedagogické a speciálně pedagogické pojmy, speciální vzdělávací potřeby*
- *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*

II. Podpora žáka

- *orientace v požadavcích školy na žáka (MŠ, ZŠ, SŠ)*
- *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,*

III. Systém péče o žáka

- *system péče o žáka (působení a možnosti školy, školských poradenských zařízení, léčebné péče, sociálních služeb, krizové intervence, nestátních neziskových organizací)*
- *základní právní předpisy (zákony, vyhlášky, metodické pokyny atd., které ovlivňují činnost asistenta pedagoga)*
- *spolupráce škol a školských poradenských zařízení s pracovníky pomáhajících profesí a s Policií ČR*

IV. 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 (strategie vedení rozhovoru, komunikační techniky, struktura rozhovoru atd.)*

Další podmínky k udělení akreditace:

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

Můžeme tedy vidět, že po absolvování akreditovaného kurzu by měl být asistent pedagoga dostatečně vybaven pro vykonávání profese asistenta. Samozřejmě kompetence, které má asistent pedagoga získat po absolvování kurzu, nemusejí korespondovat s tím, co si asistent do praxe opravdu přenesl a bude uplatňovat následně v práci s dětmi. Právě tyto kvalifikační kurzy jsou nejčastější formou získání kvalifikace pro vykonávání pozice asistenta pedagoga. V těchto kurzech je velmi mnoho informací, které musí pojmout uchazeč o pozici asistenta pedagoga. V praxi je ale důležité pracovat s každým dítětem individuálně podle jeho potřeb a jeho možností. Je tedy důležité upravit další podmínky spolupráce následně s konkrétní školou, konkrétním učitelem a v neposlední řadě se samotným žákem ve spolupráci s jeho zákonnými zástupci.

Pro další vzdělávání asistentů pedagoga, kteří se chtějí stále rozvíjet a dále vzdělávat a prohlubovat své kompetence uvedu dva kurzy od společnosti Nová škola. Ta se zabývá

spoluprací mezi asistentem pedagoga a učitelem. Jeden z cílů mé práce je zaměřený právě na společné vzdělávání a na zlepšení komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. Uvádím příklady kurzů, které již v praxi akcentují společné vzdělávání učitelů a asistentů v rámci vybraných kurzů.

První z nich se jmenuje Inkluzivní škola a asistent pedagoga. Jedná se o osmi hodinový kurz, který poskytuje praktické informace školám, učitelům a asistentům ohledně inkluze. Také se zde vydefiniuje, co je to inkluzivní škola a kdo je to asistent pedagoga. Jaký je účel této profese, jaký je rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Kurz se věnuje také legislativě, platovému zařazení asistenta pedagoga, jeho náplni práce a uvedení do pedagogického sboru. V kurzu se nezapomíná ani na ukázky dobré praxe, účastníci nebudou ochuzeni o praktické ukázky a příklady z praxe.

Tento kurz spatřuji jako základní uvedení do problematiky inkluzivního vzdělávání, které je možné dále uplatňovat a rozvíjet v práci s asistenty pedagoga. Pokud v některé škole nevědí, jak uchopit pozici asistenta na základní škole, tento kurz by jim mohl být v jejich cestě za úspěšnou spoluprací nápomocen.

Dalším kurzem, který také nabízí společnost Nová škola o. p. s. je kurz s názvem Tandem, který se zaměřuje na trénink týmové spolupráce. Jedná se o dvoudenní akreditovaný kurz v rozsahu 16 hodin, který je rozdělen na dvě etapy.

I. etapa se nazývá Efektivní spolupráce učitele a asistenta pedagoga, kde je náplní sebezpoznání a vzájemné poznání učitele a asistenta pedagoga a také sebehodnocení dosavadní pedagogické praxe. Následuje vytyčení konkrétního cíle, čeho a jak chceme dosáhnout. Následují komunikační techniky, efektivní řešení konfliktů a také nástroje, jak tyto konflikty zvládnout. Základy team-teaching, což je rozdělení úkolů v hodině. Jak efektivně využít spolupráce učitele a asistenta pedagoga v jedné třídě.

II. etapa, která probíhá následující den, se zaměřuje na výměnu zkušeností a na příklady dobré praxe. Účastníci shlédnou modelovou hodinu spolupráce asistenta a pedagoga, uvidí také rozbor hodiny. Dále zde účastníci uslyší příklady z jiných škol, kde spolupráce asistenta a učitele funguje již delší dobu na dobré úrovni. Samozřejmě se na kurzu představují i další metodické materiály, které souvisí s danou problematikou. Za nejcennější považuji výměnu zkušeností, která v průběhu kurzu probíhá.

Obdobných kurzů je mnohem více a jsou zaměřeny na různá témata. Hlavní smysl těchto kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků spatřuji v absolvování tohoto kurzu společně ve dvojici učitel, asistent pedagoga. Mohou si v praxi vyzkoušet různé nahodilé, nestandardní i standardní situace běžného dne. Získají nové způsoby řešení a předají zkušenosti jiným, či získají nové zkušenosti sami.

Kurzy určitě pomáhají také v situacích, kdy asistent a učitel nemohou najít společnou cestu, nedaří se jim komunikovat a společně kooperovat. Pomáhají také v případech, kdy učitel nemá žádnou dosavadní zkušenost s asistentem pedagoga a neumí asistenta instruovat a plně zapojit do výchovně – vzdělávacího procesu. Co může být překážkou je samotný postoj buď učitele nebo asistenta pedagoga. Sama jsem se setkala s tím, že učitel odmítá mít ve třídě asistenta pedagoga. Důvodů může být několik. Jeden z nich je přesvědčení o tom, že učitel musí zastat veškerou práci sám a asistent snižuje jeho kvality v očích společnosti. Pokud se na tuto skutečnost podívám z úhlu pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nevím, zda je to nejvíce prospěšné pro daného žáka. Navíc pokud školské poradenské zařízení doporučí asistenta pedagoga a žák tuto podporu nezíská, není to nerespektování individuálních potřeb daného žáka? Druhou stránkou je to, zda by opravdu nebyla spolupráce daného učitele s asistentem kontraproduktivní a neúměrně zatěžující pro daného pedagoga.

Vstřícný postoj k začlenění asistentů do výuky a ochota spolupráce je jedním z předpokladů inkluzivního vzdělávání.

3. 2. 3. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Asistent pedagoga musí, kromě kvalifikačních předpokladů, splňovat také osobnostní předpoklady. Dovolím si tvrdit, že osobnostní předpoklady jsou mnohdy důležitější než ty kvalifikační a to pro dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem. I z tohoto důvodu se tímto tématem zabývám.

Kromě kvalifikačních předpokladů, které jsou uvedeny v §3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v plném znění, je zapotřebí zamyslet se nad tím, jaké osobnostní předpoklady asistent pedagoga ke své práci potřebuje. Předně je to motivace toto povolání vykonávat. Pokud je člověk motivovaný, stává se, že kvalifikační předpoklady jsou až na druhém místě. Avšak asistent pedagoga musí splňovat obě tyto podmínky. Je pravdou, že asistenti pedagoga jsou v současné době, stejně tak jako

učitelé, finančně podhodnoceni. Práce s lidskými zdroji je psychicky náročná a často se může zdát, že nemá smysl. Zvláště, když rodiče nespolupracují se školou nebo nedbají na doporučení ze stran učitelů, speciálních pedagogů nebo pedagogicko psychologických poraden. Proto by asistent pedagoga měl být trpělivý a měl by se umět radovat z dílčích pokroků daného žáka. Proto je také vnější motivace na místě. Dalším faktorem pro úspěšné vykonávání této práce je pro asistenta kladný vztah mezi námi a daným žákem. Jestliže jsou v práci se svěřeným žákem dlouhodobě přetrvávající obtíže, nemyslím si, že je další spolupráce vhodná, naopak nejspíš bude kontraproduktivní. Důvodů může být několik. Neporozumění individuálním potřebám žáka, osobnostní rysy asistenta. Tento jejich vztah by měl být založen na důvěře a porozumění.

Asistent pedagoga by měl mít především kladný vztah k dětem, dále by měl mít rozvinutou sociální inteligenci, schopnost empatie, komunikační dovednosti a měl by být obrněn trpělivostí. Důležitá je také schopnost úzké spolupráce s pedagogem, se kterým spolupracuje nejvíce, ale i s ostatními pedagogickými pracovníky a také s rodiči žáků, které má ve své péči.

Dobrým a nezbytným předpokladem je také to, aby asistent pedagoga neměl předsudky vůči cizincům, menšinám a různým sociálním skupinám. Měl by být komunikativní, tolerantní a měl by umět navázat vztah s konkrétními svěřenými žáky a jejich rodinami.

Často se stává, že asistent dlouhodobě pracuje s žákem, který má odlišný mateřský jazyk nebo může pocházet ze sociálně znevýhodněných rodin, kde chod domácnosti a výchovy dětí funguje na jiných principech. Je potřeba pochopit vždy problematiku a zvyky dané skupiny, aby byla spolupráce co nejefektivnější a co nejvíce pomohla ve vzdělávání jejich dětí.

Velký problém nastává tehdy, pokud je asistent nesamostatný a není schopen plnit žádné úkoly a pokyny bez pomoci učitele. Z toho nám vyplývá, že ne každý se na tuto pozici hodí. Je potřeba se umět samostatně rozhodovat. Hlavně v případech, kdy asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou práci bez přítomnosti pedagoga. Musí být schopný samostatné práce, která není vedena pod dohledem další osoby. Asistenti se věnují žákům s poruchami chování, ale i žákům s poruchami autistického spektra a je proto nutné vědět, jak se v těchto situacích zachovat. Zde je i na místě dohodnout si případný postup pro řešení nezvyklých situací, které mohou nastat v důsledku diagnózy žáka, dopředu s metodikem, či s vedením školy nebo se školským poradenským zařízením, které vydává doporučení. Můžeme tedy říct, že asistent by měl umět komunikovat a reflektovat svou činnost ve třídě

a být iniciativní a přicházet s náměty a být flexibilní. Je potřeba, aby dokázal s dítětem navázat kladný vztah, ale zároveň u něj získal respekt.

Považuji proto za důležité další vzdělávání asistentů v oblasti, která se týká aktuálního problému v dané třídě, případně speciálních vzdělávacích potřeb svěřených žáků. Pokud se tedy setkávají se žákem, který má poruchy autistického spektra, bylo by vhodné tuto problematiku začít zkoumat. Jsou možnosti dalšího vzdělávání pomocí seminářů, supervizí, ale i konzultací s kolegy a dalšími odborníky ve škole. Nenadálé situace bych určitě řešila nejen se zákonnými zástupci, ale také se zástupci školního poradenského pracoviště, případně se školským poradenským zařízením. Dále považuji za nutné a nezbytné konzultovat a reflektovat dění ve třídě s třídním učitelem a to i odpolední přípravu na vyučování, kterou zajišťuje asistent pedagoga. Na místě je vhodná velká míra spolupráce a podpory ze strany rodiny a ze strany školy ve prospěch daného žáka. Dítě může prohlubovat své kompetence, když všichni budou společně na jedné straně a budou usilovat o stejný cíl.

3. 2. 4. Pracovní náplň asistenta pedagoga

Pracovní náplň asistenta pedagoga určuje nařízení vlády č. 469/2002 Sb. Tato náplň je ale velmi obecná a školy mají problémy s konkretizací této obecné náplně práce pro asistenty pedagoga. Hlavními činnostmi dle tohoto nařízení jsou: „*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.*“ Dále nám zákon ukládá následující:

„*Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.*“

V tomto odstavci je řečeno, že ředitel má určit cíle, kterých chce dosáhnout skrze zřízení funkce asistenta pedagoga a také náplň práce asistenta. Tzn., konkretizovat náplň práce asistenta pedagoga.

Co se týká náplně asistenta pedagoga, můžeme práci rozdělit podle Morávkové Vejrochové (2015, s. 16 – 17) do několika skupin:

„1) Individuální nebo skupinová podpora žáků se SVP přímo ve třídě v rámci vyučování

Zde se jedná o přípravu pomůcek, materiálů, zadávání instrukcí, vedení a dopomoc při plnění výukových činností. Zde se rozlišuje, jak moc je pedagog kvalifikovaný. Bud' tedy vykonává tuto výuku sám nebo postupuje přesně dle daných instrukcí pedagoga.

2) Individuální nebo skupinová podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mimo třídu v rámci vyučování

Výuka probíhá v jiné třídě než vyučování ostatních žáků. Tato forma podpory není preferovaná z důvodů sociálního vyloučení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Avšak pokud žák opakovaně vyrušuje nebo má projevy, které mohou rušit ostatní, je možné pracovat s žákem mimo třídu, mimo kolektiv. Tato výuka musí probíhat podle přesných instrukcí pedagoga a je potřeba na konci hodiny zvolit vhodnou formu ověřování a následnou reflexi asistenta s pedagogem. Není dobré nadužívat tuto formu práce.“

Zkušenost učitelů na školách, kde jsem realizovala výzkumnou část, je ale jiná. Setkala jsem se s názory opačnými. Pokud chceme dítě co nejvíce rozvinout na jeho nejvyšší možnosti a uplatňovat individuální přístup, je dobré, aby se asistent věnoval konkrétnímu žákovi individuálně mimo třídu. Žák je více soustředěný a lépe se pracuje na nácviku určitých dovedností či schopností.

Jsou také žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a ruší je hlasitější práce ostatních žáků. Sami vědí, že na práci potřebují klid a přímo vyžadují, aby jim toto bylo zajištěno. V tomto případě je podle mého názoru efektivnější pracovat s dítětem individuálně mimo třídu a postupně se snažit žáka začlenit zpět do hodiny. Navíc asistent si nemusí vždy vzít pouze jednoho žáka, ale může utvořit skupinku např. tří dětí a s nimi pracovat. Žák se nebude cítit sám, ale může se projevit v menší skupině a vyniknout, což mu pomůže k lepšímu sebevědomí a sebedůvěře. To se později odráží i na samotných výsledcích.

„3) Práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb

To se odehrává v průběhu činností, které nejsou tolik kvalifikované. Patří mezi ně např. dozor nad skupinovou prací nebo opakování již probrané látky. Účelem je, aby se mohl učitel sám věnovat žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Jde zde i o dělení skupin, kde jednu skupinu bude řídit učitel a druhou skupinu bude řídit asistent pedagoga. Skupiny si mohou učitel s asistentem měnit po určitém čase. S pomalejší skupinou se opakuje již osvojené učivo a s rychlejší skupinou můžeme jít např. více do hloubky samotného problému.“

Tato forma práce se v praxi osvědčuje. Dosáhneme tak nižšího počtu dětí v jednotlivých skupinách a můžeme zde uplatňovat individuální přístup nejen k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i k ostatním žákům. Může se stát, že ve třídě budeme mít třeba i 11 žáků, které mají v různých stupních speciální vzdělávací problémy. Pak je pro učitele i pro asistenty práce s celým kolektivem velmi obtížná. Proto je tato forma práce jakési ulehčení a přiblížení se dětem na stejné úrovni.

„4) Pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování

Zde se jedná o žáky s těžkou formou postižení.“ Tato náplň práce spíše náleží roli osobního asistenta a v této práci se tímto směrem ubírat nebudu.

„5) Společná příprava s učitelem na výuku

Tato část je jednou z nejdůležitějších úkonů, které práce asistenta pedagoga přináší. Jde o to, aby asistent byl informovaný a věděl, jaké záměry a cíle si klade pedagog. Na čem je potřeba pracovat, co se bude dít, případně jak má asistent další hodiny v práci s žákem/ žáky pokračovat.“

„6) Doučování žáků

Doučování nejčastěji probíhá u žáků se sociálním znevýhodněním. Ti si buď nemohou dovolit člověka, který bude jejich dítě doučovat nebo z jiných důvodů nemají čas a zájem doučování řešit. V této fázi nastupuje asistent pedagoga, který v rámci svého úvazku pomáhá těmto žákům předcházet školní neúspěšnosti. Musíme brát na zřetel schopnosti daného asistenta, jestli je schopný zajistit toto doučování po odborné stránce.

Doporučuje se v první, druhé třídě spíše individuální přístup, později je možná forma skupinového doučování. Musíme ale vycházet z konkrétních potřeb žáků. Někteří se nedokáží soustředit ve větší skupině a potřebují delší dobu individuální přístup.“

S tímto přístupem asistenta pedagoga mám osobní zkušenosti. Sama jsem více než půl roku vedla odpolední přípravu žáků na druhý den. Tento projekt byl financován EU v rámci inkluzivního vzdělávání. Z mého úhlu pohledu má tento projekt velký smysl. Žáci mají více času na osvojení tohoto učiva, jelikož je možnost se jim více individuálně věnovat. Příprava se také zaměřovala na strategie učení. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zde učili kooperace skrze ročníky s jinými žáky. To je velmi motivovalo k další práci, jelikož starší procvičovali učivo s mladšími a naopak mladší se chtěli dozvědět něco nového od svých starších spolužáků. Mohu tedy říci, že tato odpolední příprava měla i dopad sociální. To vše přispívalo k vnitřní motivaci žáků. Nepoužívalo se zde žádné sumativní hodnocení, pouze hodnocení formativní, většinou slovní.

„7) Komunikace s rodiči žáků

Komunikaci s rodinou by měl zajišťovat asistent pedagoga“, avšak s tímto přístupem jsem se dosud často neselektovala. Spíše jsem se dostala do situací s případy, kde komunikovala se zákonnými zástupci třídní učitelka buď sama, nebo ve spolupráci s asistentem pedagoga. S modelem komunikace asistent – rodič se setkávám např. pomocí komunikačního deníku, kde se zapisují stěžejní situace v daném dni.

„8) Konzultace s poradenskými pracovníky

Konzultace se týkají nejen komunikace na úrovni školy, ale i s pracovníky pedagogicko psychologických poraden.“ Je tedy potřeba, aby asistent pedagoga aktivně komunikoval s daným školským poradenským zařízením a reflektoval pokroky svěřených žáků, případně konzultoval problémy, které si při práci s daným žákem vyskytují.

Další možností pro asistenty jsou např. supervize, kde mají možnost asistenti (ale i učitelé) vyjádřit své pocity ohledně práce s konkrétními žáky. Supervize většinou řídí psycholog nebo speciální pedagog a pracuje na základě hospitací nebo případů, které do skupiny přinesou učitelé nebo asistenti. Tato sezení pomáhají v zkvalitnění práce, profesnímu rozvoji, ale také k osobnímu rozvoji a psychohygieně. Práce asistenta i učitele je velmi náročná na psychiku člověka. Z tohoto důvodu jsou supervize velmi potřebné.

Tento výčet nám ukázal, jak rozsáhlá může být náplň práce asistenta pedagoga. V příloze přikládám náplň asistenta pedagoga na škole, ve které jsem prováděla výzkumné šetření, pro porovnání. Zde je náplň již více konkrétní a vymezuje nám postavení asistenta pedagoga ve třídě a v celém pedagogickém sboru. V této náplni práce je specifikovaná přímá i nepřímá

pedagogická činnost asistenta pedagoga. Je zpracována speciální pedagožkou, která ve škole zastiťuje asistenty pedagoga a vede i schůzky pro asistenty pedagoga.

Co ale velmi úzce souvisí s náplní práce asistenta pedagoga je finanční ohodnocení asistenta pedagoga, které se právě odvíjí od jeho náplně, ale samozřejmě i od kvalifikace.

3. 2. 5. Finanční zabezpečení funkce asistenta pedagoga

Finanční zabezpečení asistenta pedagoga se odvíjí podle jeho stupně vzdělání a podle náročnosti práce, kterou vykonává. Do platové třídy zařazuje asistenta pedagoga ředitel školy. Řídí se vždy nejnáročnější činností, kterou asistent pedagoga vykonává. Můžeme tedy říct, že finanční ohodnocení vychází také z náplně práce pedagoga, jeho kompetencí a schopností.

Podle nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě ve znění nařízení vlády č. 399/2017 Sb. je práce asistenta pedagoga rozřazena do platových tříd. V konkrétních platových třídách jsou zmíněné nejobtížnější úkoly v náplni práce asistenta pedagoga.

„4. platová třída

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

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

5. platová třída

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

6. platová třída

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

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

7. platová třída

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

8. platová třída

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

9. platová třída

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

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

Na základě výše uvedené specifikace jsou platy asistentům přidělovány. O tom, do jaké platové třídy bude asistent pedagoga zařazen, rozhoduje ředitel školy na základě dané náplně práce a zkušeností asistenta pedagoga.

Přes finanční zabezpečení asistentů pedagoga se dostáváme k možným úskalím v práci asistentů pedagoga, ke kterým jednoznačně patří právě i neadekvátní finanční ohodnocení.

3. 3 Úskalí v práci asistentů pedagoga

Z legislativy, která je spojena s pojmem asistent pedagoga můžeme vyvodit rizika, která jsou spojena s touto profesí. Zaměřím se tedy na úskalí, která vyplývají z náplně asistenta pedagoga. V této části práce zahrnu výše zmíněné poznatky o práci asistenta pedagoga a z nich plynoucí výzvy, na které hledám řešení. Sama mám se zkušenosti jako asistentka pedagoga na základní škole a vnímám v této profesi mnoho úskalí. Tato rizika jsou diskutována i v široké společnosti a jsou propírána různými médii v souvislosti s inkluzivním vzděláváním.

„Práce asistenta pedagoga je v mnoha ohledech náročná a jsou s ní spojeny některé rizikové momenty.“ (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 82) Dle asistentů pedagoga jsou nejvíce rizikové tyto problémy:

- „nejistota, strach se ztráty pracovního místa
- nevhodný systém financování, nízké ohodnocení
- nejasnosti v oblasti vymezení pracovní pozice asistenta pedagoga
- málo konkrétní náplň práce
- nefunkční systém komunikace mezi asistentem, učitelem, případně poradenských pracovníkem
- absence etického a profesního kodexu
- nerovnoprávnost ve vztahu asistenta pedagoga a učitele
- malá informovanost asistentů v oblasti vzdělávacích možností
- malý přehled o vzdělávacích možnostech
- absence metodické podpory“

Pokud se na tyto problémy podívám ze svého pohledu asistentky pedagoga a začínajícího pedagoga, je většina těchto úskalí zcela na místě. Strach ze ztráty pracovního místa je velmi oprávněný a opodstatněný. Co se týká asistentů pedagoga, jejich smlouvy jsou často koncipované na jeden školní rok. Smlouvy na dobu neurčitou se asistentům pedagoga takřka nedávají, jelikož asistent pedagoga je podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které určuje školské poradenské zařízení a to je vždy časově limitováno.

Dalším faktorem, který se objevuje v odborné literatuře dle Kendíkové (2016, s. 83) je nejasnost v náplni práce. Zákon určuje náplň práce příliš obecně a často na školách chybí metodická podpora pro asistenty pedagoga. I na toto téma jsem se zaměřila ve výzkumné části práce. „Problémy s náplní práce nesporně souvisejí také se vztahy mezi učiteli a asistenty“ (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 83).

Z toho vyplývá dalším problém, kterým je komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. Překážky v komunikaci narušují plynulost a efektivitu práce ve třídě a to nejen v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale může tento nesoulad narušit atmosféru v celé třídě.

S obdobnou situací jsem se také setkala. Byla jsem v pozici asistentky pedagoga a nesoulad s třídní učitelkou byl zjevný od prvních dnů naší započaté spolupráce. I přes veškeré

pedagogické zásady bylo evidentní, že v občasných chvílích nemám s učitelkou stejný názor. Následovaly reflexe daných hodin, kde jsme situace společně reflektovaly, ale většinou jsme nenalezly vzájemné porozumění. V tomto případě si myslím, že by mnohem efektivnějším řešením vzniklé situace bylo přestoupit do jiné třídy a asistovat jinému pedagogovi, se kterým bych měla stejné názory a výchovu a vzdělávání žáků na I. stupni ZŠ. Situace vyústila v ukončení pracovního poměru s uvedenou učitelkou, jelikož její názory a metody práce neodpovídaly vnitřní filosofii školského zařízení. Pro mě to ale byla velmi cenná zkušenost, ze které se mohu poučit do svého dalšího působení v zaměstnání.

Tudíž názorové rozdíly se nedají opomíjet a je opravdu důležité ještě před začátkem kooperace seznámit učitele a asistenta pedagoga, aby mohli společně navázat vztah a vyjasnit si základní principy jejich následné spolupráce. Což se zde nestalo.

Vše výše popsané souvisí s etickým kodexem, ve kterém je jasně dáno, že „ *Asistent pedagoga respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů, pedagogů, vedení školy a ostatních odborných pracovníků. Kritické připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě a vhodným způsobem, zásadně nekritizuje ani žádným způsobem nezlehčuje práci pedagogů či dalších pedagogických pracovníků před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem.*“ (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 21) Tento kodex jsem samozřejmě dodržovala, tudíž pro mě bylo velmi obtížné v tomto klimatu a těchto podmínkách pracovat.

Nad touto problematikou jsem se tedy zamýšlela a vytvořila jakési doporučené podmínky spolupráce, které by mohly pomoci ke zlepšení kooperace a snižovat tak rizika spojena s vykonáváním práce asistenta pedagoga a učitele.

Učitel a speciální pedagog vytvoří individuální vzdělávací plán na základě doporučení školského poradenského zařízení, v případě I. stupně podpůrných opatření je možné vytvořit plán pedagogické podpory. Učitel podrobně s tímto plánem seznámí asistenta pedagoga a ten následně odpovídá za jeho realizaci. Asistent pedagoga by se měl dotazovat v případě nejasností a také se domluvit s učitelem na formách a metodách práce s daným dítětem. Učitel a asistent pedagoga se dohodnou na využití pomůcek a kompenzačních cvičení. Využití pomůcek je závislé na materiálním zabezpečení ze strany školy. Učitel by měl poskytnout materiály a cvičení, které potřebuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami, měl by vysvětlit, jak s těmito materiály pracovat. Asistent pedagoga by měl dát učiteli zpětnou vazbu, zda materiály a kompenzační pomůcky jsou vhodné a účinné, či nikoliv. Dle toho by měli vypracovat jiný postup řešení přetrvávajících obtíží.

Zde můžeme vidět, že společný čas je potřebný a je žádoucí nad touto prací přemýšlet a vytvářet program a plán společně. Bez úzké spolupráce a komunikace nelze pracovat efektivně. Některé pomůcky může asistent pedagoga po dohodě s učitelem vytvořit.

Asistent pedagoga by měl úzce spolupracovat se speciálními pedagogy, kteří s dítětem mají individuální hodiny a podílí se na plnění individuálního vzdělávacího plánu. Jednou za čas navštěvuje hodiny dítěte se speciálním pedagogem, aby mohl rozvíjet metody a formy práce, které jsou účinné a vyhovují danému dítěti v rámci jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

Asistent pedagoga reflektuje učiteli průběh individuálních hodin.

Zásadní podmínkou spolupráce asistenta pedagoga a učitele je vzájemný soulad těchto dvou lidí. Můžeme si pod tím představit, že asistent pedagoga a učitel částečně sdílí společné názory, hodnoty a vizi vzdělávání. Pokud k tomuto souladu nedojde, je velmi obtížné pokračovat dále v jakékoliv další práci a plánování. Jak už víme, asistent pedagoga je podřízený učiteli, proto je tento soulad nezbytný. Učitel může „nařídít“ asistentovi určité činnosti aj., ale pokud nejsou v souladu s asistentovým přesvědčením, je velmi obtížné tuto práci vykonávat. To se může projevit v motivaci k další práci i s danými žáky a nechutí vymýšlet další aktivity.

Podmínkou je, aby učitel uměl efektivně instruovat asistenta a vložil do něj důvěru. Měl by mu dávat takové úkoly, které pro něj budou reálné a dosažitelné. A asistent pedagoga by komunikovat s učitelem o tom, zda je úkolu schopen a domluvit se společně na jasně daných kompetencích a rolích, které budou založené na vzájemné dohodě.

Asistent pedagoga by měl podávat zpětnou vazbu učiteli nehledě na to, zda je pozitivní nebo negativní. Na těchto reflexích stavět další postup práce a konkrétní činnosti.

Dalším faktorem, který může omezovat efektivitu práce asistenta pedagoga je materiální zabezpečení školy. Ne každá škola má prostory, které jsou vyhovující pro individuální práci asistenta pedagoga a jemu svěřených žáků. Je dobré, aby asistent pedagoga měl své zázemí. Buď ve třídě nebo v jiné místnosti ve škole. Pokud asistent pedagoga nemá žádné zázemí, kam by si mohl ukládat pomůcky a materiály pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nemůže se v práci cítit dobře a bude si stále připadat jako osoba „navíc“. Další prostor, který potřebuje je prostor, kam by odvedl žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud to situace vyžaduje. Většina škol nemá prostory a řeší tento stav vyvedením žáků na chodby. Stává se potom, že takových asistentů pedagoga a žáků je více a setkávají se na této jedné chodbě. V tomto prostředí se žák se speciálními vzdělávacími

potřebami může cítit nekomfortně, a tudíž může být dané řešení kontraproduktivní. Můžeme tedy říct, že v tomto ohledu nejsou školy na inkluzi připravené. Školy jsou v posledních letech předimenzované a nemají další prostory, ani finanční prostředky na budování dalších potřebných míst pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dalším rizikem, o kterém se zmiňuje Kendíková (2016, s. 83) je úvazek asistenta pedagoga. Ten není jednoduché naplnit, jelikož se odvíjí od počtu vyučovacích hodin žáka. Odpolední doučování nebo kroužek je běžnou realitou. Je potřeba si uvědomit, že jen málo asistentů je potřeba na všech hodinách každý den. Vše záleží na doporučení školského poradenského zařízení, se kterým žák do školy nastoupí. Někdy není potřeba, aby asistent pedagoga asistoval učiteli v hodinách výtvarné výchovy, hudební výchovy nebo tělesné výchovy. Tímto se úvazek asistenta pedagoga ještě více komplikuje. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga zůstává i v hodiny kdy neasistuje ve škole, je to velmi kontraproduktivní a pro asistenta pedagoga neatraktivní.

Nutno podotknout, že se české školství stále učí pracovat s asistenty a těchto rizik si jsou všichni vědomi. Bude samozřejmě trvat ještě nějaký čas, kdy se tento systém podpůrných opatření zaběhne. Na toto téma jsem diskutovala s ředitelkou základní školy, na které jsem prováděla výzkum. Odpovědi se shodují s mým názorem: *„Špatně placená pozice nepřivádí do škol lidi, kteří roli asistenta pedagoga jsou schopni zvládnout. Mnoho lidí přijímajících tuto roli předpokládají, že si to ve třídě odsedí a udělají jen to, co jim učitel řekne. Nejsou samostatní. Pak se stanou dalším dítětem ve třídě, což učiteli nepomáhá a spíš mu přiděluje práci.“*

A právě samostatnost je u asistentů velmi důležitá. Nejde opomenout. Nesamostatnost může vycházet z nedostatečné zkušenosti, z nejistoty nebo nedostatečné kvalifikace. Práce asistenta pedagoga vyžaduje rozhodně flexibilitu a schopnost empatie a porozumění běžným i novým situacím, se kterými se setkáváme ve škole plné dětí každý den. Bez jisté dávky sociální inteligence se asistent pedagoga neobejde.

Můžeme tedy poukázat na velké množství rizik, které s sebou povolání asistenta pedagoga přináší. Nelze vyjmenovat všechny a všemi se dopodrobna zabírat. Chtěla jsem se zde dotknout hlavně těch úskalí, kterým se věnuji dále v empirické části práce.

4. Závěr teoretické části

Cílem teoretické části této práce bylo získat odborné poznatky, které mi budou východiskem pro empirickou část práce.

V úvodní části práce jsem se věnovala vymezení pojmu integrace a inkluze, která je často zaměňována nejen společností, ale i samotnými pedagogy. Přikláním se k názoru, že inkluze a inkluzivní vzdělávání má „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“ (RVP ZŠ, 2017, s. 9). V daném přesahu do sociálního rozměru spatřívám velkou hodnotu inkluzivního vzdělávání.

Po analýze teoretické části můžeme říct, že české školství je na dobré cestě k inkluzivnímu vzdělávání. I přesto na školách často stále ještě převažuje spíše přístup integrace. Jedním z důvodů může být nedostatečné další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale i přístup k inkluzi samotnými pedagogy, potažmo celým školským zařízením. Dále s tím souvisí nedostatečné personální zabezpečení kvalifikovaných asistentů pedagoga, které může být také způsobeno nedostatečným finančním ohodnocením pozice asistenta pedagoga.

V teoretické části práce jsem se také věnovala vymezení pojmu asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent. Tyto tři pojmy se liší pojetím práce asistenta jeho náplní práce, ale i finančním zabezpečením asistentů pedagoga. Z práce je patrné, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy a řídí se jejími předpisy. Zatímco osobní asistent je pracovník, který je sociální službou a není přímo řízen ředitelem školy, ale částečně rodiči anebo institucí, ve které je zaměstnán.

V empirické části se budu opírat hlavně o kapitolu „Úskalí v práci asistenta pedagoga“. Tyto výzvy v práci asistenta pedagoga zkoumám na vybrané škole pomocí kvalitativního výzkumu.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumu

Tématem mé práce je asistent pedagoga na I. stupni ZŠ. Téma jsem si vybrala z osobních důvodů. Jedním důvodem je vystudování střední pedagogické školy, obor pedagogické lyceum. Díky tomuto studiu jsem kvalifikovanou asistentkou pedagoga a také pedagožkou volného času. Dalším zlomovým okamžikem pro mě bylo získání zaměstnání na fakultní základní škole v Praze. Pracovala jsem zde jako asistentka pedagoga zhruba tři roky. Měla jsem tudíž možnost se tomuto tématu ještě více přiblížit a vyzkoušet si v praxi, co tato pozice obnáší. V začátcích svého působení jakožto asistenty pedagoga jsem práci vykonávala spíše intuitivně, bez hlubších poznatků. Později jsem se začala o téma asistentství více zajímat.

Prošla jsem si zde velmi cennou zkušeností, kdy spolupráce učitele s dětmi nefungovala dle pedagogických zásad a etického kodexu. V roli asistentky jsem se dostávala do nepříjemných situací. Byl mi velmi nepříjemný nerespektující přístup třídní učitelky směrem k žákům. Její způsob neadekvátní komunikace s žáky, srážení sebevědomí dětí. Snažila jsem se z pozice asistentky pedagoga reflektovat s danou vyučující ony nepříjemné situace, ale nikdy se mé argumenty nesetkaly s pochopením, často se nesetkaly ani s přijetím. V daný moment jsem si uvědomila, jak těžkou pozici asistent pedagoga ve třídě může mít.

Díky těmto zkušenostem jsem se mohla posunout ve své práci blíže k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Naučila jsem se žákům porozumět a tato práce mě naučila velké trpělivosti. Faktorem, který jsem zatím nezmiňovala, je spolupráce s rodinou. Stává se, že rodina plně nespolupracuje s asistentem pedagoga, ale i s třídním učitelem. V tuto chvíli je práce o to těžší. Asistent se dostává do nepříjemné situace mezi učitelem a rodičem. Občas si tak asistent může připadat jako mezi mlýnskými koly.

V mém případě rodiče nechtěli komunikovat s třídní učitelkou, ale byla jsem jakýmsi prostředníkem komunikace mezi učitelem a rodiči. Často docházelo opravdu k vyhoceným situacím, které jsem se snažila diplomaticky řešit a přistupovat k rodičům vlídně. Myslím si, že tato strategie ze začátku fungovala, později však nikoliv.

Nad čím jsem tedy začala přemýšlet bylo to, jak předejít těmto negativním zkušenostem, které mohou ovlivnit asistenty natolik, že uvažují zaměstnání opustit, či ho opravdu změnit. K tomuto kroku bylo ale nutné nejprve zmapovat, jak na dané škole funguje podpora asistentů pedagoga.

Další otázkou, kterou si kladu je jak zvýšit efektivitu spolupráce asistenta pedagoga s učitelem tak, aby byla funkční pro každého žáka, a s jakými problémy se setkávají asistenti a učitelé nejčastěji. Vybrala jsem si fakultní školu, na které jsem vykonávala funkci asistenty pedagoga a stanovila si cíle výzkumného šetření.

Cíle výzkumu

1. zmapovat činnosti a metody práce asistenta pedagoga na vybrané základní škole
2. popsat systém podpory asistenta pedagoga na vybrané základní škole
3. zmapovat příklady dobré praxe pro fungování spolupráce asistenta pedagoga a učitele na vybrané základní škole
4. zmapovat úskalí ve spolupráci asistenta pedagoga a učitele na vybrané základní škole
5. vytvořit soubor doporučení pro zlepšení efektivity práce asistenta pedagoga a učitele na vybrané základní škole

6. Design výzkumu

Vzhledem k cílům, které jsem si v empirické části stanovila, jsem se rozhodla vydat se cestou kvalitativního výzkumu, který mi umožňuje zaměřit se hlouběji na zkoumání problému na konkrétní škole. Metody kvalitativního výzkumu jsou mi bližší a umožňují mi dojít k vytyčeným cílům výzkumného šetření. Na základě kvalitativního výzkumu jsem používala metody, které vyžadují aktivní účast v terénu. Měla jsem tedy možnost být přímo v centru výzkumného šetření a to můj výzkum posunulo na úroveň intrinsitní případové studie.

7. Metodika výzkumu

7. 1. Metody výzkumného šetření

Pro svůj kvalitativní výzkum jsem zvolila přístup intrinsitní případové studie, který „*se věnuje případu jenom kvůli němu samotnému*“ (HENDL, 2005, s. 107). Jedná se tedy o poznání případu více do hloubky. Jelikož jsem sama byla součástí výzkumného šetření, ve výzkumné části jsem použila metodu pozorování a zúčastněného pozorování, kde jsem sama své poznatky zahrнула do výzkumu.

Dále jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který jsem vedla s ředitelem základní školy a dotazníky s otevřenými otázkami, kde „*respondent dostane dotazník k vyplnění a zodpoví ho, jak nejlépe dovede*“ (HENDL, 2005, s. 186), které jsem zasílala elektronicky asistentům pedagoga a učitelům na základní škole, kde jsem kvalitativní výzkum prováděla.

Jak jsem již zmínila, další metodou výzkumného šetření bylo tedy zúčastněné pozorování, kdy jsem se účastnila přímo hodin buď jako samotný asistent pedagoga nebo jako pozorovatel práce asistenta pedagoga a učitele. Z tohoto pozorování jsem vedla terénní poznámky, které mi byly nápomocné k zmapování dobré praxe. „*Hlavním prostředkem záznamu při zúčastněných pozorováních jsou terénní poznámky.*“ (HENDL, 2005, s. 197)

Zpětně si uvědomuji, že relevantnost dotazníků s otevřenými otázkami, které jsem předložila respondentům, částečně neodpovídala mým záměrům a především cílům. Při sestavování jsem vycházela ze své vlastní praxe a v dotazníku jsem pokládala otázky, které mi připadaly stěžejní pro efektivní a kvalitní práci asistenta pedagoga a učitele. Na druhou stranu si uvědomuji, že tento výzkum bude moct být využit pro vnitřní potřebu školy, pro kterou může být toto šetření základem pro další uvažování a následné řešení problematiky spolupráce asistenta pedagoga a učitele. Dotazník mi dovolil nahlédnout blíže na kompetence asistenta pedagoga na zkoumané škole, společnému plánování a poskytl mi vhled na fungování spolupráce asistenta pedagoga a učitele.

Další stěžejní okamžik byl pro mě polostrukturovaný rozhovor s ředitelem školy. V rámci diplomové práce jsem v médiích hledala rozhovory o inkluzi s různými pedagogy. Jedním z těchto rozhovorů byl i rozhovor s ředitelem školy, se kterým jsem v diplomové práci pracovala. Z rozhovoru mi vplynulo několik oblastí, které jsem potřebovala blíže specifikovat do konkrétních otázek. Měla jsem tedy podklad pro další práci.

Kvalitativní výzkum jsem tedy prováděla za použití více přístupů a metod pro co nejkompexnější obraz šetření dané problematiky pro kvalitní práci asistenta pedagoga učitele.

7. 2. Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření jsem provedla na inkluzivní škole v Praze, na které pracuji, a která již dlouhou dobu pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pojem asistent pedagoga pro zaměstnance školy není nic nového. Přesto se stále vzdělávají v této oblasti a pracují na funkčním modelu spolupráce asistenta pedagoga a učitele ve prospěch samotných žáků. A i přes velkou podporu ze strany vedení, dochází na této škole k problémům v práci mezi asistentem pedagoga a učitelem.

Spolupráce se školou byla na vysoké úrovni, všichni byli vstřícní a ochotní. Do hodin jsem po dohodě s učiteli mohla bez problémů, a proto jsem byla schopná mapovat více asistentů pedagoga i více učitelů a jejich vzájemnou kooperaci v průběhu hodin. Z těchto pozorování jsem si vedla terénní poznámky, ve kterých jsem se soustředila právě na velmi pozitivní chvíle v daných hodinách, ale zároveň na momenty, které by se později nebo v danou chvíli jevily jako možné rizikové.

Asistentům pedagoga jsem odeslala 14 dotazníků s otevřenými otázkami a jejich návratnost byla 70 %. Učitelům jsem odeslala 12 dotazníků s otevřenými otázkami a jejich návratnost byla 66 %. Uskutečnila jsem jeden polostrukturovaný rozhovor s ředitelem školy a zúčastnila jsem se náslechnů svých kolegyně přímo v hodinách a vedla si terénní poznámky. Dále jsem vytvořila popis průběhu spolupráce s jednou kolegyní, kde je vidět velmi zajímavý vývoj jejich spolupráce a následné kvalitní a efektivní plánování.

Dobrá spolupráce a pocit bezpečí posléze vyplynul i z dotazníků, kde respondenti odpovídali otevřeně a bez ostychu.

7. 3. Výzkumný vzorek

Skupina respondentů se skládala z asistentů pedagoga, učitelů a ředitele školy. Dále uvádím charakteristiku vybrané školy, na které jsem výzkum prováděla.

počty	respondenti	metody výzkumného šetření
8	pedagogové spolupracující s asistentem pedagoga	dotazník s otevřenými otázkami
10	asistenti	dotazník s otevřenými otázkami
1	vedení školy	polostrukturovaný rozhovor

Charakteristika školského zařízení A

Základní škola „A“ je fakultní základní školou, která vyučuje podle školního vzdělávacího programu „Smysluplná škola“. Zřizovatelem základní školy „A“ je městská část. Škola si zakládá na kvalitním pedagogickém sboru, kde převládá partnerský přístup k žákům i ke kolegům, učitelé se stále rádi vzdělávají, vedou budoucí učitele a připravují je na pedagogickou praxi.

Základní škola navazuje na školu mateřskou a na přípravné třídy, které připravují žáky na úspěšný start. Škola pracuje se spirálami učení, kde se sleduje oborová dovednost postupně se rozvíjející v průběhu vzdělávání.

Dále má škola titul Férová škola, jelikož se již dlouhou dobu věnuje tématu inkluze a inkluzivního vzdělávání. Pojem Férová škola uděluje nezisková organizace Liga lidských práv. Certifikát získají školy, které se snaží integrovat znevýhodněné děti, především romské děti. Škola tedy pomáhá dětem ze sociálně znevýhodněných rodin, ale i žákům handicapovaným. Uplatňuje se zde individuální přístup učitelů při vyučování, individuální vzdělávací plány pro děti se znevýhodněním, ale pracuje se zde i s dětmi nadanými. Ve škole jsou dvě školní logopedky, které se dětem individuálně věnují přímo ve škole v rámci dopoledních vyučovacích hodin. Vždy před zápisem do prvních tříd probíhá ve škole program „Škola nanečisto“, kde si zájemci o zápis do prvních tříd mohou na vlastní kůži vyzkoušet, co obnáší chodit do školy. Každoročně je o tento program opravdu velký zájem.

Tato činnost slouží také jako nástroj, který ověřuje školní zralost. Co je ale důležité, v tomto období navštěvují třídy předškoláků speciální pedagožky, které na základě pozorování mohou následně rodičům doporučit buď odklad školní docházky, nebo přípravnou třídu. V jiných případech doporučí návštěvu školského poradenského zařízení, na jehož základě může žák získat podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga.

Jelikož škola je velmi inkluzivní, v rámci odpoledních aktivit je nabízeno také doučování a další podpůrné aktivity, které jsou pro žáky školy zdarma. Doučování zajišťují buď samotní asistenti pedagoga nebo externí zaměstnanci školy.

Metody, které se na škole aplikují, jsou metody činnostního učení, tzn., že v hodinách pracují především žáci na své úrovni. Jedná se tedy o projektové vyučování, konstruktivistické metody, prvky Kritického myšlení, Začít spolu, Tvořivé vyučování, dramatická výchova, matematika metodou prof. Hejného aj. Škola podporuje a buduje vnitřní motivaci žáka, proto se snaží o praktické úlohy do života a také úkoly a úlohy odpovídající možnostem žáka. To samozřejmě koresponduje s inkluzivním vzděláváním. Prakticky v každé třídě na prvním stupni je asistent pedagoga. Výjimky tvoří pouze třídy, kde si učitel asistenta pedagoga nepřeje. Většinou z osobních důvodů. Nesouzní s myšlenkou asistenta, jejich přítomnost jim práci z jejich úhlu pohledu spíš ztěžuje.

Hodnocení procesu vzdělávání je řešeno pomocí tripartit – žák, učitel, rodič a to dvakrát ročně. Také je pro školu důležité sebehodnocení žáků a spravedlivé procentuální hodnocení od učitelů směrem k žákům. Pracuje se s chybou, možnosti opravy neúspěšných výkonů jsou vítané.

Škola nabízí možnost odpoledního trávení volného času velmi smysluplně. Je zde na výběr ze školní družiny pro mladší žáky a školního klubu pro starší žáky. Zde mohou žáci využívat aktivit, které jim připravují vychovatelé a věnují se dětem odpoledne. Pokud jsou žáci, kteří jsou ze sociálně slabších rodin, jsou možnosti jak tyto záležitosti řešit a buď pomocí darů nebo jiných příspěvků se mohou žáci účastnit všech aktivit, které ve škole jsou.

Školské zařízení A je inkluzivní již 17 let, ještě mnohem dříve, než se začalo asistentství řešit do podrobností jako dnes. Lze říci, že je to jedna z prvních škol v Praze, která začala pracovat s asistenty a která neustále pracuje na zlepšení a na dalších možnostech využití asistenta pedagoga. V následujícím školním roce otevírá škola detašované pracoviště, kde se plánuje ještě větší intenzita spolupráce asistenta pedagoga s učitelem. Mělo by se jednat spíše o tandemové vyučování. Ve třídách by mělo být méně dětí, aby se dalo více

individuálně věnovat jednotlivým žákům a výuka byla ještě více efektivní. K neporovnávání by mělo také pomoci formativní hodnocení, které ve škole bude. Tudiž se známkami se žáci nesetkají a budou hodnoceni pouze slovně, ve vyšších ročnících např. procenty.

8 Interpretace k cíli

V následujících kapitolách se dostávám k jednotlivým cílům výzkumu a k jejich interpretaci. Prvním cílem bylo zmapovat činnosti a metody práce asistenta pedagoga na vybrané základní škole, dalším mým cílem bylo popsat systém podpory asistentů pedagoga na vybrané škole. Následující dva cíle spolu velmi úzce souvisejí a to zmapovat příklady dobré praxe v konkrétní škole a poukázat na úskalí, která mohou vzniknout ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem na zkoumané základní škole. Posledním a nejdůležitějším cílem mé práce bylo vytvořit soubor doporučení pro zlepšení efektivity práce asistenta pedagoga a učitele na základní škole, která je předmětem šetření. Tento soubor má sloužit jako další mezník ke zlepšení kvality vzdělávání žáků ve vybrané inkluzivní škole.

8. 1 Interpretace k cíli 1

Mým prvním cílem bylo zmapovat činnosti a metody práce asistenta pedagoga na vybrané základní škole. Nejprve jsem ve škole zjistila, jakou mají pro asistenty pedagoga podporu. Byl mi poskytnutý materiál (příloha č. 1), který slouží jako opora pro asistenty pedagoga, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto dokumentu je patrné, že škola se pohybuje v oblasti inkluze již dlouhou dobu. Můžeme zde nalézt obecné zásady pro práci s dětmi s poruchami učení, ale i s poruchami chování. To jak jsou tyto zásady dodržovány, jsem zjišťovala pomocí dotazníků s otevřenými jak pro asistenty pedagoga, tak pro učitele základní školy. Materiály jsem si prostudovala, abych mohla následně své pozorování zaměřit na aplikaci těchto metod a strategií do jednotlivých hodin.

Dále jsem činnosti asistenta pedagoga mapovala pomocí analýzy náplně práce, kterou má škola sepsanou speciální pedagožkou ve spolupráci s vedením školy. Z náplně práce pedagoga na dané škole (příloha č. 6) a také z rozhovoru s ředitelem školy (příloha č. 3) vyplývá, že pozice a role asistenta pedagoga je na škole velmi uznávaná. Sice je v náplni napsáno, že asistent pedagoga je podřízen třídnímu učiteli, pedagogům, kteří s žákem pracují a vedení školy, ale na stranu druhou má velkou zodpovědnost a jsou na něj kladeny velké nároky. Jedním z bodů náplně práce je, že zodpovídá za realizaci individuálního vzdělávacího plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dále je zde rozdělena činnost na přímou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a další pedagogickou činnost. V přímé práci asistenta pedagoga narážím na problém, který spočívá v neustálé přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě. Z náplně práce jasně vyplývá, že

asistent pedagoga není přítomen pouze v době průběhu vyučování, ale i v době přestávek, kde s dětmi tráví smysluplně čas a nabízí žákům vhodné činnosti, které lze o přestávce ve škole vykonávat. To je pro asistenta pedagoga velmi náročné a vyčerpávající.

Když se podívám tedy na náplň práce ve vybrané škole, mám obavy, zda je veškerá náplň práce zvládnutelná pro všechny asistenty pedagoga. Na základě pozorování si nemyslím, že všichni asistenti pedagoga na dané školy jsou schopni např. samostatně si vytvořit po dohodě s učitelem kompenzační cvičení nebo vyrobit pomůcku vhodnou ke zvládnutí daných obtíží žáka. V tomto spatřuji mezery a spíše se přikláním k tomu, že tato náplň je ideálem, který si vybraná škola představuje. Praxe a průběh školního roku se nejspíše neřídí tímto přesně stanoveným plánem.

Další způsob, kterým jsem ověřovala vytyčený cíl, byl právě dotazník s otevřenými otázkami jak pro asistenty pedagoga, tak pro učitele. Jednou z otázek bylo „*Máte mezi sebou jasně domluvené kompetence a úkoly v rámci třídy?*“ Zde jsem záměrně nedávala pouze na výběr z odpovědí ano nebo ne, kdyby měli asistenti potřebu okomentovat tuto skutečnost více do hloubky. Tato strategie se mi vyplatila. U některých respondentů se objevila odpověď: „Po několika letech již ano“. Z čehož mi vyplývá, že kompetence a role asistenta pedagoga a učitele potřebují delší čas. Následovala navazující otázka „*Jaké kompetence a úkoly jsou ty vaše?*“. Tato otázka mi měla objasnit, zda se náplň práce asistenta pedagoga shoduje s praxí, kterou můžeme vidět na základní škole. Odpovědi pro mě nebyly ve většině případů překvapením, ale některé odpovědi respondentů jsou pro další vývoj spolupráce, z mého úhlu pohledu, znepokojivé. Nejčastější odpověď byla „*pomoc dětem během výuky*“, „*dovysvětlení, procvičování*“. Objevily se ale i odpovědi, že kompetence nemají s učitelem rozdělené.

Dále odpovědi ukazovaly na časté individuální práce s přidělenými žáky. Buď formou práce mimo třídu, nebo ve třídě s ostatními dětmi, ale na jiném, např. kratším zadání daného úkolu.

K ještě lepšímu splnění stanoveného cíle bych potřebovala otázky více zaměřené na konkrétní metody práce asistenta pedagoga. Nicméně i přesto byl můj cíl splněn. Činnosti asistenta pedagoga jsem zmapovala a výsledkem těchto zjištění je, že kromě jednoho respondenta zbylí asistenti pedagoga znají svou náplň práce. To jsem zjistila na základě dotazníků s otevřenými otázkami. Tam bylo jasně zodpovězeno, jaké kompetence ve třídě asistent pedagoga vykonává.

8. 2. Interpretace k cíli 2

Mým dalším cílem bylo popsat systém podpory asistenta pedagoga na vybrané základní škole. Na dané škole probíhají pravidelné schůzky asistentů pedagoga s širším vedením školy (speciální pedagožky), kde se řeší aktuální problémy, které souvisejí s touto pozicí. Požadavek těchto schůzek vychází s potřeb asistentů pedagoga, kteří si neví rady s konkrétními situacemi nebo s konkrétním žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jelikož škola je opravdu inkluzivní již 17 let, za tu dobu se systém podpory asistent pedagoga stále zdokonaluje. Speciální pedagožky vytvořili „tahák“ (příloha č. 6), jak pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, který je rozdělen podle toho, jakou speciální vzdělávací potřebu žáci mají. To byl dokument, který jsem použila při následném pozorování, kde jsem ověřovala, zda asistenti pedagoga, využívají principy, které vycházejí z tohoto dokumentu.

Zúčastnila jsem se výše zmíněné schůzky asistentů pedagoga se speciálními pedagožkami, abych se na konkrétní podporu podívala. Líbila se mi koncepce schůzky, která byla v rukou asistentů pedagoga, kteří byli na začátku schůzky vyzváni, zda mají nějaké otázky nebo problémy ve své práci. Nikdo se nestyděl mluvit před ostatními a vše probíhalo formou diskuze a debaty celé skupiny. Myslím si, že tento způsob sdílení je jedním ze správných kroků v podporování asistentů.

Další možností jak zajistit větší podporu nejen asistentů pedagoga ale hlavně samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou hospitace asistentů pedagoga na individuálních hodinách svěřených žáků. Tyto hospitace pomáhají ke zlepšení porozumění speciálních vzdělávacích potřeb samotných žáků, ukázky metod práce speciálních pedagogů se svěřenými žáky, ale i způsoby formativního hodnocení daných žáků s přihlédnutím na jejich specifické chyby.

Myslím si, že na dané škole mají asistenti pedagoga podporu nejen u speciálních pedagožek, ale i u vedení školy a samotných učitelů. Vyplynulo to i z otázky „*Dokážete mezi sebou sdílet i nepříjemné situace, ev. Názorové rozdíly? Jak tyto situace řešíte?*“. Většina respondentů napsala, že nemají problém spolu komunikovat o nepříjemných situacích nebo nemají s učitelem žádné problémy, jelikož své názory a hodnoty mají podobné s učitelem.

Systém podpory se tedy skládá z více faktorů. Jedním z nich je vedení školy, dalším jsou pravidelné schůzky asistentů pedagoga se širším vedením školy a poté samozřejmě faktor, který jsem ještě nezminila, a tím je další vzdělávání pedagogických pracovníků. V dotazníku

jsem neptala na otázku dalšího vzdělávání asistentů pedagoga, ale jiná otázka „*Účastníte se společných školení s učitelem/učitelkou? Pokud ano, jakých?*“ se mi dostaly odpovědi, které mi potvrzují, že školení se asistenti pedagoga zúčastňují, avšak bez učitele. Každý hledá jiné zaměření, na společné školení chodí opravdu velmi málo respondentů.

8. 3. Interpretace k cíli 3

Třetím cílem empirické části bylo zmapovat pomocí pozorování příklady dobré praxe pro fungování spolupráce asistenta pedagoga a učitele na vybrané základní škole. Metodu, kterou jsem v tomto případě zvolila, bylo pozorování a částečně zúčastněné pozorování. V průběhu šetření jsem si vedla terénní poznámky, které mi později pomohly k zodpovězení výzkumných otázek, které jsem si stanovila. Ukázky dobré praxe mi totiž byly prostředkem pro získání odpovědí. Tyto odpovědi slouží jako interpretace k pátému cíli této práce, tj. vytvoření souboru doporučení pro zlepšení efektivity práce asistenta pedagoga na vybrané škole.

Výzkumná otázka č. 1, „*Jak nastavit dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem?*“

Výzkumnou otázku jsem zkoumala přímo v hodinách kolegyň, kde jsem měla možnost účastnit se pozorování a následně se doptávat kolegyň na jejich názory. Zde jsou doporučení, která mohou moci nastavit dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem.

- pozvat si zájemce o pozici asistenta do třídy před uzavřením smlouvy a vzájemně zjistit, zda si bude asistent pedagoga a učitelem osobnostně vyhovovat

V příloze č. 2 je popsán vývoj spolupráce asistentky pedagoga s učitelkou, který je velmi dobrou ukázkou dobré praxe na dané škole. Jedna možnost je pozvat si asistenta pedagoga, eventuálně více zájemců o pozici asistenta pedagoga do třídy před uzavřením pracovní smlouvy. Zde je možnost zjištění, že asistent pedagoga nebo učitel nebudou schopni spolupracovat s vybraným člověkem. Dalším výsledkem, který nám plyne z praxe a ze zkušeností pedagogů na dané škole je předpoklad otevřené, přátelské a pravidelné vzájemné komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem.

- možnost párového učení pokud je ho asistent pedagoga schopen

Co považuji za velkou výhodu ve spolupráci asistenta pedagoga a učitele ve vztahu k efektivitě práce je, pokud je asistent pedagoga schopný částečného párového učení. Toto ale není možné v každé třídě. Je to dáno předpokladem kvalifikace daného asistenta

pedagoga. Takový případ probíhal v pátém ročníku, kde jsou dvě plně kvalifikované učitelky. Výuka v této třídě probíhá párově. Mají rozdělené role, ale učitelka se může na asistentku pedagoga naprosto spolehnout, jelikož je její rovnoprávnou kolegyní po profesní stránce. Rozdělují si například žáky na hodinu, kde kvalifikovaná asistentka pedagoga má na starosti individuální hodiny se skupinou žáků, kteří uvažují o dalším vzdělávání na víceletých gymnáziích. Tento velký benefit není samozřejmostí, ale pokud budeme uvažovat nad tímto modelem do budoucna, rozhodně by byl řešením na zkvalitnění inkluzivního vzdělávání v České republice.

V jiných hodinách jsem vyzorovala rozdělení kompetencí v rámci určitých předmětů. Asistentka pedagoga vede veškeré hodiny výtvarné výchovy a výuku vede tedy asistentka pedagoga. V tomto modelu spatřuji velké výhody. Učitel může v danou chvíli být jakýmsi pozorovatelem ve třídě a vnímat dění ve třídě z jiného úhlu a může to pro něj být velmi objektivní a přínosné. Velký potenciál vnímám v následné reflexi, která po hodině výtvarné výchovy proběhla. Učitelka mohla poskytnout zpětnou vazbu asistence pedagoga a zároveň měla čas se např. více věnovat individuálně žákům, se kterými v ostatních hodinách pracuje méně. Nemyslím tím, že ve výtvarné výchově je potřeba velkého individuálního přístupu, ale zájem učitele o daného žáka a vzájemná komunikace na úrovni sdílení zážitků je pro všechny žáky velmi důležitá. Ale pokud je učitel plně vtažen do výchovně vzdělávacího procesu, není tak velké množství času na bližší poznávání osobních zážitků dětí. A to je velmi důležité pro navázání vztahu a důvěry mezi učitelem a žákem.

- jasně vymezený čas pro sdílení a společnou přípravu v týdnu

Samozřejmě na danou otázku „*Jak nastavit dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem?*“ je také jasné vymezení si společného času na přípravu a společné sdílení týdnů. Prostor pro společný čas na plánování a sdílení má většina asistentů a učitelů. Ne všichni mají tento čas pevně zakotvený v rozvrhu a upravují ho dle potřeby. Vyplývá to i z dotazníků, který vyplňovali asistenti pedagoga, ale i učitelé. Většina učitelů a asistentů pedagoga čas společný vyhrazen mají a v tomto společném čase nejvíce sdílejí a reflektují momenty daného dne, nejčastěji u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento společný čas se vyplatí, jelikož je vhodným podkladem pro další práci v dané třídě, s danou skupinou žáků.

Jako další metody a principy, jak nastavit dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, které vyplynuly z pozorování, odborné literatury nebo z diskuzí s učiteli a asistenty jsou následující:

- jasně stanovené kompetence a povinnosti učitele a asistenta pedagoga, které záleží na vzájemné dohodě
- stanovení si pravidelného rozvrhu individuálních hodin, případně zavedení komunikačních schránek a notýsků pro sdílení všech dospělých podílejících se na rozvoji žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- podpora samostatnosti asistenta pedagoga
- materiální podpora pro asistenta pedagoga, tj. kompenzační pomůcky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vytvoření osobního prostoru pro asistenta pedagoga v rámci třídy a prostoru pro práci asistenta pedagoga s dítětem

Z vlastní zkušenosti mohu poslední doporučení podpořit. Ze své vlastní zkušenosti mohu říct, jak velmi nepříjemné pro mě bylo nemít žádný osobní prostor, kam bych si mohla odkládat pomůcky nebo vypracované materiály pro svěřené žáky. Připadala jsem si ve třídě jako cizí osoba a ne jako osoba, která je součástí výchovně vzdělávacího procesu.

Můžeme tedy říct, že na otázku „*Jak nastavit dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem?*“ není jednoznačná odpověď a záleží na velkém množství faktorů, které ovlivňují toto nastavení dobré spolupráce.

Výzkumná otázka č. 2 „*Jak efektivně využít asistenta pedagoga pro spolupráci s učitelem?*“

Tuto výzkumnou otázku odpovídám pomocí pozorování a zúčastněného pozorování, které jsem prováděla na vybrané škole. Uvedu zde několik způsobů, se kterými jsem se setkala a shledávám je jako velmi efektivními.

- vzájemně komunikovat i během vyučování, reakce na situace, které se ve třídě dějí

V uvedené škole se během vyučovací hodiny domlouvá učitel s asistentem pedagoga na dalším postupu, který použijí v aktuální hodině. Např. věta: „*Jdi, prosím, na chvíli ven s, bude to teď lepší. A dovysvětli mu to, prosím tě.*“. Ale tento princip může fungovat i obráceně. Asistent v danou chvíli vyhodnotí, že svěřené dítě je unavené a zeptá se učitele, zda by mohl jít s žákem pracovat ven, protože momentálně cítí velký neklid a rozrušení ze strany žáka. Tento princip je na škole poměrně častým jevem. Ve své praxi jsem se s tímto také setkala. Ze začátku jsem si nebyla jistá, zda používat tento způsob výuky, ale s odstupem času se individuální spontánní výuka mimo třídu vyplatila.

- jasně si stanovit pravidla mezi učitelem a asistentem pedagoga a následně je říci dětem, aby měly jasně stanovené hranice a pravidla

Dalším dobrým příkladem pro mě bylo jasně definované kompetence učitele asistenta pedagoga. Jako příklad uvedu žáka, který neustále vyžadoval uvolnění na toaletu. Nejprve se zeptal asistentky, která mu dovolila opustit třídu a v průběhu hodiny se snažil o stejné povolení i u třídní učitelky. Tato situace se opakovala tak často, že učitelka s asistentkou pedagoga si musely jasně stanovit své kompetence. Asistentka pedagoga nesměla pouštět žáky na toaletu, toto rozhodnutí udělovala pouze třídní učitelka, aby se předešlo těmto nežádaným situacím.

- přesně, adresně formulovat prosby, které učitel má k asistentovi pedagoga a jasně se zeptat učitele pokud zadanou práci asistent nechápe nebo si neví rady nebo si chce něco ujasnit

Zaznamenala jsem, že pokud jsou prosby učitele nekonkrétní nebo špatně formulované, může se stát, že výsledek asistentovy práce bude neuspokojující pro učitele a daná práce se následně „zdvojuje“. Učitel je nespokojený s výsledkem práce asistenta pedagoga a zadá asistentovi další úkol, tj. předělat již vyhotovenou práci.

- stanovit si jasná pravidla ohledně organizace času, kde se budou věnovat společné práci

Vzhledem k tomu, že asistent má více hodin přímé práce s dětmi, je dobré stanovit si, která odpoledne budou společná a která ne. Stanovení pevného rozvrhu individuálních hodin. To považuji za velmi efektivní a časově úsporné. Z dotazníků vyplynulo, že občas vypadá příprava na výuku jako večerní telefonní rozhovor.

- lépe si organizovat práci, domluvit se, stanovit si, co kdo bude dělat, aby byla práce efektivní

Z dotazníků vyplývá, že rozdělení práce se upravuje většinou až po určité délce působení asistenta pedagoga ve třídě. Z rozhovoru s panem ředitelem vyplývá, že považuje za efektivní toto rozdělení práce udělat na úplném začátku společného působení a v průběhu roku upravovat dle potřeb učitele, asistenta pedagoga, ale hlavně samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumná otázka č. 3 „*Jak efektivně využít asistenta pedagoga pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, aby dosáhly svých nejlepších možných výsledků ve výchovně vzdělávacím procesu?*“

Předposlední výzkumnou otázku jsem zvolila z naprosto jednoznačného důvodu. Celá myšlenka inkluzivního vzdělávání směřuje k jasnému cíli. A to je pomoci všem žákům na jejich konkrétní individuální úrovni. Asistent pedagoga má v tomto procesu podporující roli. Jde tedy především o to podpořit co nejvíce žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatní žáky, kteří potřebují naši podporu. Vše probíhá ve spolupráci s učitelem, s kolegy a dalšími pracovníky, kteří jsou zainteresováni v práci s danými žáky.

Odpovědi na tuto otázku zde bylo více. Uvedu tedy výsledky mého šetření:

- pevně dané individuální hodiny

Učitel si s asistentem stanoví v rozvrhu pevně dané hodiny mimo třídu, kde se bude individuálně věnovat daným žákům. Nemusí se v tomto případě jednat pouze o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Může se jednat žáky, kteří překážky v učení nemají. To umožňuje učiteli věnovat se více intenzivně právě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je samozřejmě důležité, aby i učitel se věnoval těmto žákům intenzivněji. Ve vybrané škole jsem vyzorovala, že tyto individuální hodiny probíhají nejčastěji na chodbách školy nebo v prostorách školní družiny, ve školním klubu či na patrech, která jsou umístěna přímo ve třídách s vysokými stropy.

- individuální hodiny vyvstávající z aktuálních potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které nezasahují do pevně daných individuálních hodin

Zde se opakuje bod z předchozí otázky „*Jak efektivně využít asistenta pedagoga pro spolupráci s učitelem?*“. Tyto nahodilé situace je dobré včas rozpoznat a umět s těmito momenty ve výuce efektivně a flexibilně pracovat. Ve většině tříd kde jsem byla, tato spolupráce ve prospěch žáků fungovala. Jsem přesvědčena o tom, že je zde důležité, aby na sebe byl učitel a asistentem pedagoga vnitřně naladěni.

- podpora ve vyučovacích hodinách, kdy je dítě se třídou např. dohled nad danými žáky, krokování práce žákům se specifickými poruchami učení nebo žákům s poruchou pozornosti, případně dalším žákům, kteří pomoc potřebují

Výše uvedené je nejtypičtější formou dopomoci od asistenta směrem k žákům ve všech třídách, které jsem navštívila. Asistent chodí ve třídě a dohlíží na práci žáků. Pokud registruje nějaké nežádoucí chování, či jiné signály upozorňující na nesprávný průběh vzdělávání žáka, reaguje dle potřeb samotného žáka. Konkrétní příklad, který se opakoval ve více třídách, spatřuji při psaní diktátu. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité na práci zkoncentrovat a aktivizovat. V tuto chvíli asistent pedagoga přichází k žákovi, zkontroluje, zda má otevřený správný sešit a připravené psací náčiní. Pokud tomu tak není, snaží se asistent pedagoga návodnými otázkami nebo položením ruky na rameno zpřítomnit daného žáka a situaci rychle napravit. Nejedná se však o splnění žákových povinností asistentem pedagoga, ale dohled nad situací, kterou v danou chvíli dítě bez pomoci nedokáže zvládnout. Asistent pedagoga tedy v tuto konkrétní chvíli pomáhá žákovi předejít selhání a následné neúspěšnosti. Následně v průběhu diktátu kontroluje asistent pedagoga průběh žákovy práce a případně mu pomáhá v koncentraci a udržení pozornosti na dokončení zadaného úkolu. Po dokončení diktátu v některých třídách odchází asistent pedagoga s vybranými žáky mimo třídu, kde realizují speciální kontrolu diktátu pomocí naučeného mechanismu, kteří se žáci naučili na individuálních hodinách se speciální pedagožkou.

- podpora samostatnosti dítěte

V tomto bodě je podpora samostatnosti dítěte myšlena tak, že dítě by mělo vědět, že jsou chvíle, kdy asistent pedagoga pro něj není v danou chvíli k dispozici. Jedná se např. o situace, kdy se asistent pedagoga věnuje jinému žákovi nebo ho učitel požádá o jinou činnost v dané chvíli. Také sem zde ale spadá to, aby svěření žáci nezneužívali pomoci, kterou asistent pedagoga přináší. V hodinách zaznívají od učitelů věty „*Tohle zvládneš sám. Paní asistentka nebude sedět jen u tebe. Zkus to nejprve bez pomoci.*“ Tento přístup velmi oceňuji, neboť sama jsem občas cítila velkou míru závislosti žáka na mé podpoře.

- samostatná příprava kompenzačních pomůcek a materiálů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost učitele nebo speciálního pedagoga nebo vlastních nápadů asistenta pedagoga konzultovaných s učitelem nebo speciálním pedagogem
- samostatná příprava na individuální hodiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami po konzultaci s učitelem

K těmto dvěma bodům se vyjádřím najednou, neb spolu velmi úzce souvisí.

Pokud je asistent schopen sám připravit kompenzační pomůcky pro svěřené žáky, je to pro učitele rozhodně velká pomoc a zároveň je to velmi prospěšné pro dané žáky. V některých třídách využívají asistenti pedagoga kompenzační pomůcky, které sami vytvořili. Jedná se např. o zalaminované kartičky, pomocné tabulky, speciální pexesa pro trénink paměti apod. Jedná se o to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují často volit jiné metody práce než ostatní žáci ve třídě. Mají problémy s krátkodobou, ale i s dlouhodobou pamětí, osvojují si učivo hůře, potřebují více času atd. Ke zlepšení těchto schopností a dovedností slouží kompenzační pomůcky. Kdyby ale měl úplně vše zastat učitel jako jedna osoba, byla by pro něj příprava na vyučování opravdu velmi, nejen časově, náročná.

- úzká spolupráce a komunikace s ostatními kolegy a speciálními pedagogy, popřípadě školní psycholožkou

Aby vše správně fungovalo, je potřeba otevřené komunikace mezi všemi zaměstnanci školy, kteří přicházejí do styku s podporovanými žáky. Pokud se vyskytne nestandardní chování nebo přestane fungovat komunikace mezi školou a rodiči, je potřeba řešit aktivně danou situaci s kolegy, kteří mají žáka ve své péči. Jako příklad uvedu žákyni, která má specifickou poruchu učení a pochází se sociálně znevýhodněného prostředí. Tato dívka přestala ve škole komunikovat s učiteli i s asistentkou pedagoga. Třídní učitelka se snažila zkontaktovat rodiče dívky, avšak navázání komunikace ze strany školy nebylo úspěšné. V tuto chvíli se třídní učitelka obrátila na školní psycholožku, která ve třídě zajišťuje preventivní programy a snažila se danou situaci akutně řešit. Zde zafungovala dobrá spolupráce, jelikož psycholožka mohla s dívkou zahájit sezení v rámci podpůrného opatření, aby zajistila bezpečí žákyně. Vzájemná komunikace psycholožky, učitelky a asistentky pedagoga přetrvává a je ve prospěch sociálně znevýhodněné žákyně.

- fungující zpětná vazba mezi asistentem pedagoga, učitelem, speciálními pedagogy např. pomocí hodnotících deníčků

Tento způsob komunikace mezi zaměstnanci jsem dříve neznala a setkala jsem se s tímto způsobem komunikace pouze v jedné konkrétní třídě. V této třídě třídní učitelka, asistentka pedagoga, logopedka a další speciální pedagožky komunikovaly skrze hodnotící deník. Tento deník mělo každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a zapisovaly se do něj

poznámky a komentáře z hodin. Asistentka pedagoga zapisovala průběh individuální hodiny, kterou s žákem vedla, aby další vyučující mohl navázat tam, kde asistentka pedagoga skončila. Spatřuji v tom další výhodu a tou je komplexní zaznamenání žakových pokroků, které v průběhu roku nastávají. Tento deník může být tedy zároveň jakýmsi způsobem formativního hodnocení daného žáka.

- smysluplně strávený čas s dítětem o přestávkách

Pokud je ve třídě žák s poruchou pozornosti nebo i žáci s poruchami chování, je pro ně velmi důležitý pohyb a relaxace. Asistent pedagoga v tomto případě pomáhá svěřeným žákům s relaxací a s celkovým nastavením režimu odpočinku ve třídě nebo mimo ni. A právě jednou takovou možností, která je hojně využívaná je možnost chodit o delší přestávce na školní hřiště nebo do tělocvičny. Žáci dostanou prostor a pohyb a mohou se patřičně uvolnit, aby se v dalším průběhu vyučování mohli lépe soustředit na práci. Některým žákům stačí pouze hraní společenských her ve třídě, kde asistent pedagoga pomáhá začleňovat se svěřenému žákovi lépe do kolektivu, pokud s tím sám žák má problémy. Vždy záleží na konkrétních individuálních potřebách žáka a na vzájemné domluvě mezi asistentem pedagoga, učitelem a konkrétním žákem.

- odpolední doučování

Trend odpoledního doučování souvisí s více faktory. Škola získala dotace z EU na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky těmto dotacím škola poskytuje čtyřikrát v týdnu odpolední kroužek nazvaný „*Příprava na druhý den*“. Zde mohou přijít bezplatně všichni žáci, kteří potřebují pomoc nejen s domácími úkoly, ale i s přípravou na testy, aktuální problémy s učivem nebo jsou např. po dlouhé nemoci. Tento způsob doučování jsem více než půl roku měla na starosti. Ze začátku tuto pomoc nevyužívalo velké množství žáků. V průběhu roku ale začala být tato Příprava více žádaná. Žáci mi zde docházeli s různými problémy skrze ročníky. Viděla jsem zde velký pokrok u konkrétních žáků, kteří Přípravu navštěvovali pravidelně.

Tato „*Příprava na druhý den*“ ovšem není jedinou formou odpoledního doučování, které na škole probíhá. Většina asistentů pedagoga vede alespoň jednou v týdnu odpolední doučování pro žáky, kterým se věnuje v rámci dopoledne. Ať už se jedná o individuální či skupinové formy doučování, samotní žáci i rodiče tuto možnost velmi pozitivně kvitují.

Pokud se zamýšlíme nad tím, „*Jak efektivně využít asistenta pedagoga pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, aby dosáhly svých nejlepších možných výsledků ve výchovně vzdělávacím procesu?*“ můžeme konstatovat v závěru, že cest je opravdu mnoho. Přes individuální hodiny v rámci dopoledne, relaxačních možností až přes odpolední přípravu s konkrétními žáky. Záleží vždy na nastavení spolupráce a podmínek práce asistenta pedagoga s konkrétním učitelem.

Výzkumná otázka č. 4 „*Jak řešit nečekanou nepřítomnost asistenta pedagoga ve škole?*“

Při návštěvách jednotlivých tříd jsem zaznamenala, jaký může nastat problém, když asistent pedagoga ve škole z důvodu např. nemoci chybí. Zjistila jsem, že největší problém s absencí asistenta pedagoga nastává v případě, že svěřený žák určitý druh zdravotního handicapu, které vyžadují každodenní pomoc a neustálou přítomnost asistenta pedagoga.

Například v jedné třídě je chlapec s diabetem, který vyžaduje neustálou přítomnost asistenta pedagoga kvůli měření jeho hladiny cukru v krvi. V případě nepřítomnosti asistentky pedagoga musí do školy chodit v pravidelných intervalech rodiče nebo prarodiče žáka. Není v možnostech učitele se plně věnovat celé třídě a zároveň se individuálně věnovat tomuto chlapci. Nesmím opomenout zmínit, že daný žák má ke svému zdravotnímu handicapu ještě další speciální vzdělávací potřeby, a tudíž práce s ním je v tomto případě velmi specifická a problematická. Zde jsou následující možnosti řešení, které může škola v rámci svých možností poskytnout. Tato řešení nejsou samozřejmě řešením trvalým, ale pouze krátkodobým řešením v případě krátké absence asistenta pedagoga.

- chybějícího asistenta nahrazuje asistent z jiné třídy, v níž je možná krátkodobá absence asistenta pedagoga

Tento způsob řešení by mohl být v uvedeném případě možný pouze částečně. Obsluhovat inzulinovou pumpu totiž nemůže obsluhovat každý, ale pouze proškolený člověk. Na druhou stranu tento suplující asistent pedagoga by mohl vést komunikaci s rodiči ohledně aktuálního zdravotního stavu žáka a pomoci tak učiteli, aby se mohl plně věnovat výuce.

- chybějícího asistenta nahrazuje třídní učitel

Tento způsob řešení je nejběžnější praxí ve škole. Pokud asistent pedagoga ve škole chybí, má vyučující více práce a jeho pozornost je roztržena více směry. Pokud je míra speciálních vzdělávacích potřeb zvládnutelná, můžeme tento bod brát jako akutní řešení situace.

- chybějícího asistenta nahrazují rodiče, prarodiče či jiní rodinní příslušníci po předchozí domluvě a třídním učitelem

Pokud asistent pedagoga ví s předstihem o své absenci nebo pokud je absence plánovaná, je možné domluvit se s rodinou daného žáka na pomoci při výchovně vzdělávacím procesu.

- chybějícího asistenta nahrazuje vychovatel školní družiny nebo školního klubu

Pokud je personálně možné zajistit suplenta ze školní družiny nebo ze školního klubu, je to také jedním z možných řešení.

Absence asistenta pedagoga, ale vlastně jakéhokoliv pedagogického pracovníka, je velmi nepříjemnou situací, ale je to běžnou součástí života školy. Proto jsem se rozhodla položit si otázku „*Jak řešit nečekanou nepřítomnost asistenta pedagoga ve škole?*“ na kterou jsem hledala odpovědi. Možná řešení, která jsem našla, nejsou dokonalá, avšak v současné chvíli není personální zabezpečení školy, aby mohlo být ještě kvalitnějším.

8. 4. Interpretace k cíli 4

Čtvrtým a předposledním cílem výzkumné části je „*zmapovat úskalí ve spolupráci asistenta pedagoga a učitele na konkrétní základní škole*“. Možná rizika a výzvy mi vyplývají z cílů předešlých a také z rozhoru s ředitelem školy a také z ukázky navázání spolupráce (příloha č. 2) kolegyně. Úskalí, se kterými se můžeme setkat v rámci pozice asistenta pedagoga:

- nedostatečné finanční ohodnocení asistenta pedagoga a s tím zkreslené představy o práci asistenta pedagoga před nástupem do zaměstnání

Dle slov pana ředitele je asistentství „... špatně placená pozice, která nepřivádí do škol lidi, kteří roli asistenta pedagoga jsou schopni zvládnout. Mnoho lidí přijímající tuto roli předpokládají, že si to ve třídě odsedí a udělají jen to, co jim učitel řekne. Nejsou samostatní. Pak se stanou dalším dítětem ve třídě, což učiteli nepomáhá a spíš mu přiděluje práci.“

- nedostatečné materiální a prostorové zabezpečení pro práci asistenta pedagoga s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak jsem již uvedla výše, běžnou praxí na zkoumané škole je práce se svěřenými žáky na chodbě. To může být velký problém. V zimě je na chodbě velký chlad, v průběhu vyučování zde stále někdo prochází a tím narušuje pozornost žákům.

- rozdílná osobnost učitele a asistenta pedagoga, osobnostní nesoulad a s tím spojené rozdílné pedagogické vize a pedagogické názory učitele a asistenta pedagoga, rozdílná očekávání od práce s dětmi tzn. aktivity navíc, které nejsou náplní práce učitele ani asistenta pedagoga

V tomto bodě spatřuji svou negativní zkušenost s třídní učitelkou, která měla opačné povahové vlastnosti než – li já a jakákoliv komunikace mezi námi probíhala složitě a bez jakéhokoliv porozumění. V danou chvíli jsem ani nechtěla být aktivním tvůrcem aktivit, které měla třídní učitelka plánované pro žáky, jelikož jsem v těchto aktivitách nespatovala smysl. Dle mého názoru nebyly tyto aktivity zacílené a postrádaly naplňování cílů školního vzdělávacího programu.

- nedostatečná komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga, nedostatečná vzájemná informovanost o dění ve třídě, ve škole, o dětech, o spolupráci asistenta pedagoga a učitele

Z dotazníku vyplývá, že nedostatečná komunikace může vést až ke konci spolupráce asistenta pedagoga a učitele. Jedna z odpovědí v dotazníku tuto teorii potvrzuje: „*Myslím si, že s asistentkou, se kterou spolupracuji nyní to jde a po zkušenosti s asistentkou minulou si věci raději vyřikáme, i když mohou být nepřijemné.*“.

nepřijetí asistenta pedagoga učitelem, ale také nedostatečná dovednost učitele delegovat úkoly asistentovi, nedůvěra k asistentovi

- „*Třída s asistentem pedagoga klade na učitele nové nároky. Učitel se musí naučit pustit svou třídu, přistoupit na to, že již není na svou třídu sám. Musí být ochoten delegovat věci, které dělal vždy sám na někoho jiného. Musí být otevřený pomoci od druhých. Musí tolerovat chyby nezkušeného a pomáhat mu je napravit. Jednoduše řečeno, musí mu sám dát podporu a taky důvěru.*“ Tato slova pana ředitele vystihují celou podstatu role asistenta pedagoga na vybrané škole a na vizi, kterou škola nastavuje po malých krocích již 17 let.

- vyšší úvazek přímé práce s dětmi asistenta pedagoga (30 hodin) než učitele (22 hodin) a z toho vyplývající časový nesoulad díky odpoledním aktivitám asistenta pedagoga, který si doplňuje úvazek přímé práce s dětmi

V tomto bodě je opravdu dobré řídit se doporučením, které vyplývají z výše uvedených otázek na téma dobré spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Je důležité a velmi efektivní nastavit si v rozvrhu pevně daný čas pro společné setkávání a sdílení postřehů a připomínek k danému dni.

Sama ze zkušenosti mohu potvrdit, jak náročné je po dopoledni, kdy se intenzivně věnujete žákům v hodinách, ale i o přestávkách odpoledne se věnovat další přímé pedagogické práci s dětmi. Část bývají unavené děti, ale i asistenti pedagoga. Na druhou stranu asistent pedagoga funguje jako jeden ze systémů podpůrného opatření a daným žákům tyto individuální hodiny z vlastní zkušenosti velmi prospívají.

- nedostatek seberealizace asistenta pedagoga ve třídě

Pokud je asistent pedagoga tvůrčí a sám by rád byl iniciativní, může nastat problém, pokud se setká s učitelem, který je velmi dominantní a tento prostor asistentovi pedagoga neposkytne. V rámci náslechnů jsem se setkala s velmi tvůrčí asistentkou, která měla vystudovaný výtvarný obor. S třídní učitelkou se tedy domluvily, že po metodické stránce bude strukturovat hodiny výtvarné výchova asistentka. Témata prací a cíle prací ale nastavila vždy třídní učitelka. Asistentka pedagoga měla v tomto případě vždy možnost zvolit techniku a provedení dané činnosti. Tato spolupráce vyhovovala oběma a ani žáci s tím neměli problémy.

- nesamostatnost asistenta pedagoga

Tento problém pojmenoval také ředitel školy: „*Nejsou samostatní. Pak se stanou dalším dítětem ve třídě, což učiteli nepomáhá a spíš mu přidělová práci.*“ U tohoto bodu je důležité zamyslet se nad tím, proč nejsou asistenti pedagoga samostatní. To vše může souviset s dalšími faktory, které formuloval i pan ředitel: „*... špatně placená pozice, která nepřivádí do škol lidi, kteří roli asistenta pedagoga jsou schopni zvládnout.*“

Všechna výše zmíněná úskalí nemusí platit obecně na všechny školy v České republice. Pro účel hloubkového výzkumu zkoumané školy nám tato úsilí momentálně dostačují. Samozřejmě by se faktorů našlo jistě více, tyto jsou však nejzásadnější a vyplývající z poznatků v teoretické části práce.

8. 5. Interpretace k cíli 5

Posledním a hlavním cílem empirické části diplomové práce je vytvoření souboru doporučení pro zlepšení efektivity práce asistenta pedagoga a učitele na zkoumané základní škole. Tato doporučení můžeme rozdělit do několika složek.

1. Co je možné udělat pro dobré nastavení spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem.

- Vedení školy nebo přímo třídní učitel si může pozvat zájemce o pozici asistenta do třídy před uzavřením smlouvy a vzájemně zjistit, zda si bude asistent pedagoga s učitelem osobnostně vyhovovat.
- Zjistit, zda je možnost párového učení a zda je ho asistent pedagoga schopen.
- Jasně si vymezit čas pro sdílení a společnou přípravu v pracovním týdnu.
- Přesně a jasně si stanovit kompetence a povinnosti učitele a asistenta pedagoga, které záleží na vzájemné dohodě.
- Stanovit si pravidelný rozvrh individuálních hodin s konkrétními žáky, případně zavést komunikační schránky a notýsky pro sdílení všech dospělých podílejících se na rozvoji žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Učitel bude podporovat asistenta pedagoga v samostatnosti.
- Škola nebo třídní učitel materiálně podpoří asistenta pedagoga, tj. poskytne mu kompenzační pomůcky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vytvoří asistentovi pedagoga osobního prostor v rámci třídy a prostor pro práci asistenta pedagoga se svěřeným dítětem.

2. Jak můžeme efektivně využít asistenta pedagoga pro spolupráci s učitelem.

- Asistent pedagoga a učitel spolu budou vzájemně komunikovat i během vyučování, budou flexibilně reagovat na situace, které se ve třídě dějí.
- Učitel a asistent pedagoga si jasně stanoví pravidla mezi sebou a následně je oznámí dětem, aby měly děti jasně stanovené hranice a pravidla pro fungování ve třídě a pro práci s asistentem pedagoga i třídním učitelem.
- Učitel přesně, adresně formuluje prosby, které má k asistentovi pedagoga a asistent pedagoga se jasně zeptá učitele, pokud zadanou práci nechápe, neví si rady nebo si chce něco ujasnit
- Společně si asistent pedagoga s učitelem stanoví jasná pravidla ohledně organizace času, kde se budou věnovat společné práci.

- Asistent pedagoga a učitel se snaží lépe si organizovat práci, domlouvat se, stanovují si, co kdo bude dělat, aby byla práce co nejvíce efektivní.

3. Jak je možné podpořit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za pomoci asistenta pedagoga, aby žáci dosáhli svých nejlepších výsledků ve výchovně vzdělávacím procesu.

- Pevně si stanovit individuální hodiny, které vede asistent pedagoga s žáky mimo třídu.
- Dle aktuálních potřeb žáků plánovat individuální hodiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které nezasahují do pevně daných individuálních hodin.
- Asistent pedagoga podporuje žáky přímo ve vyučovacích hodinách, kdy je dítě se třídou např. dohled nad danými žáky, krokování práce žákům se specifickými poruchami učení nebo žákům s poruchou pozornosti, případně dalším žákům, kteří pomoc potřebují.
- Asistent pedagoga podporuje samostatnost dítěte tím, že vede žáka k samostatnosti, ale zadaný úkol nevykonává za žáka.
- Asistent pedagoga si samostatně připravuje kompenzační pomůcky a materiály pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost učitele nebo speciálního pedagoga nebo vlastních nápadů asistenta pedagoga, které konzultuje s učitelem nebo speciálním pedagogem.
- Asistent pedagoga se samostatně připravuje na individuální hodiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami po konzultaci s učitelem, případně speciálním pedagogem.
- Asistent pedagoga úzce spolupracuje a komunikuje s ostatními kolegy a speciálními pedagogy, popřípadě školní psychologkou.
- Pomocí zvolené formy komunikace, např. pomocí hodnotících deníčků si dávají pedagogičtí pracovníci, kteří pracují s konkrétním žákem, zpětnou vazbu.
- Asistent pedagoga smysluplně tráví čas s dítětem o přestávkách
- Asistent může poskytovat odpolední doučování zvoleným žákům v rámci svého úvazku přímé pedagogické práce s dětmi.

4. Možnosti, jak řešit nečekanou nepřítomnost asistenta pedagoga ve škole.

- Chybějícího asistenta pedagoga může nahradit asistent z jiné třídy, v níž je možná krátkodobá absence asistenta pedagoga.

- Chybějícího asistenta může nahradit třídní učitel.
- Chybějícího asistenta může nahradit vychovatel školní družiny nebo školního klubu.
- Chybějícího asistenta mohou nahradit rodiče, prarodiče či jiní rodinní příslušníci žáka a to po předchozí domluvě a třídním učitelem.

Tento soubor doporučení vznikl pro potřeby zkoumané základní školy. Může sloužit pro zlepšení inkluzivního vzdělávání na dané škole. A to jak ze strany učitelů, tak ze strany asistentů pedagoga. Soubor nabízí možnosti řešení výzev, která s sebou inkluzivní vzdělávání a začlenění asistenta pedagoga přináší.

9. Závěr empirické části

Výzkumná část diplomové práce sloužila k vytvoření souboru doporučení pro konkrétní vybranou fakultní školu v Praze. Školu jsem si vybrala z důvodu aktivního působení na dané škole, které jsem si zde vyzkoušela jak v pozici asistentky pedagoga, tak v pozici třídní učitelky. Pro naplnění cílů výzkumu jsem použila dotazníky s otevřenými otázkami, pozorování, zúčastněné pozorování a k přiblížení momentálního nastavení role asistenta pedagoga také polostrukturovaný rozhovor s ředitelem školy.

V první části výzkumu jsem se věnovala zmapování činností a metod práce asistenta pedagoga v rámci vybrané školy. Z náplně práce, kterou na dané škole asistenti pedagoga mají, je viditelná dlouholetá zkušenost v oblasti inkluzivního vzdělávání. Ve škole mají s asistenty pedagoga mnoho zkušeností a v této oblasti se ve škole stále zdokonalují.

Náplň práce asistentů pedagoga na zkoumané škole je velmi pestrá a dalo by se říct, že může být pro někoho velmi náročná. Z tohoto důvodu druhým cílem empirické části mé práce bylo popsat systém podpory asistenta pedagoga na vybrané škole. Zde jsem se dozvěděla pomocí zúčastněného pozorování, že na škole funguje systém pravidelných schůzek asistentů pedagoga se speciálními pedagožkami, které pomáhají asistentům pedagoga ke kvalitnější práci. V rámci podpory pro asistenty pedagoga jsem se dostala k materiálu opory, která je poskytována asistentům pedagoga pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně jsem šla na náslechy do tříd svých kolegyň, kde jsem ověřovala využívání těchto doporučení v praxi.

Ve chvíli, kdy jsem se začala účastnit hodin, které vedly kolegyně na zkoumané škole, jsem si začala všimnout příkladů dobré praxe a vznikl mi třetí cíl výzkumné části. Tedy zmapovat příklady dobré praxe a z nich vyvodit závěr pro mou práci, kterým je vytvoření doporučení v konkrétních oblastech pro asistenty pedagoga a jejich kooperaci s učiteli.

S pozorováním v terénu se pojí samozřejmě také objevená úskalí v práci asistenta pedagoga. Tato rizika spojená s povoláním asistenta pedagoga jsem mapovala ve čtvrtém cíli výzkumné části práce. K tomuto mapování mi posloužil polostrukturovaný rozhovor s ředitelem vybrané základní školy, který mi poskytl svůj názor na pozici asistenta pedagoga nejen na dané škole, ale obecný náhled na začlenění asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání. S myšlenkami, které v rozhovoru zaznívají, se ztotožňuji, právě i proto jsem na dané škole velmi spokojená a filosofie této školy je mi velmi blízká.

Doufám, že doporučení, která z praktické části diplomové práce vyplývají, budou klíčem ke zlepšení efektivity práce asistenta pedagoga a učitele na zkoumané základní škole. A nejen ke zlepšení práce mezi asistentem pedagoga a učitelem, ale především ke zkvalitnění výuky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, potažmo všem žákům základní školy, protože každý žák si zaslouží individuální přístup, který mu díky dvě pedagogickým pracovníkům v jedné třídě, můžeme lépe poskytnout.

10 Závěr

Na zkoumané základní škole jsem působila jako asistentka pedagoga tři roky. Za tu dobu mi vyvstalo mnoho otázek ohledně asistentství a sama jsem měla pocit, že potřebuji větší vhled do dané problematiky. Často jsem v některých chvílích dostatečně nevěděla jak reagovat, neboť jsem na začátku své praxe neměla mnoho zkušeností. Proto jsem se rozhodla svou diplomovou práci zaměřit na podporu asistentů pedagoga na dané škole a mým cílem bylo vytvořit soubor doporučení pro efektivní spolupráci asistenta pedagoga a učitele pro účely této konkrétní základní školy. Myslím, že tento sborník by mohl sloužit jako podpora např. pro začínající asistenty pedagoga, kteří jsou na škole noví a potřebují se v nové pozici zorientovat nebo si nejsou jistí svým počínáním.

Při zpracovávání diplomové práce jsem postupně začala studovat odbornou literaturu a prohlubovat si tak znalosti o legislativě, která se pojí s pozicí asistenta pedagoga a kterou jsem podrobně neznala. Potvrdila jsem si tak, že inkluzivní vzdělávání nese velké nároky na školu, učitele a v neposlední řadě na asistenty pedagoga. Ti jsou právě prostředníkem k lepšímu, inkluzivnímu vzdělávání v České republice. Dále jsem vymezila pojem podpůrná opatření, kde je definováno, že asistent pedagoga je součástí podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležité pro mě byl proces poznávání, jak může daný žák asistenta pedagoga získat. Legislativa nám ukládá, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami získá zprávu ze školského poradenského zařízení, ve kterém je doporučen asistent pedagoga na určitý počet hodin podle toho, do jakého stupně podpůrného opatření žák patří. Díky těmto poznatkům a další odborné literatuře jsem dospěla ke kapitole úskalí v práci asistenta pedagoga, která nám vyvstává z předešlého textu. Práci jsem tedy zaměřila na zmapování rizik a na možnosti řešení těchto výzev.

V empirické části práce jsem použila jeden se základních přístupů kvalitativního výzkumu, konkrétně intrinsitní případovou studii, která se zaměřuje na jednu konkrétní instituci a zkoumá problémy na daném místě do větší hloubky. Tento přístup jsem zvolila vzhledem k cílům, které jsem si vytyčila. Jedním z těchto cílů bylo zmapovat činnosti a metody práce asistenta pedagoga na dané škole. Ty jsem zkoumala pomocí pozorování a zúčastněných pozorování a také polostrukturovaným rozhovorem s ředitelem školy. Z výzkumné části vyplynulo, že systém podpory na dané škole je dostatečný a asistent pedagoga na konkrétní základní škole je právoplatný člen pedagogického sboru.

Dalším cílem výzkumného šetření bylo zmapovat příklady dobré praxe na dané škole, které mají odpovídat na výzkumné otázky, které jsem si zvolila. Jednou z otázek například bylo „*Jak nastavit dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem?*“. Na konkrétní otázky jsem hledala odpovědi pomocí příkladů dobré praxe, díky kterým mohu poskytnout škole případná řešení pro danou problematiku. Zúčastnila jsem se náslechlů u svých kolegyně a vedla si terénní poznámky, do kterých jsem zaznamenávala průběh hodin.

Ze třetího cíle a teoretické části práce mi samovolně vyplynul předposlední cíl a to zmapovat úskalí ve spolupráci asistenta pedagoga a učitele na vybrané základní škole. Tento výzkum jsem prováděla nejen pomocí pozorování a následných terénních poznámek, ale také pomocí dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem školy, který mi odpovídal na předem připravené otázky, které jsem v aktuální chvíli doplňovala souvisejícími dotazy.

Největším cílem mé práce bylo vytvoření souboru doporučení pro zlepšení efektivity práce asistenta pedagoga na dané škole, které může sloužit jako nástroj pro vedení školy v zapojování nových, ale i stávajících asistentů pedagoga na jejich pracovní pozici. Doporučení se rozdělují do tří oblastí. V první oblasti „*Co je možné udělat pro dobré nastavení spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem.*“ je uvedeno, že spolupráce asistenta pedagoga a učitele začíná ještě před zahájením této spolupráce. V další oblasti „*Jak můžeme efektivně využít asistenta pedagoga pro spolupráci s učitelem.*“ jsou praktické typy, které vyplývají z příkladů dobré praxe a jsou vyzkoušené. Mohou tedy sloužit jako inspirace i dalším kolegům a kolegyním. Třetí oblastí „*Jak je možné podpořit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za pomoci asistenta pedagoga, aby žáci dosáhli svých nejlepších výsledků ve výchovně vzdělávacím procesu.*“ se zaměřují na úzkou vazbu asistenta pedagoga svěřeného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, která je nezbytná pro nejlepší možný výchovně vzdělávací proces jednotlivých žáků. Poslední oblastí jsou „*Možnosti, jak řešit nečekanou nepřítomnost asistenta pedagoga ve škole.*“. Tato oblast nebyla mým původním záměrem, ale ve výsledku se ukázala jako velmi problematická. Nabízené možnosti řešení nejsou trvale udržitelné, jedná se vždy jen o dočasná opatření.

Pevně věřím a doufám, že má práce bude sloužit v praxi a pomůže ke zlepšení inkluzivního vzdělávání na dané škole a k efektivnějšímu využití asistentů pedagoga na partnerské úrovni s učiteli. Sama jsem momentálně začínající učitelkou a spolupráce s asistenty pedagoga mě

čeká a já věřím, že po této zkušenosti budu lépe vybavena jak teoretickými, tak praktickými znalostmi, které se týkají pozice asistenta pedagoga na I. stupni základní školy.

11 Seznam použitých zdrojů:

- ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.
- ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HORŇÁKOVÁ, M. Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah. č. 1. vydání. In Efeta, 2006. Dostupné online na http://www.efeta.sk/upload/oldies/efeta_2006_1.pdf
- KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: první stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4499-4.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta, [2016]. ISBN 978-80-88163-36-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

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

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

Elektronické zdroje:

The Salamaca statement and framework for action on special needs education [online]. 7.-10. červen 1994 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

European agency for Special Needs and Inclusive Education [online]. [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/>

KOCIÁNOVÁ, Anna. První rok společného vzdělávání: hlavní závěry 2. analýzy. *MSMT.cz* [online]. 27.3.2018 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy>

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018 [online]. [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Systém v ne-systému: aneb inkluze rok poté [online]. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 2018, 1. [cit. 2019-04-15]. ISSN [CC BY-NC 4.0]. Dostupné z: http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf

Tandem: Tandemová spolupráce učitele s asistentem v prostředí inkluzivního vzdělávání. <Http://www.novaskolaops.cz> [online]. [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/tandem>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon0), in *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2004, [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

JIRKŮ, Lucie. Asistent pedagoga vs. osobní asistent,,: aneb kdo je kdo. *Česká unie školního plavání* [online]. 18.9.2016 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Úmluva o právech dítěte. In: . Dostupné také z: JIRKŮ, Lucie. Asistent pedagoga vs. osobní asistent,,: aneb kdo je kdo. *Česká unie školního plavání* [online]. 18.9.2016 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Prohlášení ze Salamky: Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

Kolektiv autorů. *Příručka o práci asistenta pedagoga* [online]. Skuteč, 2014 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: https://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Prirucka_o_praci_asistenta_pedagoga.pdf

SPIILKOVÁ. Teorie inkluzivní výuky. *Inkluzivniskola.cz* [online]. 2005 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/inkluzivni-vyuka>

Podpora inkluze. *Národní ústav vzdělávání* [online]. [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluze>

Asistent pedagoga [online]. Praha: Nová škola, 2013 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/>

DIPLOMOVÉ PRÁCE

HEJDUKOVÁ, Petra. *Význam asistenta pedagoga na základní škole*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.

JELÍNKOVÁ, Martina. *Spolupráce rodiny a školy na počátku školní docházky*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.

12 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Podpora ze strany školy pro asistenty pedagoga vytvořena speciální pedagožkou zkoumané školy

Příloha č. 2- Popis vývoje spolupráce učitelky s asistentkou pedagoga na zkoumané škole

Příloha č. 3 – Polostrukturovaný rozhovor s ředitelem školy

Příloha č. 4. – Ukázka vyplněných dotazníků

Příloha č. 5 - Ukázka terénních poznámek

Příloha č. 6 – Náplň práce asistenta pedagoga na vybrané škole