

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Michaela Vargová

Bariéry v zaměstnávání asistentů pedagoga

Barriers in Employing Teaching Assistants

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2020

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Helena Zášková, CSc.

Konzultant práce:

doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce, doc. PhDr. Heleně Záškové, CSc., za cenné rady a připomínky, podporu a čas, který mi během celého procesu věnovala. Dále děkuji svému konzultantovi doc. PhDr. Tiboru Vojtkovi za jeho konzultace a doporučení pro psaní bakalářské práce.

Děkuji také všem respondentům, kteří se dobrovolně zapojili do dotazníkového šetření.

Abstrakt

Cílem této práce je identifikace a analýza bariér a rizik, které jsou s profesí asistenta pedagoga spojovány. První část práce se věnuje komparaci klíčových kompetencí učitelů a asistentů pedagoga, jejich motivaci k výkonu dané profese a jejich seberealizaci. Druhá část práce se věnuje samotné profesi asistenta pedagoga, konkrétně kvalifikačním předpokladům, osobnostním požadavkům a náplni práce. Třetí a čtvrtá část se zabývají zaměstnáváním asistentů pedagoga a jejich postavením na trhu práce. Spadá sem legislativa, zřizování pozice asistenta pedagoga, konkrétní rizika vyplývající z tohoto povolání, dále pak financování celé pozice a rozmístění asistentů pedagoga v rámci České republiky. Poslední část práce zpracovává kvantitativní empirické šetření realizované metodou dotazníku. Jejím cílem je identifikace bariér a zjištění subjektivního vnímání problémů, které mohou bránit seberealizaci v profesi, profesnímu a profesionálnímu uplatnění. Za dílčí cíl si klade zjistit současnou situaci zaměstnávání asistentů pedagoga. Zjištěné bariéry spočívají především v pracovně-právních vztazích, a to konkrétně v zaměstnávání na dobu určitou, zkráceném pracovním úvazku a nedefinovaném času na nepřímou pedagogickou činnost. Bariéry jsou i v možnosti seberealizace v profesi, která je omezena pouze na další vzdělávání. V neposlední řadě je problematické i finanční ohodnocení, které limituje profesní uplatnění asistentů pedagoga. Pozitivním zjištěním z personálního hlediska je, že většina asistentů pedagoga je považována za plnohodnotného člena pedagogického sboru s vlastním, nebo alespoň sdíleným pracovním místem a přístupem k materiálnímu vybavení školy.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, bariéry, rizika, kompetence, motivace, seberealizace, kvalifikace, osobnostní předpoklady, náplň práce, legislativa

Abstract

The aim of this thesis is to identify and analyse barriers and risks that go along with the profession of teaching assistant. The first part provides the comparison of the key competencies of teachers and teaching assistants, describes their motivation to perform their profession and issues the self-realization of teaching assistants. The second part defines the profession of teaching assistant, deals specifically with the qualification, personality requirements and the job content. The third and fourth parts examine the employment of teaching assistants and their position on the labour market. That includes legislative framework, the establishment of the profession of teaching assistant, concrete risks stemming from the profession, the issue of its financing and also spread of the profession within the Czech Republic. The last part of the thesis carries out a quantitative survey using empirical data from a questionnaire published online and handed to the real teaching assistants. The main aim of the survey is to identify the real barriers and to see the true perception of the problems which may hinder the self-realization in the profession as well as the professionalism and the overall attitude to the profession. Another goal is to find about the current situation of the teaching assistants' employment. The whole analysis indicates that the real barriers lay mainly within the legislative norms affecting the labour market. Such problems contain fixed-term employment, part-time jobs and undefined amount of time for indirect pedagogical activities. Other barriers also exist in the self-realization of the teaching assistants which is being limited only to further education. Last but not least the financial evaluation is also problematic which causes problems with the employment. One positive finding is that from the personnel point of view the teaching assistants are considered full-fledged members of the teaching staff having their own or at least shared workspace and the access to the school's material equipment.

Key words

Teaching Assistant, Barriers, Risks, Competences, Motivation, Self-realization, Qualification, Personal Prerequisites, Job Content, Legislation

Obsah

Úvod	9
1 Kompetence pedagogických pracovníků	12
1.1 Klíčové profesní kompetence učitele a asistenta pedagoga	12
1.2 Motivace učitelů a asistentů pedagoga k výkonu pedagogické profese	15
1.3 Možnosti seberealizace v pedagogické profesi	17
2 Profese asistenta pedagoga	22
2.1 Kvalifikační požadavky na asistenta pedagoga	22
2.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	24
2.3 Náplň práce asistenta pedagoga	26
3 Zaměstnávání asistentů pedagoga	29
3.1 Legislativa vztahující se k pozici asistenta pedagoga	29
3.2 Zřizování pozice asistenta pedagoga ve školách	30
3.3 Rizika v zaměstnávání asistenta pedagoga	32
4. Asistenti pedagoga na trhu práce v ČR	40
4.1 Financování asistenta pedagoga	40
4.2 Rozmístění a počty asistentů pedagoga v České republice	41
5 Empirické šetření: Analýza bariér a rizik v zaměstnávání asistentů pedagoga	44
5.1 Cíle empirického šetření	44
5.2 Stanovení hypotéz	45
5.3 Použité metody a sběr dat	46
5.4 Průběh a realizace šetření	48
5.5 Charakteristika výběrového souboru	49
5.6 Popis výsledků empirického šetření	53
5.7 Výsledky testování hypotéz	75
5.8 Diskuse výsledků	78
5.9 Limity šetření	81

Závěr.....	83
Soupis bibliografických citací	86
Přílohy	98

Seznam použitých zkratk

AP – asistent pedagoga

CŽV – celoživotní vzdělávání

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

Úvod

Profese asistenta pedagoga se v České republice rozvíjí od 90. let 20. století. Tehdy se objevují první asistenti pedagoga, též označovaní jako asistenti učitele, školní asistenti nebo třídní asistenti, kteří byli rozdělováni podle poskytované podpory studentům. Změna přišla v roce 2004, kdy byla přijata novela Školského zákona č. 561/2004 Sb. Díky ní došlo k ukotvení jednotné pozice podporující všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bez dalšího rozdělování. Tehdy začala profesionalizace a standardizace celé profese. V současnosti je pozice asistenta pedagoga spojována s pojmem inkluzivního nebo také společného vzdělávání.

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku profesionalizace zaměstnávání asistentů pedagoga v České republice, přičemž jsou analyzována jednotlivá specifika týkající se této profese. Cílem bakalářské práce je identifikace a analýza bariér, které do jisté míry mohou bránit profesnímu a profesionálnímu uplatnění asistentů pedagoga. Zároveň tyto bariéry mohou snižovat možnosti seberealizace, kariérního postupu a dalšího vzdělávání v profesi. Všechny tyto překážky při zaměstnávání asistentů pedagoga mohou ovlivňovat počet uchazečů o danou práci a přinášet rizika, která mohou následně ovlivňovat kvalitu poskytovaného vzdělávání podporovaným studentům.

Specifika profese asistenta pedagoga značně ztěžují výběr ideálního kandidáta a snižují možnosti seberealizace v profesi. Asistenti nemohou být motivováni pro výkon profese stejně jako zaměstnanci v soukromém sektoru, kde hrají velkou roli vnější stimuly. Vzhledem k limitovanému trvání pozice je téměř nemožné hovořit o seberealizaci v této profesi. Asistenti pedagoga také nemají možnost dalšího kariérního růstu – v České republice pro ně neexistuje žádný kariérní systém, ve kterém by mohli povýšit na lepší pozici. Takový systém z principu nemůže fungovat u profese, která je zřizována k potřebám podporovaného dítěte, které jednou dostuduje, a asistent musí hledat jiné uplatnění. Problematikou kompetencí, motivace a seberealizace se zabývá první kapitola této práce. Tato kapitola je specifická komparací klíčových kompetencí a motivace k výkonu u profese učitele a asistenta pedagoga.

Součástí klíčových kompetencí jsou i osobnostní předpoklady, které ovlivňují kvalitu výkonu. Odborná kvalifikace je dána zákonem a její minimální úroveň je absolvování základní školy a kurzu pro asistenty pedagoga. Náplň práce je taktéž dána zákonem a je konkretizována doporučením školského poradenského zařízení a ředitelem školy. Především nízká kvalifikace

nepředstavuje ani tolik bariéru v zaměstnávání asistentů pedagoga, jako spíš důvod, který snižuje prestiž a sociální status celé profese. O těchto aspektech pojednává druhá kapitola.

Třetí a čtvrtá kapitola se zaměřují na zaměstnávání asistentů pedagoga a jejich pozici na trhu práce. Třetí kapitola se zabývá legislativou, kterou je určována požadovaná odborná kvalifikace k výkonu, náplň práce nebo třeba platové zařazení asistenta pedagoga. Tato kapitola dále popisuje proces zřizování dané pozice a konkrétní rizika, která se objevují především při výkonu profese asistenta pedagoga. Čtvrtá kapitola obsahuje informace o financování pozice asistenta pedagoga a jeho platu. Tato kapitola také ukazuje stoupající počet asistentů pedagoga v rámci České republiky a jejich rozmístění v jednotlivých krajích.

Pátá kapitola obsahuje empirické šetření provedené metodou dotazníku, ve kterém byli asistenti pedagoga dotazováni na jednotlivé bariéry a další pocíťované překážky v jejich práci. Tato kapitola je zakončena diskusí nad zjištěnými výsledky.

Aktuálních odborných zdrojů pojednávajících o profesi asistenta pedagoga není mnoho. V těchto publikacích jsou vždy obsaženy základní informace o celé profesi, jako jsou osobnostní a kvalifikační požadavky, náplň práce, proces zřizování pozice a její financování. U následujících pramenů je proto vždy vyzdvihována jejich hlavní přidaná hodnota. Mezi nejnovější prameny patří publikace od Vandy Hájkové a kolektivu autorů „*Asistent pedagoga – Profese utvářená v dialogu*“ (2018). Kniha je založena na výzkumu mezi asistenty pedagoga probíhajícím mezi roky 2017–2018, kterým jsou podpořeny obsažené informace o této profesi. Dalšími novějšími prameny jsou knihy od Jitky Kendíkové „*Vademecum asistenta pedagoga*“ (2016) a „*Asistent pedagoga*“ (2017). Obě publikace popisují motivaci pro výkon profese a rizika, která s touto profesí souvisí.

Dalším autorem a spoluautorem novějších pramenů je Zbyněk Němec. Jeho publikace „*Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*“ (2016) obsahuje detailně rozpracovanou problematiku konzultací asistenta pedagoga a učitele. Zbyněk Němec je spoluautorem i dalších stěžejních pramenů spolu s Vandou Hájkovou a Klárou Šimáčkovou-Laurenčíkovou, a to „*Asistent pedagoga v inkluzivní škole*“ (2014a) a „*Co změnit na práci asistentů pedagoga?*“ (2014b). První uvedená publikace je založena na výzkumu probíhajícím v letech 2012–2013, ve kterém byla zkoumána profese asistenta pedagoga v širším kontextu (dotazování kromě asistentů byli i učitelé, ředitelé škol a podporovaní studenti). Ve druhém případě se jedná o výzkumnou studii zabývající se problematickými aspekty profese asistenta pedagoga. Zbyněk Němec se podílel i na publikaci „*Standard práce*

asistenta pedagoga“ (2015) od Moniky Morávkové Vejrochové a kolektivu. Ta obsahuje mimo jiné popis kariérního systému a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Mezi další důležité prameny patří *„Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách“* (2015) od Marty Teplé a *„Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty“* (2010) od Ivy Uzlové. Obě publikace obsahují specifika spojené s touto profesí – v prvním případě problematiku zřizování celé pozice, ve druhém případě problém rozlišnosti osobního a pedagogického asistenta. Zonna Bařinková s kolektivem v díle *„Spolupráce s asistentem pedagoga: Metodika“* (2012) rozpracovává jednotlivá rizika a bariéry, které mohou při zaměstnávání a při výkonu profese asistenta pedagoga vzniknout. Další publikací zabývající se personálními riziky a problematikou kooperace učitele a asistenta pedagoga je *„Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem“* (2015) od Ilony Horáčkové.

Jak již bylo uvedeno, profese asistenta pedagoga je řízena legislativou, která je jedním ze stěžejních zdrojů pro psaní této práce. Konkrétně se jedná o několik zákonů a nižších právních předpisů: zákon č. 561/2004 Sb., zákon č. 563/2004 Sb., vyhláška č. 317/2005 Sb., vyhláška č. 27/2016 Sb., nařízení vlády č. 75/2006 Sb., nařízení vlády č. 341/2017 Sb., nebo třeba nařízení vlády č. 222/2010 Sb. Tyto právní předpisy a jejich novelizace je potřeba reflektovat, a porovnávat tak informace z odborných publikací s platnou legislativou.

1 Kompetence pedagogických pracovníků

Pedagogický pracovník je souhrnný název pro několik dílčích profesí. Mezi ně patří dle zákona č. 563/2004 Sb., kromě učitele a asistenta pedagoga, také pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), vychovatel, pedagog volného času, trenér, speciální pedagog, psycholog, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník. Zákonem je pedagogický pracovník definován jako člověk vykonávající přímou vzdělávací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Přímou činností se rozumí přímé působení na vzdělávaného (tím je uskutečňována edukace¹ na základě zvláštního právního předpisu). Tuto činnost pedagogický pracovník vykonává ve škole nebo v sociálních službách (Česko, 2004a, §2). Následující kapitoly jsou zaměřeny konkrétně na dvě profese pedagogického pracovníka, a to na učitele a asistenta pedagoga.

Popis klíčových profesních kompetencí slouží především k charakterizování efektivního a zkušeného pedagogického pracovníka (Průcha, 2009, s. 217). Jako součást klíčových kompetencí je uváděna i motivace k výkonu (Belz a Siegrist, 2001, s. 266). Pro získávání kompetencí je důležité další vzdělávání, které přináší možnosti seberealizace v profesi (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 130).

1.1 Klíčové profesní kompetence učitele a asistenta pedagoga

Profesní kompetence učitele obsahují soubor osobnostních znaků, dovedností a znalostí, hodnot a postojů (Syslová a Chaloupková, 2015, s. 10). Pro výkon profese učitele jsou vyžadovány nejen odborné dovednosti, znalosti a zkušenosti, ale také správně „*proučitel*sky“ nastavená osobnost (Holeček, 2014, s. 13). Profesní kompetence by měly být založeny na expertní připravenosti, zvládnutí pedagogické praxe a osobnostních dispozicích (Průcha, 2009, s. 218). Osobnostní kompetence obsahují především psychickou a fyzickou zdatnost, hodnotovou orientaci a postoje, osobní dovednosti a vlastnosti (řešení problematických situací, spolupráce, důslednost a zodpovědnost), sociální a emoční schopnosti. Tyto kompetence se na rozdíl od odborných znalostí a dovedností dají poměrně těžko testovat (Vašutová, 2007, s. 33–34).

¹ Edukace – proces výchovy a vzdělávání (Průcha, 2009, s. 66).

Žádoucích osobnostních charakteristik učitele je několik. Mezi nejčastěji v literatuře zmiňované patří psychická odolnost (rezistence vůči zátěži, stabilita), kreativita a tvořivost, operativní myšlení (rychlost a pohotovost v řešení situací), určitá úroveň inteligence (emocionální inteligence, inteligence k porozumění a zhodnocení povahy problémových situací) a komunikační schopnosti. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15; Dytrtová, 2008, s. 12–13; Dvořáček, 2005, s. 175)

Klíčové profesní kompetence obsahují i sociální dovednosti učitele. Mezi ně patří např. přijímání osobnosti studentů, jejich rodičů i dalších pedagogických pracovníků, empatie, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od vlastních názorů, podporování sebekontroly a zvládnání problémových situací (Gillernová, 2003, s. 89–92). Jako další charakteristické znaky se objevují adaptabilita a adjustabilita, kam spadá schopnost přizpůsobovat se, jednat flexibilně a nacházet jiná řešení situací. Jako další jsou uváděny schopnost učit se a sociální empatie (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15). Učitel by také měl mít cit pro jednání se studenty a vztah k nim i k učitelství obecně, organizační dispozice, vyhovující temperament, vysokou úroveň paměti, myšlení a volných projevů. Měl by být morálně bezúhonný a schopný sebereflexe (Dytrtová, 2008, s. 12–13). V neposlední řadě by učitel měl mít smysl pro spravedlnost, být samostatný, aktivní a trpělivý (Dvořáček, 2005, s. 175).

Uvedené charakteristiky jsou potvrzovány i výzkumy. Výzkum realizovaný mezi roky 2005–2008, ve kterém dotazovaní studenti pedagogických fakult uváděli nejdůležitější charakteristiky učitele, ukázal jako stěžejní znaky odbornost, spravedlnost, trpělivost a dobrý vztah ke studentům. Celé šetření bylo se studenty zopakováno po vykonání jejich odborné pedagogické praxe. Krom předchozích čtyř charakteristik přibyly mezi ty nejdůležitější ještě přirozená autorita, komunikační a organizační schopnosti a tolerantnost (Dytrtová, 2008, s. 45; 49–55). Některé shodné znaky se objevily i ve výzkumu, který proběhl mezi učiteli ve Slovinsku a Chorvatsku. Mezi nimi byly znalosti a kompetence učitele pro práci s dětmi (odbornost) a spravedlnost. Jako další se objevila kreativita, empatie a konzistentnost v chování (Čepić, Tatalović Vorkapić a Kalin, 2014, p. 188–190). Zajímavé je, že mezi studenty v Nizozemsku se znalost práce s dětmi objevila až na devátém místě. Na prvních příčkách se umístila instruktivnost, humor, laskavost a nápomocnost (Bakx et al., 2015, p. 552–554).

Jednotlivé kompetence asistenta pedagoga se mohou lišit vzhledem k cílové skupině žáků, se kterou pracuje (Horáčková et al., 2015, s. 15). Vždy záleží na širším kontextu, podle kterého je jednotlivým charakteristikám dávána určitá důležitost, a případně přibývají znaky další (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 30–31).

U asistentů pedagoga lze nalézt některé shodné osobnostní charakteristiky s učiteli např. psychická odolnost a vyrovnanost, organizační a komunikační schopnosti (Petráš, 2012, s. 40–41). Dále se objevovala kreativita, odbornost a samostatnost. Stěžejní kompetence asistenta pedagoga, které se mezi učiteli nevyskytovaly tak často, jsou schopnost týmové spolupráce (především spolupráce s učitelem), motivace pro výkon této profese a přirozené chování (Kulštrunková, 2015, s. 50–51). Zajímavé je, že dle výzkumu z let 2012–2013 kladou mnohem větší důraz na schopnost spolupráce s učitelem ředitelé než samotní asistenti pedagoga a učitelé. Asistenti pedagoga zdůrazňovali znalosti a vzdělání (odbornost), porozumění a empatii, trpělivost, klidnost, nevznětivost a dobrý vztah k dětem. Podporovaní žáci mezi stěžejní znaky uváděli odbornost a dobrý vztah k dětem (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 21; 27–29).

V literatuře jsou často popisy asistentů pedagoga rozlišeny podle cílové skupiny, se kterou pracují. Některé charakteristické znaky asistenta pedagoga pracujícího s žáky se sociálním znevýhodněním jsou shodné jako předešlé. Jako další se objevují vztah k těmto žákům, vysoká míra porozumění, trpělivost a tolerance (Horáčková et al., 2015, s. 16). Tyto charakteristiky se objevily i ve výzkumu z Velké Británie zabývajícím se rolí asistentů pedagoga pracujících s žáky se sociálně–emocionálně–behaviorálními problémy v rámci procesu inkluze. Kromě již uvedených se ve výzkumu objevily znaky jako ochota vzdělávat se, přizpůsobivost, schopnost naslouchat a pracovat samostatně nebo pod tlakem, vychovatelské dovednosti a povědomí o potřebách žáků (Groom a Rose, 2005, p. 20; 23).

Podobně je to i u asistenta pedagoga pracujícího s žáky s mentálním postižením. Pro jeho úspěšnou práci je opět důležitý pozitivní vztah k cílové skupině studentů, zájem o profesi asistenta pedagoga, důslednost, pečlivost, trpělivost, svědomitost, odpovědnost, rozhodnost, plánovací schopnosti, vytrvalost, zdravá ambicióznost a sebevědomí, komunikační schopnosti (srozumitelnost písemné i ústní komunikace, schopnost dalších forem komunikace) a vyrovnaná sebedůvěra. (Petráš, 2012, s. 39–41)

Mezi stěžejní kompetence asistenta pedagoga tedy patří schopnost spolupráce s pedagogickými pracovníky, především při edukačních úkonech, schopnost reagovat na edukační problémy a vyjednávací schopnosti při řešení problémů a nepochopení mezi školou, studentem a jeho rodinou a dalšími zainteresovanými stranami. Další kompetence se týkají především schopností pracovat s danou cílovou skupinou podporovaných studentů – např. tedy schopnost pedagogicky pracovat se studenty se zdravotním postižením nebo se sociálně znevýhodněnými studenty. (Čadová a Michalík, 2012b, s. 11; Uzlová, 2010, s. 59–60)

Mezi odborné dovednosti asistenta pedagoga patří dle Národní soustavy povolání dovednost výkladu látky, přizpůsobení tohoto výkladu schopnostem studentů a vykonávání požadovaných služeb pro fungování školy. Jako výhodné odborné dovednosti jsou uvedeny podněcování motivace studentů k zájmu o probíranou látku, řešení kázeňských problémů, pořádání dětských her a dalších aktivit. Nutné odborné znalosti pro výkon profese asistenta pedagoga jsou taktéž pouze dvě, a to znalosti obecné pedagogiky a řešení výchovných problémů u studentů. Výhodné odborné znalosti jsou edukace v základním školství, edukace ve středním školství a výuka odborných a všeobecně vzdělávacích disciplín. (NSP, ©2017, nestránkováno)

Charakteristické znaky učitele a asistenta pedagoga se velmi často shodují. Mezi těmi nejčastěji uváděnými u obou profesí jsou kladný vztah ke studentům, psychická vyrovnanost a odolnost, komunikativnost, empatie, adaptabilita a trpělivost. Je tedy jasné, že výkon obou profesí zahrnuje značné množství charakteristik, které by měl člověk na této pozici vykazovat. Pokud by ale člověk vykazoval všechny tyto rysy, byl by téměř dokonalý. Proto je důležitá i schopnost sebereflexe. Díky ní si daný pedagogický pracovník uvědomí své silné a slabé stránky, a může jich tak využít. Zároveň vždy záleží na kontextu, jak vypadá třída, jaké potřeby mají studenti, jak je organizovaná výuka, s kým učitel/asistent pedagoga spolupracuje, jakým způsobem spolupráce probíhá a na dalších konkrétních aspektech, vztahujících se k dané škole.

1.2 Motivace učitelů a asistentů pedagoga k výkonu pedagogické profese

Motivace je vnitřní psychologický proces, který směřuje chování lidí k cíli, který si zvolili. Díky motivaci lidé vykonávají určité kroky a postupy, které by dle jejich očekávání měly ke stanovenému záměru směřovat. Toto směřování udávají lidské potřeby, které se uspokojují díky jejich naplňování. Vnitřní motivace je naší součástí a je i součástí naší práce. Opakem je vnější motivace, která zahrnuje snahu okolí nějakým způsobem ovlivnit vnitřní motivaci. Vzhledem ke zdroji motivace je pravděpodobné, že vnitřní pohnutky budou mít hlubší a dlouhodobější charakter, oproti vnějším stimulům. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 217–219)

Teorií motivace je velké množství. Jednou z nejznámějších, která je důležitá pro tuto i další kapitulu, je Maslowova pyramida potřeb. Ta pracuje s potřebami, které jsou rozřazeny do pěti na sebe navazujících úrovní:

1. Fyziologické potřeby – základní potřeby, jako je spánek, vzduch, potrava a voda. Tyto potřeby jsou v dnešní době částečně uspokojovány díky finanční odměně, která se získává za odvedenou práci.

2. Potřeby bezpečí – tělesné i duševní bezpečí, stabilita a řád.
3. Potřeby sounáležitosti – interakce s druhými a potřeba být přijímán. V kontextu práce je to např. odborové zastoupení zaměstnanců nebo potřeba navazovat formální i neformální vztahy na pracovišti.
4. Potřeby úcty – potřeba prestiže, úspěchu a potřeba být respektován.
5. Potřeba seberealizace – naplnění vlastního potenciálu, uplatnění sebe samého a vlastních schopností. V práci jde např. o povýšení a statusové symboly, kterých zaměstnanec dosahuje.

Jednotlivé úrovně potřeb jsou uspokojovány postupně – vždy musí být uspokojeny ty nejnižší potřeby a až tehdy může dojít k plnění dalších potřeb (Rymeš, 2003, s. 102–103). Motivace při výběru povolání je opravdu stěžejní. V dnešní době se při výběru učitelské profese spoléhá především na vnitřní motivaci uchazečů (Holeček, 2014, s. 14).

Motivy pro výkon učitelského povolání jsou obsaženy v mnoha výzkumných šetřeních. Výzkumné šetření z roku 2009, zadané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), ukázalo mezi motivy pro volbu učitelského povolání „*zájem o práci s dětmi, dále svobodu a tvořivost, potřebu vychovávat a mladé prostředí.*“ (MŠMT, 2009a, s. 11). Jako další se objevila potřeba vzdělávání se, dostatek volného času a potřeba vykonávat respektované povolání (MŠMT, 2009a, s. 17).

Několik studií probíhalo mezi studenty pedagogických fakult, kteří se teprve rozhodují, jaké povolání budou vykonávat. Studenti hodnotili motivy pro výběr učitelského povolání obdobně jako učitelé (MŠMT, 2009b, s. 8). Krom již uvedených motivů byl dalším stěžejním motivem pro obě skupiny zájem o práci s dětmi, který se ukázal i jako jeden z hlavních motivů ve studii z roku 2013. Jako další byly naplňující práce, uplatnění studia vysoké školy a absolvovaná pedagogická praxe v rámci studia (Wernerová, 2013, s. 33). Dále se objevuje osobní naplnění, smysluplnost celé profese a naplnění ideálů, učitelská profese v rodině, zkušenost z předchozích škol, zkušenost práce s dětmi, prestiž profese, sociální výhody a vliv kamarádů a známých (Mazáčová, 2013, s. 13–14).

Motivační faktory pro výkon profese asistenta pedagoga se od těch pro výkon učitelského povolání tolik neliší, protože se opět jedná o pedagogické pracovníky. V České republice je ale nedostatek odborných zdrojů, které by popisovaly, co motivuje asistenty pedagoga k výkonu jejich profese – tedy proč si vybrali pozici asistenta pedagoga, a ne pozici učitele.

V kontextu české literatury se motivací asistentů pedagoga zabývá Kendíková (2016, s. 59–60), která uvádí, že u asistentů pedagoga jde především o vnitřní motivaci, která je stěžejní pro jejich rozhodnutí vykonávat tuto profesi. Jedná se tedy o motivy, jako je potřeba pomáhat druhým, pracovat s dětmi nebo zájem pracovat ve školství. Kendíková (2017, s. 99) ve své další publikaci uvádí taktéž zájem o práci s dětmi, radost z pomoci těm, kdo ji potřebují, nebo výhodnou pracovní dobu (tamtéž, s. 59–60). Motivы výhodné pracovní doby a radosti z pomáhání dětem se objevily i ve studii Roffey-Barentsena (2014, p. 24). Britští asistenti pedagoga se rozhodli pro tuto práci, protože se hodila k potřebám jejich rodiny (vyhovovalo jim pracovat v době školní docházky jejich dítěte a mít volno v době prázdnin) a protože rádi pomáhali dětem (tamtéž, p. 24). V rámci České republiky se setkáme s asistenty pedagoga z řad rodinných příslušníků (Uzlová, 2010, s. 44).

Obdobné faktory jsou i ve zprávě o výzkumu od britského ministerstva školství, kde respondenti z řad asistentů pedagoga shledali tuto práci vhodnou, protože se dala sloučit s jejich rodičovskými povinnostmi. Dále byl uváděn zájem o práci s dětmi a jejich podpora nebo pobídka příbuzného či kamaráda pracujícího ve školství. Dalším motivem bylo přání stát se jednou učitelem – tito asistenti uváděli jako klíčovou snahu pomáhat studentům a přispívat k jejich vzdělávacímu pokroku (Department for Education, 2019, p. 13–14; 30). Trend startovní pozice asistenta pedagoga pro rozvoj další kariéry se objevuje i v České republice. Takoví asistenti na pozici nevydrží příliš dlouho, což negativně ovlivňuje především žáka, se kterým pracují. Časté střídání asistentů pedagoga není perspektivní ani pro školu (Uzlová, 2010, s. 44). Práci asistenta pedagoga by tedy neměl vykonávat člověk, který nemá jinou možnost pracovního uplatnění a nebere tuto práci příliš vážně (Kendíková, 2016, s. 73).

1.3 Možnosti seberealizace v pedagogické profesi

Seberealizace nebo sebeaktualizace je nejvyšší potřebou uvedenou v Maslowově pyramidě potřeb (viz kapitola 1.2). Každý člověk po naplnění předešlých potřeb touží po sebeaktualizaci. Člověk touží realizovat se tak, aby dosáhl všeho, čeho může (Drapela, 2008, s. 139–140). Potřeba seberealizace vyplývá i z vývojové psychologie, kdy v tzv. rané nebo časně dospělosti, která je datována většinou mezi 20.–30. rokem života, je potřeba seberealizace nejdůležitější. Seberealizace je tedy jedním z rysů dospělého člověka (Zormanová, 2017, s. 43–44).

Suša (1989, s. 78) uvádí, že seberealizovaný člověk je podnikavý, tvořivý, potřebující samostatnost a takový úspěch v práci, který tuto potřebu uspokojuje. Naplňování této potřeby

může spočívat např. v kariérním systému, ale také v dostatku volného času na vlastní zájmy a záliby pracovníka (tamtéž, s. 78). Zaměstnanci kladou větší důraz na dostatek volného času, dobré vztahy na pracovišti a možnost seberealizace skrze práci ale také ve volném čase. Mnohdy je tato seberealizace pro zaměstnance důležitější než kariérní postup (Beneš, 2008, s. 120). Konkrétně ve školství je seberealizace velice důležitá pro kvalitní rozvoj a dobrý profesní výkon všech, kteří jsou zahrnuti do fungování dané školy (Spilková, 2004, s. 73).

Seberealizace je zahrnována i do pedagogické činnosti učitele, kdy se jedná o cyklický proces, ve kterém na sebe navazují tyto složky: edukační proces, zpětná vazba, analýza výsledků, seberealizace (sebeaktualizace), hledání řešení a reakce (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 60). Podobně je u asistenta pedagoga uváděna seberealizace právě v kontextu hledání nových způsobů a v řešení nejrůznějších situací (Kulštrunková, 2015, s. 50).

Znamená to tedy, že seberealizace může být chápána jak v osobnostní, tak v profesní rovině. Učitelé a asistenti pedagoga se ve školství mohou seberealizovat různými způsoby. K uspokojování této potřeby může dojít i díky dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a kariérnímu systému. DVPP i kariérní systém pro asistenty pedagoga není tolik rozvinutý a využívaný především z důvodu vysoké fluktuace těchto pracovníků a statusu, který mezi pedagogickými pracovníky má. (Daskin et al., 2015, s. 63–64)

Opora DVPP je v zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, kde je uvedena povinnost pedagogických pracovníků absolvovat další vzdělávání, které jim obnovuje, udržuje a doplňuje kvalifikaci. Další vzdělávání je plánované dle studijních zájmů pracovníků, potřeb školy a s ohledem na školní rozpočet. Toto vzdělávání je realizováno vysokými školami a vzdělávacími organizacemi, které mají akreditaci od ministerstva. Do dalšího vzdělávání spadá i samostudium. Podpora samostudia je především v možnosti studijního volna, které má rozsah 12 pracovních dní v rámci školního roku. Toto volno uděluje ředitel školy v případě, že nebude narušen běžný provoz školy a že bude využito na samostudium, které nesouvisí s obnovováním, doplňováním, rozvíjením, udržováním nebo získáváním kvalifikace. (Česko, 2004a, §24)

Dle vyhlášky 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérnímu systému pedagogických pracovníků, jsou definovány tři druhy DVPP. Jedná se o:

- a) „studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
- b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů

c) *studium k prohlubování odborné kvalifikace*“ (Česko, 2005a, §1).

Mezi další vzdělávání určené asistentům pedagoga patří studium pedagogiky a studium pro asistenty pedagoga. Studium pedagogiky je určeno nejen asistentům pedagoga, ale i vychovatelům, pedagogům volného času, učitelům odborných předmětů a dalším popsáním v §3 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Pro jednotlivé cílové skupiny se ale liší minimální délka kurzu. Konkrétně pro asistenta pedagoga se jedná o kurz v délce nejméně 80 vyučovacích hodin. Kurz je zaměřen na pedagogické vědy a je úspěšně zakončen přezkoušením a obhajobou písemné práce před komisí. Za úspěšné absolvování získá asistent pedagoga osvědčení (Česko, 2005a, §3)². Studium pro asistenty pedagoga trvá alespoň 120 hodin, účastník získává stejně jako při studiu pedagogiky znalosti a dovednosti z oblasti pedagogických věd. Kurz je úspěšně zakončen finální zkouškou před komisí, za kterou je získáno osvědčení (Česko, 2005a, §4)³.

Další vzdělávání je jednou z podmínek pro úspěšný výkon povolání asistenta pedagoga a zároveň je stěžejní složkou profesního kariérního systému. DVPP je důležité před nástupem i po nástupu na tuto pozici. Většina nastupujících nemá předchozí zkušenosti ze vzdělávání a jejich znalosti jsou často pouze ze základního kurzu pro asistenty pedagoga. Proto je důležité, aby získali znalosti a dovednosti z oblasti všeobecného pedagogického působení, ale i z oblastí konkrétně zaměřených na speciální vzdělávací potřeby žáků, se kterými budou pracovat. I přes nutnost dalšího vzdělávání asistentů pedagoga bývá často tato možnost zamítána vedením školy především z důvodů jejich brzkého odchodu (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 59; Horáčková et al., 2015, s. 19–20). Vysoká fluktuace asistentů pedagoga je způsobena sezónností této práce (asistent pedagoga je potřeba pro konkrétního žáka po dobu jeho speciálních vzdělávacích potřeb) a opakovaným uzavíráním doby určité (Daskin et al., 2015, s. 63–64). Tuto skutečnost ukázalo i výzkumné šetření, kde více než polovina asistentů pedagoga uvedla, že kromě základního kurzu pro asistenty pedagoga se žádného dalšího vzdělávání neúčastnila. Nejčastějšími vlivy na neúčast byla spokojenost se základním kurzem,

² Tento kurz je nabízen např. Národním institutem pro další vzdělávání, Novou školou, Vzdělávacím institutem Středočeského kraje, Vyšší odbornou školou sociálně pedagogickou a teologickou, Centrem ČŽV pod pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy a dalšími organizacemi v jednotlivých krajích České republiky (NIDV, 2019, nestránkováno; Nová škola, 2019a, nestránkováno; VISK, 2019, nestránkováno; JABOK, 2020, nestránkováno; Centrum ČŽV, 2020, nestránkováno).

³ Takový kurz nabízí Vyšší odborná škola pedagogická (Svatojanská kolej), Nadační fond Rytmus, Celoživotní vzdělávání MILLS a jednotlivé krajské organizace (Svatojanská kolej, 2019, nestránkováno; Nadační fond Rytmus, 2020, nestránkováno; Mills, 2020, nestránkováno).

nemožnost zastoupení asistenta pedagoga v době kurzu a finanční rozpočet školy (Klusáčková et al., 2014, s. 38).

V základním kurzu se asistenti pedagoga seznámí obecně s pedagogicko-psychologickou problematikou (Bařínková et al., 2012, s. 6). Rozšiřování jejich znalostí a dovedností by se mělo zaměřit na prohlubování speciálně pedagogických znalostí a na zdokonalování měkkých dovedností (Němec, Šimáčková–Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 59). Konkrétně by se mohlo jednat např. o téma komunikace s rodiči dětí, s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky nebo téma výchovných problémů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se objevují pedagogická témata, rozvoj komunikačních dovedností a řešení konfliktů. Možností je i uspořádání kazuistického semináře pro asistenty pedagoga (Bařínková et al., 2012, s. 6). Obdobná témata byla v rámci výzkumného šetření označena asistenty pedagoga jako nejpřínosnější. Jednalo se o témata, jako jsou poruchy chování a agresivita, speciální pedagogika nebo třeba alternativní a augmentativní komunikační systémy (Klusáčková et al., 2014, s. 39). Vzdělávání v těchto oblastech nabízí Nová škola, o.p.s. a konkrétně se jedná např. o spolupráci asistenta pedagoga s učitelem a spolupráci škol s rodinami, jazykové bariéry sociálně znevýhodněných romských studentů, nebo kazuistické semináře a možnosti supervize pro asistenty pedagoga (Nová škola, 2019b, nestránkováno). Asistenti pedagoga také mohou využít hospitací u dalších asistentů a získat tak potřebné znalosti a dovednosti k vlastní práci (Němec a Hájková, 2018, s. 40).

Další možností seberealizace v profesi asistenta pedagoga je možnost kariérního postupu. Kariérní systém je podle zákona 563/2004 Sb., chápán jako soubor pravidel, díky kterým se řadí pedagogičtí pracovníci do jednotlivých kariérních stupňů (Česko, 2004a, §29). Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, obsahuje v příloze č. 8 jednotlivé kariérní stupně a jejich popis. Asistenti pedagoga jsou do stupňů zařazováni dle vykonávaných činností, u kterých se posuzuje složitost, odpovědnost a namáhavost. Zároveň je zde uvedeno, zda se jedná o specializovanou činnost, jaká je potřebná odborná kvalifikace a zda existují další kvalifikační požadavky pro výkon těchto činností (Korandová a Tlapáková, 2015, s. 31–32). Tabulka 13 v příloze A představuje jednotlivé kariérní stupně definované vyhláškou 317/2005 Sb. – každý kariérní stupeň obsahuje výčet činností, které v rámci tohoto stupně asistent pedagoga vykonává. Nejedná se o kariérní růst, kdy by asistenti pedagoga rostli v pomyslném kariérním žebříčku školy. V jednotlivých kariérních stupních se pouze rozšiřuje jejich náplň práce a případně kvalifikace. Dále je uvedeno, zda se jedná o činnosti specializované, jaká je potřebná

kvalifikace dle zákona 563/2004 Sb., a zda je potřeba další kvalifikace vzhledem k vykonávaným činnostem na daném kariérním stupni.

Pro dlouhodobou motivaci asistenta pedagoga je důležité zavést možnosti kariérního růstu, které by se ale neměly vázat na nejvyšší dosažené vzdělání asistentů pedagoga. Takový kariérní systém by se mohl vázat na počet odpracovaných let na pozici asistenta pedagoga nebo na studium určitého množství odborných kurzů dalšího vzdělávání a složení potřebných zkoušek. Díky takovému systému by mohl asistent pedagoga být samostatnější při výuce žáků nebo by mohl metodicky vést nové asistenty pedagoga. Samozřejmostí by byla i rostoucí finanční odměna (Korandová a Tlapáková, 2015, s. 33). Tuto možnost nelze realizovat v případě, že zaměstnávání asistentů pedagoga bude stále sezónní a jejich pracovní poměr bude uzavírán na dobu určitou (Daskin et al., 2015, s. 63–64).

Zahraniční výzkumy ukázaly, že mnoho asistentů pedagoga je nespokojených s kariérou, kterou mohou jako asistenti vybudovat. I přesto, že se asistenti zúčastnili mnoha vzdělávacích a rozvojových kurzů, získali odborné znalosti a další kvalifikaci, nijak se to neprojevilo na jejich statusu, finanční odměně nebo pracovní smlouvě. Z těchto i dalších důvodů spatřuje mnoho asistentů pedagoga možnost kariérního růstu v podobě posunu na pozici učitele (Lee, 2002, p. 24). Britské ministerstvo navíc tuto možnost kariérního růstu podporuje (Hancock et al., 2002, p. 25).

2 Profese asistenta pedagoga

Základní předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga jsou definovány zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zde je uvedeno v §3, že každý pedagogický pracovník (kam spadá i asistent pedagoga) je svéprávný k právním úkonům, bezúhonný, zdravotně způsobilý, se znalostí českého jazyka (může být určeno i jinak) a dostatečnou kvalifikací k výkonu přímé pedagogické činnosti (Česko, 2004a, §3). Právě zákonnými kvalifikačními požadavky na profesi asistenta pedagoga se zabývá první kapitola této části. Další důležitou součástí výkonu profese asistenta pedagoga jsou osobnostní předpoklady pro tuto profesi. Ty už nejsou dány zákonem, ale objevují se často v literatuře. V neposlední řadě záleží právě na náplni práce, kterou asistent bude vykonávat. Dle toho musí mít potřebnou kvalifikaci a odpovídající osobnostní předpoklady pro práci (Němec a Michalík, 2015, s. 18).

Profese asistenta pedagoga není z pohledu ostatních pedagogických pracovníků příliš prestižní (Klusáčková et al., 2014, s. 113). Prestiž celého povolání může být zvyšována vznikem odborných publikací pro asistenty pedagoga, vydáváním standardů práce, zajišťováním metodického vedení asistentů a jejich dalším vzděláváním (Daskin et al., 2015, s. 11; Bařinková et al., 2012, s. 66). Pomoci může i zveřejňování přínosů a výsledků výzkumných šetření prokazující potřebnost této profese. Stejně tak může pomoci zvyšování finančního ohodnocení a zajištění možností kariérního růstu (Němec a Květoňová, 2018, s. 114). Společenský status tohoto povolání může být posilován získanou odbornou kvalifikací především ze studijních programů specificky zaměřených pro asistenty pedagoga (Čadová a Michalík, 2012a, s. 10). Celkově je tato práce málo ceněná, z čehož vyplývá i menší důvěra učitelů v asistenty pedagoga (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 205). Sebedůvěra asistentů pedagoga může být zvyšována i možnostmi účastnit se porad s dalšími pedagogickými pracovníky, vyjadřovat svůj názor nebo sdílením jejich expertizy, znalostí a zkušeností (Anderson a Lyn-Cook, 2016, p. 67).

2.1 Kvalifikační požadavky na asistenta pedagoga

Kvalifikační požadavky asistenta pedagoga jsou dány zákonem č. 563/2004 Sb. Ten odlišuje tyto požadavky dle činností, které asistenti pedagoga vykonávají, a to na dvě úrovně činností – nižší a vyšší. Obě úrovně spočívají ve výkonu přímé pedagogické činnosti. Liší se pouze

v zaměření výkonu těchto činností a v zařízeních, ve kterých asistent pedagoga působí. Vyšší úroveň činností je zaměřena na třídy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nebo na školy, které poskytují edukaci formou osobního začlenění. Nižší úroveň je zaměřena pouze na pomocné výchovné práce (Česko, 2004a, §20; Asistent pedagoga, 2013, nestránkováno). Ty jsou poskytovány „*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*“ (Česko, 2004a, §20).

Pro vyšší úroveň činností je odborná kvalifikace získávána absolvováním vysoké školy, vyšším odborným vzděláním nebo středoškolským vzděláním. Toto vzdělání musí být z akreditovaného studijního programu v oblasti pedagogiky. Pokud asistent pedagoga absolvuje jiný akreditovaný studijní program, musí mít ještě úspěšně ukončené vzdělání v rámci celoživotního vzdělávání (CŽV) zaměřeného na pedagogiku, nebo dokončit studium určené asistentům pedagoga (uskutečňováno vysokými školami nebo zařízeními pro DVPP), či absolvovat studium pedagogiky. Asistent pedagoga zastávající nižší úroveň činností získává odbornou kvalifikaci stejnými způsoby jako asistent vykonávající vyšší úroveň. Dalšími způsoby je absolvování střední školy s výučním listem a studium pedagogiky nebo střední školy zaměřené na přípravu asistentů pedagoga, všeobecně zaměřené střední školy a studium pedagogiky nebo studium pro asistenty pedagoga, či absolvování základní školy a studium pro asistenty pedagoga. To je uskutečňováno vysokými školami nebo zařízeními pro DVPP. (Česko, 2004a, §20)

Asistenta pedagoga tedy může dělat kdokoli s ukončeným základním vzděláním (dokonce i s tím ze speciální školy) až po to vysokoškolské (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 200–201). Záleží ale na studijním programu, který na daném stupni vzdělání vystuduje, a na činnostech, které vykonává. Podle toho si asistent pedagoga musí doplnit další vzdělání studiem pedagogiky⁴, nebo studiem pro asistenty pedagoga⁵ (viz kapitola 1.3). Požadovaná kvalifikace se může lišit dle potřeb studentů a pedagogů, se kterými asistent pedagoga pracuje, i dle potřeb dané školy. Záleží i na pracovní náplni a očekáváních, která škola od práce asistenta má. Pokud např. očekává doučování sociálně znevýhodněných studentů, bude potřeba středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání (jedná se o vyšší úroveň činností). Pokud škola očekává zlepšení komunikace s rodinou sociálně

⁴ Studium pedagogiky určené asistentům pedagoga a vychovatelům minimálně má rozsah 80 hodin (viz kapitola 1.3).

⁵ Studium pro asistenty pedagoga je realizováno v rozsahu alespoň 120 hodin (viz kapitola 1.3).

znevýhodněného žáka, postačí asistentovi pedagoga základní vzdělání. Zde se jedná o přímou pedagogickou činnost, která zahrnuje pouze pomocné výchovné práce (Němec a Michalík, 2015, s. 18).

Formální vzdělání a případně DVPP by mělo vybavit asistenta pedagoga základními kompetencemi, které jsou pro jeho práci stěžejní. Mezi tyto základní kompetence patří obeznámenost s rolí asistenta pedagoga, informovanost o systému, organizaci školy a právních předpisech týkajících se školy. Dále se jedná o orientaci ve všeobecných principech pedagogické činnosti a v základních pojmech s tím spojených. Asistent pedagoga by také měl být informován o spolupracujících institucích. (Čadová a Michalík, 2012b, s. 11; Uzlová, 2010, s. 59–60)

Nejčastější nejvyšší dosažené formální vzdělání, kterým asistenti pedagoga disponují, je středoškolské vzdělání. Další potřebné vzdělání si poté většinou doplňují při práci (Uzlová, 2010, s. 44). Toto ukázala i *Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga* vydaná v roce 2014. Z celkem 838 zúčastněných asistentů pedagoga uvedlo 443 jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitní zkouškou. Na druhém místě bylo vysokoškolské vzdělání, které mělo 226 respondentů. Pouze 10 dotázaných asistentů pedagoga absolvovalo jen základní školu. Asistenti pedagoga byli také dotazováni na získání odborné kvalifikace, přičemž 388 z nich odpovědělo, že potřebnou kvalifikaci získalo prostřednictvím akreditovaného kurzu pro asistenty pedagoga v zařízení DVPP. Druhým nejčastěji uváděným zdrojem odborné kvalifikace bylo vysokoškolské studium v oblasti pedagogických věd. To souvisí i s tím, že mezi dotázanými asistenty pedagoga bylo 226 vysokoškolsky vzdělaných, z toho ale pouze 187 v oblasti pedagogických věd. Zajímavé je, že 95 asistentů pedagoga uvedlo, že pro výkon profese prozatím nemají potřebnou kvalifikaci. Uváděným důvodem bylo probíhající studium vysoké školy nebo jiné školy, případně probíhající studium pedagogiky nebo studium pro asistenty pedagoga (Klusáčková et al., 2014, s. 28; s. 31).

2.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Osobnostní předpoklady asistentů pedagoga jsou k nalezení pouze v literatuře. Osobnostní charakteristiky vycházejí ze samotné osobnosti člověka, který danou profesi vykonává. Samotná definice zahrnuje komplexní popis psychických procesů, stavů a vlastností (Smékal, 2009, s. 27). Neexistuje však jednotný vzor, podle kterého by se dala určit vhodná, či nevhodná osobnost člověka pro výkon profese asistenta pedagoga. Vždy je důležité posuzovat danou

individualitu člověka spolu s jeho jedinečnými vlastnostmi, rysy, temperamentem, intelektem a charakterem (Kulštrunková, 2015, s. 50). Celkově jsou ale osobnostní předpoklady asistenta pedagoga mnohdy důležitější než odborná kvalifikace. Vzdělání si asistenti pedagoga mohou doplnit i při výkonu profese, ale osobnostní charakteristiky nikoli (Kendíková, 2017, s. 98).

Autoři se na většině osobnostních charakteristik asistenta pedagoga shodují. Jako stěžejní osobnostní znak uvádějí kladný vztah ke studentům, především k těm se speciálními potřebami. Asistent pedagoga by také měl být otevřený, měl by mít pochopení pro studenty a umět přijímat odlišnosti bez zvláštních projevů. Zároveň by asistent neměl mít předsudky vůči jednotlivým cílovým skupinám studentů (zdravotně postižení, cizinci, různé sociální skupiny). Dalšími důležitými charakteristikami jsou empatie a komunikativnost, které jsou důležité pro navázání vztahu se studentem a jeho rodinou. Dále pak spolehlivost, trpělivost, důslednost a schopnost spolupracovat (Kendíková, 2016, s. 73; Teplá, 2015, s. 35; Uzlová, 2010, s. 45). Z těchto charakteristik kladli v rámci výzkumu učitelé největší důraz na pozitivní vztah ke studentům, trpělivost, komunikativnost a empatii. Dále uváděli pracovitost a motivaci ke vzdělávání se, tvořivost a důslednost. Asistenti pedagoga doplňovali ještě snahu pomáhat lidem (Drotárová, 2006, s. 72–75).

Celkově by osobnost asistenta pedagoga měla být vyrovnaná a psychicky stabilní. Asistent pedagoga by měl také disponovat zodpovědností, kreativitou a tvořivostí (Teplá, 2015, s. 35; Uzlová, 2010, s. 45). Teplá (2015, s. 35) ještě doplňuje charakteristiky o spravedlivost, optimismus, smysl pro humor, laskavost, schopnost operativně řešit problémy a určitou intelektuální úroveň, která je pro výkon této profese potřebná (tamtéž, s. 35). Uzlová (2010, s. 45) vyzdvihuje flexibilitu, laskavost a přirozenou osobnostní autoritu. Asistent pedagoga by si také měl umět nastavit jasné hranice a pravidla (tamtéž, s. 45). Často také asistent pedagoga pochází z místní komunity. V takových případech zná asistent rodiče dětí i mimo školu a dokáže s nimi lépe navázat kontakt, na rozdíl od učitele. Učitel většinou komunikuje pouze striktně akademicky (Moore, 2016, p. 76). Zároveň může pomoci, pokud je asistent součástí určité etnické skupiny. V takovém případě může být žákům vzorem a také může pomoci dalším pedagogickým pracovníkům porozumět dané kultuře (Asistent pedagoga, 2013, nestránkováno).

Žádoucích osobnostních charakteristik, které by měl asistent pedagoga pro výkon své profese splňovat, je velké množství. Často se také tyto předpoklady liší vzhledem k cílové skupině, se kterou bude asistent pedagoga pracovat (Asistent pedagoga, 2013, nestránkováno). Pokud by asistent pedagoga měl splňovat veškeré osobnostní předpoklady pro výkon této

profese, musel by to být téměř bezchybný člověk. Proto Teplá (2015, s. 35) uvádí jako shrnující a nejdůležitější osobnostní předpoklad pro dobrý výkon profese asistenta pedagoga pozitivní vztah ke studentům.

2.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga je poměrně rozmanitá. Již podle zákona č. 563/2004 Sb., lze rozlišit vyšší a nižší úroveň činností, kterou asistent pedagoga vykonává a ke které potřebuje příslušnou odbornou kvalifikaci (Česko, 2004a, §20; Asistent pedagoga, 2013, nestránkováno). Konkrétní dělení činností spadajících do vyšší a nižší úrovně poskytuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyšší úroveň obsahuje přímou pedagogickou činnost při edukaci zaměřenou na individuální podporu studentů dle pokynů učitele nebo vychovatele a výchovné činnosti vedoucí k budování návyků hygienických, pracovních a dalších a činnosti k osvojování společenských kompetencí. Asistent pedagoga podporuje žáka při přípravě na výuku a při dosahování vzdělávacích cílů. Při všech činnostech je žák veden asistentem pedagoga k co největší samostatnosti. Nižší činnosti zahrnují pomocné pedagogické práce podporující vyučujícího nebo spojené s nácvikem sociálních dovedností, dále také podpůrné organizační práce při edukaci žáků se SVP. Asistent pedagoga pomáhá studentům se SVP se sebeobsluhou a pohybem v rámci výuky a akcí školy, dále s přizpůsobováním se těchto studentů na prostředí školy, při jejich dorozumívání se s ostatními studenty, rodiči i širším společenstvím (Česko, 2016, §5).

V případech obou stupňů činností se jedná o přímou pedagogickou činnost (Česko, 2004a, §20). Přímá pedagogická činnost obsahuje veškeré úkony, které se týkají přímo studentů. Jedná se tedy o veškeré edukační procesy, které mají přímý vliv na vzdělávané (Němec, 2016, s. 5). Rozsah výkonu přímé pedagogické činnosti stanoví ředitel školy po dobu trvání vyučování, pololetí nebo po dobu kalendářního roku (to platí pro školy s celoročním provozem nebo pro zařízení sociálních služeb). Hodinová sazba se stanovuje v rámci pracovního týdne. V případě, že má pedagogický pracovník zkrácenou týdenní pracovní dobu, úměrně se krátí i rozsah přímé pedagogické činnosti (Česko, 2004a, §23). Přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga má rozsah 20–40 hodin týdně v běžné škole, a to až do 1.9.2021. Po tomto datu bude přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga tvořit 32–36 hodin týdně, pokud bude pozice zřízena jako podpůrné opatření, nebo 36 hodin týdně v ostatních případech (Česko, 2005b, příloha). Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje veškeré zbylé činnosti, které pedagogičtí pracovníci

vykonávají. Mezi nimi je příprava na vyučování, pedagogické porady, plánování a administrativa (Němec, 2016, s. 5; Švaříček et al., 2014, s. 241). Náplň práce asistenta pedagoga by se tedy dala rozdělit na čtyři oblasti podpory – podpora studentů, učitelů, školy a kurikula⁶ (Lee, 2002, p. 6).

Poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti určuje ředitel školy. Velmi často ale není poměr v rámci pracovního úvazku asistenta pedagoga striktně určen (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 201). Nejasné vymezení přímé a nepřímé pedagogické činnosti a celkově nedostatek času na nepřímou pedagogickou činnost uváděli asistenti pedagoga i ve výzkumu. Také se často potýkali s problematikou určování aktivit, které spadají do přímé a které do nepřímé pedagogické činnosti. Např. pokud asistent pedagoga pracující se studenty se sociálním znevýhodněním pracoval i s rodinou žáků, nebylo jisté, zda se jedná o přímou, nebo nepřímou pedagogickou činnost. Asistenti, kteří neměli vymezené hodiny pro nepřímou pedagogickou činnost, často zmiňovali, že tyto úkony dělají nad rámec své pracovní doby. Celkově polovina respondentů měla prostor na nepřímou pedagogickou činnost menší než 15 % z pracovního úvazku, což je nedostačující. Kvůli tomu mohou asistenti pedagoga pociťovat nedostatek metodického vedení a insuficientní kontakt s dalšími pedagogickými pracovníky (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 34–36).

Během nástupu by se měl asistent pedagoga seznámit se svou náplní práce a spolu s ním i ostatní pedagogičtí pracovníci. Díky tomu budou všichni vědět, co mohou očekávat a co naopak už není úkolem asistenta pedagoga (Uzlová, 2010, s. 45–46). Výzkumy reflektují rozdílná očekávání od asistenta pedagoga a učitele. Podle Sharmy a Salenda (2016, p. 122) asistent pedagoga očekává především akademickou podporu žáka se SVP, zatímco učitel očekává pomoc v usměrňování chování tohoto žáka (tamtéž, p. 122). Zajímavé je, že Wren (2017, p. 16–17) ve své studii uvádí, že asistenti pedagoga kladli důraz na důležitost podpory chování a žáků celkově. Asistenti pedagoga také spatřovali svou roli ve snaze zabraňovat vyrušování ostatních žáků podporovaným studentem. Oproti tomu studenti viděli hlavní činnosti asistenta pedagoga v podpoře jejich akademického pokroku (tamtéž, p. 16–17). Jsou ale známé i případy, kdy asistent pedagoga pracoval, aniž by znal svou náplň práce (Lee, 2002, p. 17).

⁶ Kurikulum – pojem zahrnující seznam vyučovaných předmětů (program výuky), plány výuky a veškeré plánované i neplánované učení probíhající ve škole a dalších institucích. Obecně se jedná o nabyté zkušenosti ze školy a z činností vztahujících se k ní. Patří sem i plánování těchto činností a jejich hodnocení (Průcha, 2009, s. 237).

Součástí pracovní náplně také bývá informace o případech, kdy je student nepřítomný. V těchto případech určuje asistentovi práci ředitel. Naopak pokud je student přítomný ve vzdělávání, nemělo by se stávat, že asistentovi pedagoga bude určen výkon jiné činnosti v rámci školy jako jsou např. administrativní činnosti nebo záskok za učitele. (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 99)

V náplni práce asistenta pedagoga jsou reflektovány potřeby žáka se SVP (Kendíková a Vosmik, 2013, s. 85). Záleží i na třídě, ve které je tento student, na jeho věku a na druhu speciálních vzdělávacích potřeb (Sharma a Salend, 2016, p. 122). Konkrétní náplň práce stanovuje ředitel školy s ohledem na veškeré legislativní opatření, na doporučení a rady školského poradenského zařízení (ŠPZ) a na potřeby daného studenta (Teplá a Šmejkalová, 2010, s. 20). Pracovní popis by měl obsahovat jasné vymezení odpovědnosti asistenta pedagoga, časové rozvržení jeho pracovní doby, hierarchickou úroveň vedení a další relevantní informace týkající se pozice a školy (Lee, 2002, p. 17).

3 Zaměstnávání asistentů pedagoga

Zaměstnávání asistentů pedagoga je náročný a nestálý proces. Většina asistentů pedagoga pracuje na dobu určitou (Klusáčková et al., 2014, s. 113). Doba určitá smí být s pedagogickým pracovníkem sjednána minimálně na 12 měsíců a maximálně na 3 roky. Doba určitá smí být nejvýše dvakrát prodloužena. Sjednání kratšího trvání doby určité se smí v případě, že je asistent pedagoga přijat jako náhrada za nepřítomného pedagogického pracovníka, nebo v případě záskoku za asistenta pedagoga, který nespĺňuje kvalifikační požadavky (Česko, 2004a, §23a; Česko, 2006, §39).

Celá profese je značně ovlivněna legislativními nařízeními, jejichž výčet obsahuje kapitola 3.1. Legislativou je i dáno, jakými způsoby se zřizuje pozice asistenta pedagoga (viz kapitola 3.2). Do jisté míry mohou tyto legislativní opatření vážící se k profesi asistenta pedagoga tvořit i bariéry v jeho zaměstnávání. Další rizika jsou popsána v literatuře spolu s informacemi, jak se jim vyvarovat. I přesto vždy záleží na konkrétní situaci, ve které mohou vyvstat i další problémy. Nejčastěji uváděným rizikům se věnuje kapitola 3.3.

3.1 Legislativa vztahující se k pozici asistenta pedagoga

Profese asistenta pedagoga je regulována značným množstvím zákonů. Nejvyššími právními dokumenty týkající se všech lidí je Ústava České republiky a Základní listina práv a svobod. (Česko, 1992a, Česko, 1992b)

Přímo profese asistenta se konkrétněji dotýkají tyto zákony:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – zde se nalézá podpora edukace žáků se SVP různými podpůrnými opatřeními (mezi nimi je i asistent pedagoga). (Česko, 2004b)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – zde je stanoveno, kdo patří mezi pedagogické pracovníky, jakou kvalifikaci pracovník potřebuje a jakým způsobem ji může získat. (Česko, 2004a)
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce – stanovení základních pojmů jako je zaměstnanec, zaměstnavatel, doba určitá a neurčitá, obsah pracovní smlouvy a další pracovně-právní úpravy. (Česko, 2006)

Nižší právní moc mají nařízení vlády, které doplňují jednotlivé zákony:

- Nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků – stanovuje asistentovi pedagoga rozsah přímé pedagogické činnosti. (Česko, 2005b)
- Nařízení vlády 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě – definuje platové třídy a platové stupně určené pedagogickým pracovníkům. (Česko, 2017)
- Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě – obsahuje výčet pozic, jejich platové třídy a nejtěžší činnosti, které jsou v dané třídě vykonávány. (Česko, 2010)

Provádějícími předpisy jsou vyhlášky:

- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků – ukotvuje druhy DVPP, definuje kariérní systém asistenta pedagoga, studium pedagogiky a studium asistenta pedagoga. (Česko, 2005a)
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – stanovuje asistentům pedagoga náplň práce, stupně podpůrných opatření, vzor individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a doporučení k edukaci žáka se SVP ve škole nebo ve školském zařízení. (Česko, 2016)

3.2 Zřizování pozice asistenta pedagoga ve školách

Zajištění asistenta pedagoga je jedno z podpůrných opatření stanovených školským zákonem. Podpůrná opatření se dělí do pěti kategorií podle náročnosti organizačního, finančního a pedagogického zajištění. Pouze podpůrná opatření prvního stupně jsou poskytována přímo školou a není k nim potřeba doporučení ŠPZ. Mezi ŠPZ patří speciálně pedagogické centrum (SPC) a pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Opatření prvního stupně si financuje škola sama. K podpůrným opatřením vyšších stupňů, kam spadá i zajištění asistenta pedagoga, je vždy potřeba doporučení od SPC nebo PPP a škola si je nefinancuje sama. (Česko, 2004b, §16; Kedníková, 2017, s. 12)

Prvním krokem ke zřízení pozice asistenta pedagoga je sehnání finančních prostředků. Tyto prostředky získá škola díky žádosti o souhlas se zřízením pozice. Následně je potřeba vše zapsat do školní matriky. Každé zařízení nakonec musí vygenerovat výkaz týkající se změn v poskytování podpůrných opatření a finanční náročnosti těchto opatření. (Kendíková, 2017, s. 13)

Schvalovatelem žádosti o souhlas s vytvořením asistentské pozice je krajský úřad, případně MŠMT, a to v případech, kdy je škola zřizována ministerstvem, církví nebo náboženskou společností (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 100–101; Teplá, 2015, s. 43; Kendíková, 2017, s. 13). Žádost je nutno písemně podat k příslušnému orgánu. V příloze žádosti musí být kopie doporučení od SPC nebo PPP ke zřízení pozice asistenta pedagoga a někdy je také vyžadována kopie IVP (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 101; Kendíková, 2017, s. 13–14). PPP vydává posudek ke zřízení asistenta pedagoga u žáků a studentů s vážnějšími poruchami učení nebo chování. SPC dle svého zaměření doporučují zřízení pozice asistenta pedagoga u studentů s postižením (Kendíková a Vosmik, 2013, s. 82).

V žádosti se uvádí název a sídlo školy, nacionály studenta, informace o třídě, stupeň podpůrných opatření, doba trvání podpůrných opatření, úvazek asistenta pedagoga a finanční náročnost celé pozice (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 101; Kendíková, 2017, s. 13–14). Žádost také obsahuje informace o ŠPZ, jako je název a sídlo zařízení, datum vystavení doporučení a v příloze poté kopie doporučení vydaného tímto zařízením (Kendíková, 2017, s. 14). Grafický vzhled žádosti o souhlas s vytvořením asistentské pozice se může lišit v jednotlivých krajích. Pro snadnější přípravu žádostí jsou jednotlivými krajskými úřady vydávány metodiky pro vyplňování a vzory těchto žádostí (Korandová a Tlapáková, 2015, s. 34). Kopie doporučení ke zřízení pozice asistenta pedagoga od ŠPZ a kopie IVP má jednotnou podobu. Obě jsou v přílohách vyhlášky č. 27/2016 Sb. (Česko, 2016, příloha č. 2; příloha č. 4). Proces zřízení pozice asistenta pedagoga je velmi náročný. Do procesu je zapojeno několik lidí (ředitel a další zaměstnanci školy, pracovníci ŠPZ a rodiče žáka) a celý proces obnáší značné množství administrativy.

Po schválení žádosti následuje inzerce pozice nejčastěji na webových stránkách školy, pomáhajících organizací, nebo na stránkách tematicky určených asistentům pedagoga (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 102; Teplá a Šmejkalová, 2010, s. 27–28). S vhodnými kandidáty následuje několik kol pohovorů, do kterých by měli být zapojeni i rodiče žáka, pro kterého se asistent pedagoga vybírá (Teplá a Šmejkalová, 2010, s. 27–28). S finálním kandidátem je uzavřena pracovní smlouva dle zákoníku práce. V rámci uzavírání pracovní smlouvy musí

asistent pedagoga předložit aktuální výpis z rejstříku trestů, své nejvyšší dosažené vzdělání a musí absolvovat lékařskou prohlídku. Pracovní smlouva se uzavírá na dobu určitou nebo na dobu neurčitou. V rámci pracovní smlouvy se také sjednává zkušební doba (Kendíková, 2017, s. 86).

Pozice asistenta pedagoga není z hlediska kandidátů atraktivní, což je způsobeno několika problematickými aspekty této profese. Mezi nimi je pracovní poměr na dobu určitou (nejistota zaměstnání), práce na zkrácený úvazek (nemožnost seberealizace a většího pracovního uplatnění), nízké finanční ohodnocení a nízký status pozice asistenta pedagoga mezi pedagogickými pracovníky. (Čadová a Michalík, 2012a, s. 10)

3.3 Rizika v zaměstnávání asistenta pedagoga

Rizik v zaměstnávání asistentů pedagoga je značné množství. Do jisté míry může být rizikem veškerá legislativa vztahující se k této pozici, stejně jako tabulkové platy asistentů pedagoga. Jedná se o poměrně stresující profesi, přičemž výkon této pozice je náročný časově, fyzicky, psychicky, a i z hlediska odbornosti (Bařínková et al., 2012, s. 22–23). Mnoho rizik identifikují samotní asistenti pedagoga. Problematických oblastí si ale všímají i učitelé a další pedagogičtí pracovníci, rodiče podporovaného studenta i širší veřejnost (Kendíková, 2016, s. 82).

Tato kapitola je zaměřena na nejčastěji zmiňovaná rizika v literatuře a ve výzkumných šetřeních. Rizika jsou rozdělena do šesti oblastí – rizika v oblasti personalistiky, pracovní-právní rizika, finanční rizika, rizika z hlediska odborné kvalifikace, edukační rizika a rizika plynoucí ze spolupráce s dalšími stranami zahrnutými do procesu inkluze.

Rizika v oblasti personalistiky

Zřízení pozice asistenta pedagoga je poměrně náročný proces. Když konečně škola dostane souhlas se zřízením této pozice a začne s náborovým procesem, měla by mít dostatečně promyšlený výběr vhodného kandidáta. Vedení školy by mělo mít stanovené požadavky, které by měl kandidát pro přijetí splňovat (Kargerová et al., 2015, s. 15). Ve společnosti bohužel stále panuje názor, že pozice je vhodná pro každého. Celá profese není vnímána jako plnohodnotná. Díky dostatečné přípravě výběrového procesu může škola předejít nežádoucí fluktuaci asistentů pedagoga (Horáčková, 2015, s. 15).

Dalším rizikem je rozmisťování pedagogických pracovníků v rámci výuky. Ne všichni učitelé jsou schopni akceptovat další dospělou osobu ve své výuce (Hájková a Strnadová, 2018, s. 71). Proto je důležité, aby vedení školy pečlivě zvážilo, do které třídy a ke kterému učiteli bude daný student integrován. Veškerí pedagogičtí pracovníci by také měli být dostatečně informováni o integraci studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň by se měli seznámit s asistentem pedagoga a měli by znát jeho kompetence a roli v rámci školy. Dostatečně informovaní by měli být i rodiče integrovaného žáka, což je stěžejní pro spolupráci mezi nimi a asistentem pedagoga (Horáčková, 2015, s. 15–16).

Problémem v rámci výuky je i oslovování asistenta pedagoga (Petráš, 2012, s. 43). To je potřeba vyřešit ještě před vyučováním. Je žádoucí, aby učitel asistenta pedagoga ve třídě dostatečně představil a vysvětlil žákům, jak ho mohou oslovovat. Pokud žáci nevědí, jak asistenta pedagoga oslovit, raději se vyhnou jakékoliv komunikaci s ním (Horáčková, 2015, s. 16).

Asistent pedagoga by měl mít ve škole zajištěné místo pro svou přípravu na vyučování, pro výrobu pomůcek nebo pro individuální práci s žákem. Často takové místo pro asistenta pedagoga není zajištěno (Horáčková, 2015, s. 16). Dále by měl mít asistent pedagoga zajištěný počítač, díky kterému se může efektivněji připravovat na výuku (Němec a Strnadová, 2018, s. 98). Škola by měla asistentovi poskytnout i potřebné klíče od budovy, kabinetů nebo tříd (Čadová, 2012, s. 27). Asistent pedagoga by také měl mít možnost účastnit se veškerých porad ve škole, měl by mít prostor pro konzultace s učiteli a být tak plnohodnotným členem pedagogického sboru školy (NUV, 2016, s. 30).

Pracovně-právní rizika

Mezi pracovně-právní rizika spadá pracovní smlouva. Pracovní smlouva se uzavírá na dobu určitou nebo na dobu neurčitou (Česko, 2006, §39). Školy většinou nechtějí uzavírat smlouvu na dobu neurčitou. Je zde strach, že asistent pedagoga nebude mít práci v případě, že žák se SVP školu opustí. Školy se také obávají i případného vyplácení odstupného. Z těchto důvodů je dobré využít možnosti sjednání pracovního poměru na konkrétní dobu – např. po dobu vzdělávání studenta se SVP v dané škole či školním zařízení, nebo po dobu trvání těchto potřeb u studenta. Pracovní poměr také může být zřízen jen po dobu uděleného souhlasu od krajského úřadu nebo MŠMT s vytvořením této pozice (Teplá a Šmejkalová, 2010, s. 15; Kendíková, 2017, s. 86). Z pracovní smlouvy na dobu určitou pramení nejistota výkonu práce a strach

ze ztráty zaměstnání. Naopak v pracovním poměru na dobu neurčitou shledávají asistenti pedagoga jistotu (Kendíková, 2016, s. 82; 86).

Doporučení optimální výše pracovního úvazku asistenta pedagoga vyplývá z doporučení vydaného ŠPZ pro vzdělávání studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Výši úvazku poté určuje ředitel školy (Kendíková, 2017, s. 17). V rámci výzkumné studie měla pouze třetina asistentů pedagoga plný úvazek, zbylí asistenti měli úvazek zkrácený (někteří měli dokonce úvazek menší než poloviční). Pro některé zaměstnance není tento typ pracovního poměru perspektivní. Řešením by mohlo být propojení částečného úvazku asistenta pedagoga s dalším úvazkem – např. s pozicí vychovatele. V takovém případě dojde k většímu naplnění úvazku, což ale může způsobit problémy jako nedostatek času na nepřímou pedagogickou činnost a omezit tak efektivitu práce asistenta pedagoga (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 203; 208). V roce 2015 vyplynulo z výzkumného šetření, že možnost dalšího úvazku v rámci školy využilo 35 % dotázaných z celkem 1700 asistentů pedagoga (Kolektiv autorů, 2015, s. 28).

ŠPZ ve svém doporučení ke zřízení pozice asistenta pedagoga stanovuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga (NUV, 2016, s. 6). Tento rozsah by také měl být jednoznačně vymezen v pracovní smlouvě, kde by měla být konkrétně rozdělena i přímá a nepřímá pedagogická činnost (Bařinková et al., 2012, s. 23). Dle dostupných výzkumů má uvedené rozdělení pouze malý počet asistentů pedagoga (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 34–36; Kolektiv autorů, 2015, s. 27). Asistent pedagoga by měl mít uvedenou i svou náplň práce. Ta by měla obsahovat dostatečný popis veškerých aktivit, které se od asistenta pedagoga očekávají (Kendíková, 2016, s. 83). Díky jasnému popisu činností a vymezení času na přímou a nepřímou pedagogickou činnost se může předejít problémům, jako je využívání asistenta pedagoga na činnosti mimo ty uvedené v náplni práce. V takovém případě by mohlo dojít k přetěžování asistenta a k jeho brzkému vyhoření (Bařinková et al., 2012, s. 23).

Finanční rizika

Problém nízkého finančního ohodnocení asistentů pedagoga se objevuje nejen v literatuře, ale i ve výzkumných studiích. Častým důvodem odchodu schopného asistenta pedagoga z jeho pozice je právě nízký plat (Bařinková et al., 2012, s. 24). Při otázce, co by asistenti pedagoga změnili na své pozici, uváděli nejčastěji vyšší platu (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 204). Stejně tomu bylo i v dalším výzkumu, kde problematiku nízkého

finančního ohodnocení uváděli asistenti pedagoga i školní speciální pedagogové, přičemž obě skupiny řešily rizika v práci asistentů pedagoga. Tento problém je spojen i s nejistotou zaměstnání a malou perspektivou do budoucna (Mrázková et al., 2014, s. 23). Nedostatečná perspektiva snižuje motivaci asistenta pedagoga pro jakoukoliv činnost (Horáčková, 2015, s. 15).

Podle Národní soustavy povolání byl v roce 2019 průměrný plat asistentů pedagoga 24 389Kč měsíčně (NSP, ©2017, nestránkováno). Průměrný plat v ekonomice v roce 2019 byl 38 699Kč měsíčně, což je o téměř 60 % více než činí průměrný plat asistenta pedagoga (ISPV, 2019, nestránkováno).

Nespokojenost s finanční odměnou asistentů pedagoga se objevuje i v zahraničních výzkumech. Asistenti pedagoga často uvádějí, že nejsou adekvátně ohodnoceni vůči jejich náročné práci. Zároveň studie ukazují, že by krom vyššího platu byli rádi i oceněni od kolegů. Ocenění se netýká pouze slovních pochval, ale i možnosti asistenta pedagoga vyjádřit svůj názor, přispívat k řešení situací týkajících se podporovaného žáka nebo možnosti sdílet vlastní zkušenosti. (Anderson a Lyn-Cook, 2016, p. 67)

Rizika z hlediska odborné kvalifikace

Ačkoliv profesi asistenta pedagoga může vykonávat kdokoli s ukončeným základním vzděláním, ne vždy je to žádoucí. Pokud je na místo asistenta pedagoga na střední škole přijat člověk pouze s ukončeným základním vzděláním, nemusí být kladně přijat ostatními pedagogickými pracovníky a ani samotným podporovaným žákem. Vstupní kvalifikace tak může snižovat odbornost a věrohodnost asistenta pedagoga (Horáčková, 2015, s. 17). Na nedostatek kvalifikovaných asistentů pedagoga si nejvíce stěžují ředitelé škol a jejich učitelé. Díky nedostatečné kvalifikaci pracovníka se školy často potýkají i s problémem kvality podpory, kterou asistent pedagoga poskytuje (Kendíková, 2016, s. 84).

V rámci studií asistenti pedagoga často uvádějí, že nejsou dostatečně připraveni na úkoly, které jsou jim zadávány. Tato nepřipravenost může pocházet z nízké odborné kvalifikace, z nedostatku informací o dané problematice nebo z malé přípravy na výuku společně s učitelem (Webster et al., 2010, p. 329; Giangreco, 2010, p. 343). Je potřeba, aby všichni žáci včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami měli přístup k dostatečně kvalifikovaným učitelům (Giangreco, 2010, p. 344). Asistenti pedagoga by neměli vzdělávat samostatně žáky se SVP. Na individuální vzdělávání nemusejí mít dostatečnou kvalifikaci. Stejně tak by asistenti pedagoga neměli zaskakovat za učitele v případě jeho nepřítomnosti (NUV, 2016, s. 30).

Asistenti pedagoga by také měli absolvovat efektivní školení, které jim umožní profesní rozvoj. Zároveň jim možnost dalšího vzdělávání může napomoci i v jejich kariéře (Groom, 2006, p. 202). Od vedení školy se očekává podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (NUV, 2016, s. 31). V praxi ale často chybí nabídka odborných kurzů. Asistenti pedagoga tak mají malý přehled o možnostech vzdělávání (Kendíková, 2016, s. 83). Vedení školy také nechce investovat do DVPP v případech, kdy mají asistenti uzavřenou smlouvu pouze na dobu určitou. Kvůli tomu je i snižována motivace asistentů k dalšímu profesnímu rozvoji (Horáčková, 2015, s. 16). Další vzdělávání nemusí být realizováno pouze v rámci externích kurzů, ale může být zajišťováno i samotnou školou. Škola by měla budovat takové prostředí, ve kterém se jednotliví pedagogičtí pracovníci budou vzdělávat jeden od druhého. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci by pro zlepšení výuky měli spolu s asistenty pedagoga sdílet odborné znalosti, dovednosti, postupy při řešení problémů nebo jakékoliv další nápady (Groom, 2006, p. 202).

Asistentům pedagoga také často chybí konkrétní metodická podpora. Systém metodické podpory má asistentům pedagoga pomoci zodpovídat jejich dotazy, přinášet jim informace o možnostech spolupráce s ŠPZ a zajišťovat jim podporu dalších odborníků (Kendíková, 2016, s. 83). Na vedení školy je, aby možnou podporu od ŠPZ zajistilo (NUV, 2016, s. 31). Výzkum z roku 2015 ukázal, že metodickou podporu mimo vedení učitele mělo zajištěno 54 % z 1619 asistentů pedagoga. Mezi nejčastější zdroje metodické podpory patřili pracovníci ŠPZ nebo vedení školy (Kolektiv autorů, 2015, s. 36–38).

Edukační rizika

Asistent pedagoga pracuje s podporovaným žákem na základě pokynů učitele a na výuce se podílí společně s ním. Asistent by neměl vzdělávat žáka individuálně, navíc ještě mimo jeho třídu. Naopak inkluze je proces, ve kterém asistent pedagoga a učitel spolupracují (NUV, 2016, s. 30). V případě vzdělávání podporovaného studenta mimo třídu většina asistentů pedagoga řeší pouze rutinní úkoly. Student mimo třídu tedy velmi často není vyučován dle učebních osnov. Také kvůli tomu může přicházet o běžný kontakt s učitelem a se spolužáky (Webster et al., 2010, p. 330). Tímto způsobem může vzniknout sociální bariéra mezi podporovaným žákem a ostatními studenty. Pro zabránění takové situaci je potřeba, aby asistent pedagoga a učitel umožňovali podporovanému studentovi sociální interakce s ostatními a aby žáci byli vyučováni raději ve skupinách než jednotlivě (Armstrong, 2016, p. 8). Celkově se asistenti pedagoga více soustředí na podporu žáka v plnění dílčích úkolů, nikoliv na pomoc v porozumění a pochopení probírané látky (Webster et al., 2010, p. 330).

K předejití nedorozuměním v oblasti výchovy a vzdělávání, může být po asistentovi pedagoga vyžadováno vedení dokumentace studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Podoba dokumentace většinou spočívá v deníku, do kterého asistent pedagoga zapisuje každý den informace o daném studentovi. Jedná se především o studentovy znalosti a dovednosti, které během výuky získává. (Bařinková et al., 2012, s. 24)

Asistent pedagoga by také měl být proaktivní v zajišťování a případně i v samotném vytváření učebních pomůcek pro podporovaného studenta. Nemělo by docházet k zjišťování potřeby určité vzdělávací pomůcky až během vyučování. Asistent pedagoga by měl být dostatečně v předstihu seznámen s veškerými dostupnými pomůckami a na základě konzultací s vyučujícím učitelem by měly být zajištěny další potřebné pomůcky (Bařinková et al., 2012, s. 24). Z výzkumu realizovaného v letech 2017–2018 vyplynulo, že asistenti pedagoga často nejsou dostatečně kvalifikováni a nejsou srozuměni se vzdělávacími cíli hodiny, což vede ke špatnému zajištění pomůcek (Strnadová a Němec, 2018, s. 52).

Rizika spolupráce s dalšími zainteresovanými stranami

Asistent pedagoga kromě velmi úzké spolupráce s žákem se SVP spolupracuje i s jeho vyučujícími. Učitel zajišťuje edukaci všech dětí včetně žáka se SVP. Je potřeba, aby asistent pedagoga a vyučující efektivně spolupracovali a zajistili tak maximální podporu všech vzdělávaných (Soudná, 2015, s. 56–58). Nemělo by docházet k situacím, že student se SVP je vzděláván jen asistentem pedagoga. V takových případech učitel přestává cítit zodpovědnost za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, protože se mu věnuje pouze asistent pedagoga (Anderson a Lyn-Cook, 2016, p. 71).

Asistenti pedagoga si často stěžují na nedostatek času pro společnou přípravu s učitelem. Asistenti dostávají od učitelů i úkoly, na které se necítí připraveni. K jejich plnění by potřebovali znát obsah výuky předem, díky čemuž by se mohli lépe připravit – získat pedagogické znalosti, stěžejní informace, pokyny od učitelů a připravit si potřebné pomůcky (Webster et al., 2010, p. 329). Zde je důležité, aby měli asistent pedagoga a učitel vymezený dostatek času pro společnou přípravu před výukou a pro zpětnou vazbu po výuce. Taktéž je žádoucí, aby bylo zajištěno metodické vedení asistentů, které jim pomůže se znalostmi a dovednostmi potřebnými pro práci s konkrétním studentem (Strnadová a Němec, 2018, s. 61).

Modelů spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga je několik. Určitě není žádoucí, aby učitel přistupoval k asistentovi jako k narušiteli jeho výuky nebo ho využíval i na činnosti, které nejsou v jeho náplni práce a na které nemá potřebné kompetence. Takovým příkladem je třeba

provádění klasifikace studentů. Řešením těchto problémů by mohl být vznik etického kodexu pro asistenty pedagoga, kde by byly jednotlivé činnosti jasně vymezeny. (Kendíková, 2016, s. 83)

Rizik vyplývajících ze vztahu s rodiči je několik. Funkci asistenta pedagoga by neměl vykonávat rodič dítěte. U studentů podporovaných asistentem-rodičem se častěji objevuje problematické chování, nechuť ke vzdělávání a celková přetíženost. Zároveň je taková situace i velmi složitá pro rodiče, který musí střídat roli asistenta pedagoga a roli rodiče. Takové střídání rolí a jejich překrývání má velký vliv jak na psychiku rodiče, tak na psychiku žáka (Soudná, 2015, s. 62–63). Výzkum z roku 2015 ukázal, že asistentů v příbuzenském vztahu s podporovaným žákem je pouze 1 % z 1726 dotázaných (Kolektiv autorů, 2015, s. 23).

Pokud jsou rodiče spokojeni s asistentem pedagoga, často ho žádají i o podporu žáka mimo školu. Může se tak z asistenta pedagoga stávat osobní asistent. Kvůli takové situaci mají rodiče na asistenta pedagoga stále větší nároky, které přesahují jeho definovanou náplň práce. Celá situace může vést k přetížení asistenta pedagoga a zároveň urychluje syndrom vyhoření. V případě, že asistent pedagoga souhlasí i s pomocí mimo školu, je stěžejní, aby si rodiče spolu s asistentem stanovili jasná pravidla a definovali obsah této podpory (Soudná, 2015, s. 62–63). Stejně tak by měla být jasně vymezená náplň práce asistenta pedagoga a přesně stanoven IVP daného studenta. Občas mohou mít rodiče pocit, že asistent pedagoga až moc zasahuje do výuky a pomáhá jejich dítěti nad rámec potřebné pomoci. Díky konkrétně vymezeným kompetencím asistenta pedagoga se může těmto problémům předejít (Kendíková, 2016, s. 85).

Důležité jsou i pravidelné konzultace mezi rodiči a asistentem pedagoga. Pokud je potřeba předat detailnější zpětnou vazbu rodičům na výuku jejich dítěte, neměl by ji předávat asistent sám, ale vždy po dohodě s učitelem nebo spolu s ním. Vztah mezi asistentem pedagoga a rodiči, četnost a obsah jejich konzultací by měl být předem definován (NUV, 2016, s. 30). Zároveň je asistent pedagoga často součástí širší komunity školy a může se s rodiči podporovaného žáka setkávat i mimo školu. V takových případech je potřeba, aby si asistent uvědomil, že jakýkoliv sebemenší hovor s rodiči žáka znamená konzultaci, a byl na to řádně připraven (Moore, 2016, p. 80).

Rizika práce asistenta pedagoga jsou definovatelná i ve vztahu k podporovanému žákovi. V této oblasti je to např. navázání příliš těsného vztahu mezi asistentem a žákem. Dochází tak k přehnané podpoře žáka i v úkonech, ve kterých podporu a pomoc nepotřebuje. Tím se snižuje rozvíjení žákovy samostatnosti. Zároveň se tím může urychlit rozvoj syndromu vyhoření

u asistenta pedagoga. Dalšími problémy jsou neznalost metod práce asistenta pedagoga, nevhodná komunikace nebo fyzické limity především v podpoře sebeobsluhy žáka (NUV, 2016, s. 31). Rizika vyplývající z práce s žákem jmenovalo 39 % asistentů pedagoga (ze 111 pozorování zakončených dotazníkem). Konkrétně se jednalo o obavu z napadení podporovaným studentem, z fyzické manipulace se studentem, z agrese studenta, z přílišného vztahu ke studentovi, ze závislosti studenta na asistentovi nebo ze značné zodpovědnosti za studentovo bezpečí (Mrázková et al., 2014, s. 23–24).

4. Asistenti pedagoga na trhu práce v ČR

O pozici asistenta pedagoga není příliš velký zájem. Je to z několika důvodů, např. kvůli špatnému finančnímu ohodnocení a náročné práci (Kendíková a Vosmik, 2013, s. 83). Asistenti pedagoga jsou v některých případech existenčně závislí na příjmu z dalšího zaměstnání (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 204–205). Pozice asistenta pedagoga je financována státem. Z toho důvodu je potřeba určit finanční náročnost zřízení celé pozice, která se uvádí již do žádosti o souhlas se vytvořením pozice asistenta pedagoga. Pro výpočet finanční náročnosti je stanovený vzorec, který je blíže popsán v kapitole 4.1. Plat asistenta pedagoga, jakožto pedagogického pracovníka, je dán platovým tarifem.

V některých krajích České republiky také není mnoho nabídek pracovního uplatnění pro asistenty pedagoga, což vyplývá z nerovnoměrného rozmístění škol a školských zařízení (MŠMT, ©2020a, nestránkováno). Rozmístění škol, školských zařízení a počty asistentů pedagoga v rámci České republiky jsou v kapitole 4.2.

4.1 Financování asistenta pedagoga

Financování asistentské pozice je dáno vyhláškou č. 27/2016 Sb., ve které je stanoveno pět stupňů podpůrných opatření. Podle těchto stupňů je stanovena i výše, ve které je financována celá pozice. Finanční příspěvek je tedy dle stupňů stanoven pro všechny školy shodně (NUV, 2016, s. 4). Do žádosti o souhlas se zřízením pozice asistenta pedagoga je potřeba uvést i finanční náročnost celé pozice. Tato finanční náročnost je dána stupněm podpůrných opatření. Krom podpůrného opatření prvního stupně, které je hrazeno školou, jsou ostatní stupně dány normovanou finanční náročností a financovány ze státního rozpočtu (Česko, 2016, příloha č. 1). Vzorec pro výpočet normované roční finanční náročnosti vyšších činností zajišťovaných asistentem pedagoga vypadá následovně:

$$P2 = P_{Tap} \times 12 \times 1, Proc$$

P_{Tap} je platový tarif 5. platového stupně a 8. platové třídy. *Proc* v uvedeném vzorci „je součtem procent sazby pojistného na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti, jehož poplatníkem je zaměstnavatel, procent sazby pojistného na veřejné zdravotní pojištění, které platí zaměstnavatel za své zaměstnance a procent, v jejichž výši se stanoví základní přiděl, kterým je tvořen fond kulturních a sociálních potřeb.“ (Česko, 2016, příloha č. 1).

Vzorec pro výpočet normované roční finanční náročnosti nižších činností zajišťovaných asistentem pedagoga je téměř shodný jako předešlý vzorec:

$$P4 = P_{Tap1} \times 12 \times 1, Proc$$

Rozdíl je pouze v platovém tarifu, kdy P_{Tap1} představuje 5. platový stupeň a 5. platovou třídu. (Česko, 2016, příloha č. 1)

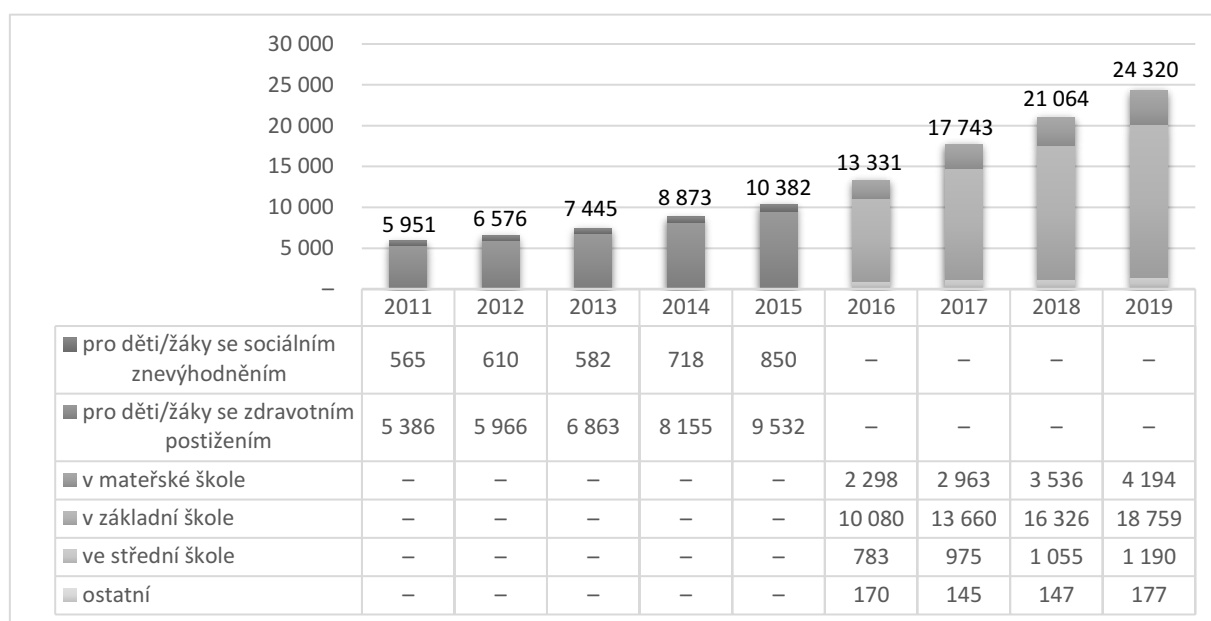
Platové třídy a platové stupně jsou k nalezení v nařízení vlády č. 341/2017 Sb. Jednotlivé platové stupně se liší v počtu let započítané praxe. Jednotlivé třídy jsou rozlišeny činnostmi a kvalifikačními předpoklady (Česko, 2017, §2; §5). Detailnější popis jednotlivých tříd je v nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě (Česko, 2010, 2.16.05).

Asistent pedagoga je zařazován do jednotlivých platových tříd na základě odborné kvalifikace a nejnáročnějších činností, se kterými se při své práci setká (Teplá a Šmejkalová, 2010, s. 19; Kendíková, 2017, s. 87). Toto zařazení provádí ředitel školy podle nařízení vlády č. 222/2010 Sb. Poté je zaměstnanci na základě platového stupně a platové třídy určen platový výměr (Kendíková, 2017, s. 87). Nejnižší je 4. platová třída a 1. platový stupeň. V něm je určen platový výměr 14 640Kč měsíčně. Nejvyšší je 9. platová třída a 7. platový stupeň, ve kterém je určen platový výměr 34 050Kč měsíčně (Česko, 2010, 2.16.05; Česko, 2017, příloha č. 4). Přehledně jsou výše platů dle jednotlivých platových tříd a stupňů spolu s délkou praxe, vykonávanými nejtěžšími činnostmi a odbornou kvalifikací zpracovány v tabulce 14 v příloze B.

4.2 Rozmístění a počty asistentů pedagoga v České republice

Množství asistentů pedagoga v České republice rychle stoupá. Tato informace vyplývá ze statistických ročenek MŠMT. Zároveň se tato informace objevuje v odborných, ale i publicistických člancích. (Endrštová, 2018, nestránkováno; Asistent pedagoga, 2019, nestránkováno; Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014b, s. 200; Felcmanová et al., 2015, s. 14; MŠMT, ©2020a, nestránkováno)

Počty asistentů pedagoga se rapidně zvyšovaly především od roku 2016, kdy byla přijata novela školského zákona č. 561/2004 Sb. Tato novelizace umožnila ve větší míře vzdělávání žáků se SVP v běžných školách. MŠMT tento proces označuje jako společné vzdělávání (MŠMT, 2018, nestránkováno). V literatuře je častěji používáno označení inkluzivní vzdělávání. Proces inkluze spočívá ve vytváření podmínek, ve kterých se mohou vzdělávat společně všichni bez rozdílu. Taková situace by měla být prospěšná pro všechny zainteresované – studenty, pedagogické pracovníky, rodiče i širší komunitu (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 30).



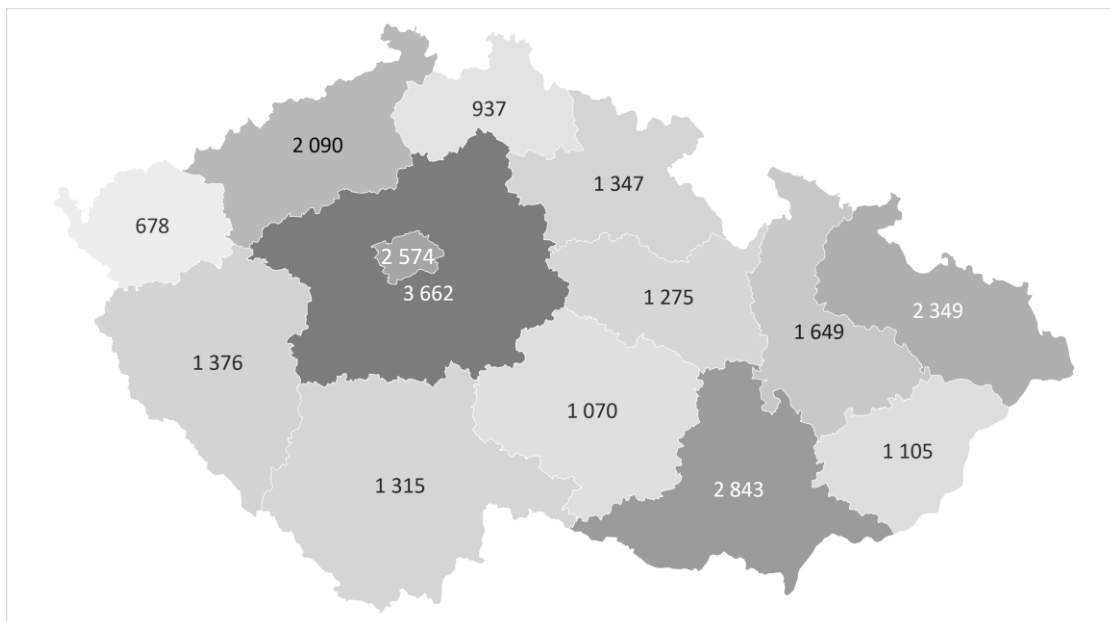
Graf 1 Počet asistentů pedagoga od roku 2011 do roku 2019 (vždy ke 30.9. daného roku)

Zdroj: Vlastní zpracování dle MŠMT, ©2020g, nestránkováno; MŠMT, ©2020h, nestránkováno; MŠMT, ©2020i, nestránkováno; MŠMT, ©2020j, nestránkováno; MŠMT, ©2020k, nestránkováno; MŠMT, ©2020l, nestránkováno; MŠMT, ©2020m, nestránkováno; MŠMT, ©2020n, nestránkováno; MŠMT, ©2020a, nestránkováno

Graf 1 názorně ukazuje rapidní nárůst asistentů pedagoga. Data pochází ze statistické ročenky MŠMT, kde jsou dohledatelné počty asistentů pedagoga od roku 2011 do roku 2019. Data jsou zpracovávána vždy ke 30.9. daného roku. Od roku 2011 do roku 2015 byli evidovaní asistenti pedagoga rozdělení pouze podle podporovaných žáků. Jedná se o asistenty pracující s dětmi/žáky se zdravotním postižením nebo o pracující s dětmi/žáky se sociálním znevýhodněním. Od roku 2016 už jsou evidovaní asistenti dělení podle místa působnosti na mateřské, základní a střední školy. Do kategorie ostatní jsou zahrnuti asistenti pedagoga působící ve třídě přípravného stupně speciální základní školy, v přípravné třídě základní školy, na konzervatoři a na vyšší odborné škole.

Rozmístění asistentů pedagoga v jednotlivých krajích je nerovnoměrné. Závisí to na počtu škol a na počtu žáků a studentů, kteří potřebují podpůrná opatření v podobě asistenta pedagoga. Graf 2 ukazuje počty asistentů v jednotlivých krajích. Nejvíce asistentů pedagoga jednoznačně

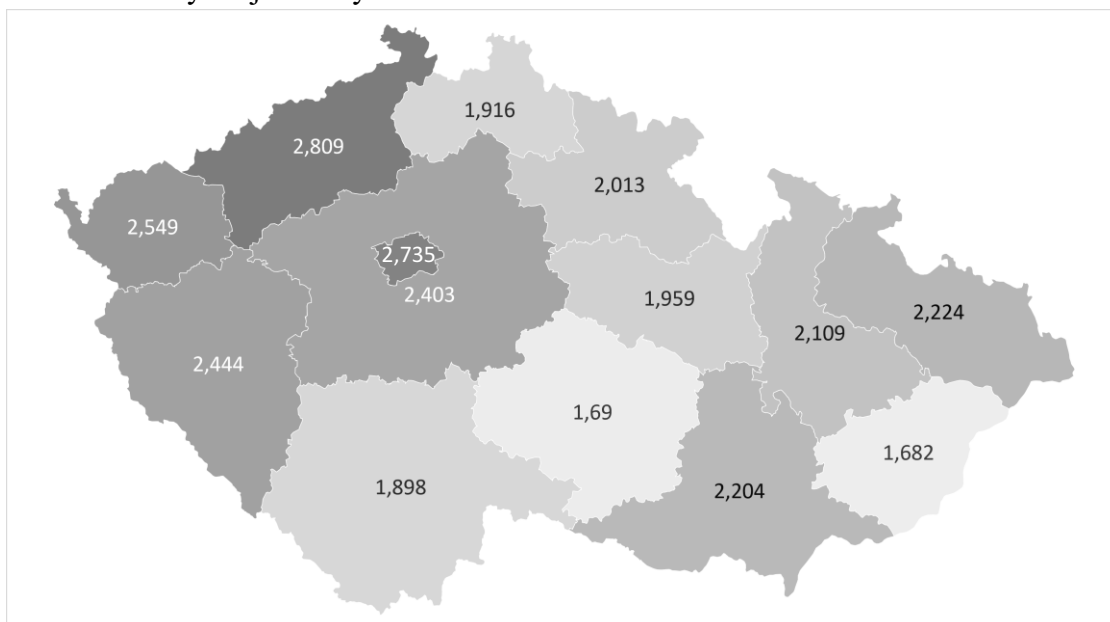
v r. 2019 působil ve Středočeském kraji, Jihomoravském kraji a v hlavním městě Praha. Nejméně asistentů pedagoga vykazoval Liberecký a Karlovarský kraj.



Graf 2 Rozmístění asistentů pedagoga v jednotlivých krajích ČR ke 30.9.2019

Zdroj: Vlastní zpracování dle MŠMT, ©2020a, nestránkováno

Graf 3 znázorňuje počet asistentů pedagoga v jednotlivých krajích přepočítaný na počet škol v daném kraji. Mezi školy jsou počítány veškeré mateřské, základní a střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy nacházející se v daném kraji. Počet asistentů pedagoga v kraji je tedy vydělen počtem škol ve stejném kraji. Nejvíce asistentů pedagoga připadá na jednu školu v Ústeckém kraji a v Praze. Nejméně asistentů pedagoga v přepočtu na školu vychází na Zlínský kraj a na Vysočinu.



Graf 3 Počet asistentů pedagoga na počet škol v jednotlivých krajích ČR

Zdroj: Vlastní zpracování dle MŠMT, ©2020a, nestránkováno; MŠMT, ©2020b, nestránkováno; MŠMT, ©2020c, nestránkováno; MŠMT, ©2020d, nestránkováno; MŠMT, ©2020e, nestránkováno; MŠMT, ©2020f, nestránkováno

5 Empirické šetření: Analýza bariér a rizik v zaměstnávání asistentů pedagoga

Asistentů pedagoga v České republice stále přibývá. To je demonstrováno i grafy v předchozí kapitole (viz kapitola 4.2). Specifičnost celé profese, vyplývající z její podstaty a informací z odborných publikací, může limitovat možnosti seberealizace v podobě kariérního postupu a dalšího vzdělávání asistentů pedagoga. Jednotlivými specifiky se zabývá i značné množství výzkumů, které demonstrují nespokojenost asistentů pedagoga s jejich platovým ohodnocením, výší úvazku nebo náplní práce. I přes to, že většina těchto aspektů je dána legislativou, není tato profese v České republice profesionalizována a standardizována (chybí např. etický kodex pro asistenty pedagoga). Další specifika vyplývají z výkonu profese asistenta pedagoga. Zde jsou to např. rizika spolupráce s učitelem, žákem a jeho rodiči, s pedagogickým sborem školy nebo třeba personální problémy, jako je zajištění vlastního pracovního místa a prostředků pro práci. Těmto specifikům, která mohou být vnímána i jako bariéry a rizika v zaměstnávání asistentů pedagoga, se věnují první čtyři kapitoly práce.

Jednotlivé oblasti bariér z hlediska možnosti pracovního uplatnění (zaměstnávání) asistentů pedagoga a celkového zájmu o profesi byly zjišťovány v kvantitativním empirickém šetření pomocí metody dotazníku. Jednotlivé zkoumané bariéry a rizika jsou rozděleny do čtyř oblastí, a to:

- Seberealizace asistentů pedagoga
- Personální a pracovně-právní rizika
- Finanční rizika
- Problematické pracovní činnosti a bariéry v zaměstnávání asistentů pedagoga

5.1 Cíle empirického šetření

Cílem empirického šetření je analýza a identifikace bariér a rizik, které jsou s prací asistentů pedagoga spojovány a které mohou bránit jejich profesnímu a profesionálnímu uplatnění. U těchto bariér a rizik je zjišťováno subjektivní vnímání respondentů a to, jak ovlivňují jejich seberealizaci a zaměstnávání. Bariéry a rizika jsou zjišťovány v oblasti seberealizace asistentů pedagoga v jejich profesi, personálních a pracovně-právních aspektů celé pozice, finančního ohodnocení a vykonávaných pracovních činnostech. Dílčím cílem šetření je zjistit, jak vypadá současný stav zaměstnávání asistentů pedagoga a podoba jejich profese. Kromě již uvedených

specifik se jedná o místo výkonu práce asistentů pedagoga, jejich vzdělání, klíčové kompetence a motivaci k výkonu profese.

K naplnění cíle empirického šetření byly stanoveny hypotézy, jejichž znění je v kapitole 5.2.

5.2 Stanovení hypotéz

Pro empirické šetření byly stanoveny tři hypotézy. Tyto hypotézy se týkají bariér a rizik, které jsou se zaměstnáváním asistenta pedagoga nejčastěji spojovány. Jejich formulace je opřena o odborné publikace autorů jako jsou Korandová a Tlapáková (2015) (viz kapitola 1.3), Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014b) (viz kapitola 3.3), Teplá a Šmejkalová (2010) (viz kapitola 3.3) nebo například Kendíková (2016; 2017) (viz kapitola 3.3). Ke každé hypotéze byla stanovena i hypotéza statistická, nulová a alternativní. Jejich znění je v příloze C.

Hypotéza 1 (H1): *Asistenti pedagoga s nastaveným profesním kariérním systémem a plánem DVPP se častěji účastní dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků oproti asistentům pedagoga s nenastaveným profesním kariérním systémem a plánem DVPP.*

První hypotéza se zaměřuje na účast asistentů pedagoga na dalším vzdělávání. Pro systematickou účast na dalším vzdělávání by měl být s asistenty pedagoga nastaven plán DVPP. Ten ale není v České republice tak často využíván. (Daskin et al., 2015, s. 63–64)

Současný profesní kariérní systém v profesi asistenta pedagoga obsahuje šest stupňů (viz příloha A). Ty se liší činnostmi, které jsou v jednotlivých stupních vykonávány, a kvalifikací, která je pro tento výkon potřeba (Korandová a Tlapáková, 2015, s. 31–32). Asistent pedagoga si tedy může zvyšovat svou kvalifikaci, a tak vykonávat náročnější činnosti. V profesním kariérním systému ale nemá definované např. povýšení na lepší pozici, rozšíření pracovního úvazku nebo třeba zlepšení finančního ohodnocení. Systém tedy zahrnuje především zvyšování kvalifikace asistentů pedagoga a rozšiřování náplně jejich práce spolu s odpovědností.

Předpokladem tedy bylo, že asistenti pedagoga s nastaveným profesním kariérním systémem a plánem dalšího vzdělávání se budou účastnit DVPP často. Oproti tomu asistenti pedagoga, kteří nemají nastavený ani profesní kariérní systém, ani plán DVPP, se budou vzdělávacích aktivit účastnit málokdy.

Hypotéza 2 (H2): *Profesionální uplatnění asistentů pedagoga se subjektivně nedostatečným finančním ohodnocením je menší ve srovnání s profesionálním uplatněním asistentů pedagoga, kteří shledávají své finanční ohodnocení jako dostatečné.*

Nízké finanční ohodnocení asistentů pedagoga je velmi často zmiňováno nejen v literatuře, ale i ve výzkumných šetřeních (Bařinková et al., 2012, s. 24; Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 204). Plat asistentů pedagoga se řídí tarifními tabulkami (viz příloha B). Nízká finanční odměna za práci je spojována s nejistotou zaměstnání a celkově s málo perspektivním výhledem do budoucna (Mrázková et al., 2014, s. 23). To se odráží i na motivaci asistentů pedagoga pro vykonávání dalších činností, která je taktéž snižována (Horáčková, 2015, s. 15).

Z toho vyplývá, že profesionální uplatnění asistentů pedagoga by mohlo být ovlivněno jejich finančním ohodnocením. Na předpokladu snižování perspektivy, motivace, a tím tedy i profesionálního uplatnění, je založena hypotéza 2.

Hypotéza 3 (H3): *Možnost seberealizace asistentů pedagoga je nižší u asistentů pedagoga s pracovní smlouvou na dobu určitou než u asistentů s pracovní smlouvou na dobu neurčitou.*

Seberealizace je nejvyšší potřebou v Maslowově pyramidě potřeb (Rymeš, 2003, s. 102–103). Z pohledu vývojové psychologie je tato potřeba nejdůležitější právě v dospělosti (Zormanová, 2017, s. 43–44). Seberealizovaný člověk dokáže využívat plně svůj potenciál a zároveň se dále rozvíjet (Baštecká a Reiterová, 2005, s. 74–75; Rymeš, 2003, s. 102–103).

Asistenti pedagoga mají velmi často pracovní smlouvu na dobu určitou. Toto tvrzení se objevuje nejen v literatuře např. u Teplé a Šmejkalové (2010) nebo Kendíkové (2017), ale i ve výzkumných šetřeních jako u Kolektivu autorů (2015). Smlouva na dobu určitou vzbuzuje v asistencích pedagoga strach ze ztráty zaměstnání a způsobuje celkovou nestabilitu práce (Kendíková, 2016, s. 82; Kolektiv autorů, 2015, s. 17).

Předpokladem pro hypotézu 3 je, že profesní uplatnění asistentů pedagoga je snižováno právě smlouvou na dobu určitou, která přináší nejistotu, strach a nestabilitu pracovní pozice.

5.3 Použité metody a sběr dat

Téma zaměstnávání asistentů pedagoga je zpracováno nejen v české a zahraniční literatuře, ale taktéž v nejrůznějších výzkumných šetřeních. Informace k tomuto tématu jsou k dohledání

i v dokumentech MŠMT a profese asistentů pedagoga se také týká značné množství zákonů a dalších právních předpisů. Pro naplnění cílů empirického šetření byl zvolen kvantitativní výzkum. Pro sběr dat byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval 33 položek (viz příloha D). Dotazník byl konstruován na základě teoretických východisek z odborné literatury a inspirován již proběhlými výzkumnými šetřeními. Konkrétně se jedná např. o dvě výzkumná šetření realizovaná Němcem, Šimáčkovou-Laurenčíkovou a Hájkovou (2014a; 2014b), dále šetření od Klusáčkové a kolektivu (2014) nebo třeba výzkum od Hájkové a kolektivu (2018). Celý dotazník byl rozdělen do pěti oddílů, které měly jednotnou grafickou podobu, ale v distribuované formě dotazníku byly zřetelně odděleny.

Otázky v dotazníku byly většinou uzavřené, přičemž u některých mohli respondenti dopsat další jimi preferovanou možnost. Některé otázky byly škálové, přičemž tyto škály byly tříbodové, čtyřbodové a pětibodové.

První část otázek (položky 1–7) zjišťuje nominální znaky o respondentech, které slouží pro lepší charakteristiku výběrového souboru. Tyto demografické údaje obsahují otázky týkající se pohlaví, věku, pracovního působení, kraje, ve kterém asistent pedagoga pracuje, praxe, nejvyššího dosaženého vzdělání a získání potřebné kvalifikace pro výkon tohoto povolání.

Druhá část dotazníku (položky 8–16) zjišťuje motivační faktory pro výběr profese asistenta pedagoga, setrvání v této pozici, kompetence a osobnostní charakteristiky asistentů a možnosti jejich seberealizace. Ta zahrnuje otázky týkající se profesního kariérního systému, možnosti rozvoje kariéry a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Další část (otázky 17–28) zkoumá personální a pracovně-právní aspekty zaměstnávání asistentů pedagoga, které mohou způsobovat rizika a bariéry. Tyto otázky se zaměřují na podobu náplně práce a její obsah, postavení asistentů pedagoga v rámci pedagogického sboru, pracovní místo, využívání školního zařízení pro práci a dále pak otázky týkající se pracovního poměru a úvazku. Zde jsou využity čtyřbodové škálové otázky obsahující hodnoty „ano“, „spíše ano“, „spíše ne“ a „ne“.

Předposlední část dotazníku obsahuje dvě otázky (položky 29–30) zaměřující se na finanční ohodnocení asistentů pedagoga. I zde jsou použity čtyřbodové škálové otázky.

Poslední část dotazníku obsahuje problematické pracovní činnosti a bariéry v zaměstnávání asistentů pedagoga (položky 31–33). Dle teoretických východisek z literatury a východisek

z výzkumných šetření bylo stanoveno několik výroků týkajících se problematických činností a možných bariér.

U první skupiny výroků (otázka 31) byla využita třibodová škála obsahující hodnoty pozitivního názoru „navýšení důležitosti a rozšíření sebeuplatnění asistenta pedagoga“, neutrálního názoru „ani jeden z uvedených názorů“ a negativního názoru „zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga“. Následovala otázka 32, zjišťující, které z uvedených výroků respondenti vykonávají. Druhá skupina (otázka 33) obsahuje výroky týkající se možných bariér v zaměstnávání asistentů pedagoga. U těchto výroků je využita pětibodová škála, ve které hodnota 1 znamená „rozhodně souhlasím“ a hodnota 5 „rozhodně nesouhlasím“.

Otázky v dotazníku nebyly povinné, tudíž respondenti mohli jednotlivé otázky vynechat. Zároveň některé ze zmíněných otázek byly návazné, a odpovídali tak na ně pouze někteří respondenti. Tyto otázky pomohly k upřesnění a doplnění odpovědí.

5.4 Průběh a realizace šetření

Sběr dat probíhal v období květen 2020 až červenec 2020, přičemž dotazník byl distribuován pouze elektronicky pomocí aplikace Google Forms. Původním záměrem bylo distribuovat dotazník přímo do škol v papírové podobě. To ale bylo znemožněno uzavřením škol kvůli koronavirové pandemii a jejich následnému pouze částečnému otevření.

Celkově bylo asistenty pedagoga vyplněno 278 dotazníků. Součet absolutních odpovědí není vždy roven celkovému počtu respondentů, a to ze dvou důvodů – u některých otázek měli respondenti možnost vybrat více možných odpovědí a na některé návazné otázky odpovídala jen část respondentů. Otázky navíc nebyly povinné, tudíž někteří respondenti neodpověděli na všechny otázky dotazníku. U každého grafu je absolutní počet odpovědí respondenty označen n .

Před sběrem dat bylo realizováno pilotní šetření. Respondenti z řad asistentů pedagoga byli požádáni o vyplnění online dotazníku a o zpětnou vazbu na jednotlivé otázky. Pilotního šetření se účastnilo 8 respondentů, kteří poskytli detailní zpětnou vazbu k dotazníku. Dle jejich postřehů bylo pozměněno znění některých otázek a možností odpovědí.

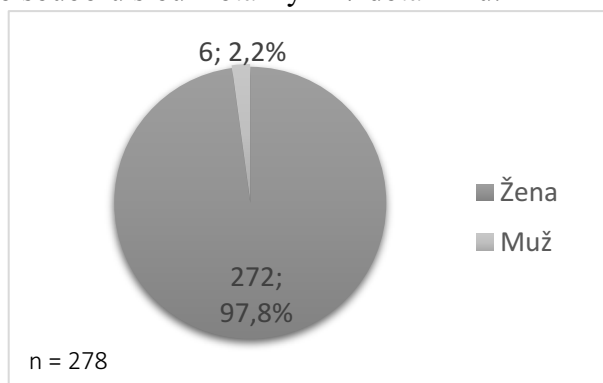
Data byla vyhodnocena deskriptivní a induktivní statistikou. Pomocí deskriptivní statistiky jsou data popsána a induktivní statistikou je ověřována existence vztahu (závislosti) mezi proměnnými. (Chráska, 2016, s. 16)

5.5 Charakteristika výběrového souboru

Metodika výzkumu dělí soubor na základní a výběrový. Do základního souboru spadají všichni v rámci zkoumané skupiny. Výběrový soubor se tvoří ze základního souboru, přičemž se jedná o jeho vybranou část. Tato část poté reprezentuje celý základní soubor (Chráška, 2016, s. 17). V rámci tohoto empirického šetření tvořili základní soubor všichni asistenti pedagoga aktivně vykonávající v době šetření danou profesi. Velikost základního souboru je uváděna ve statistických ročenkách vydávaných MŠMT. Pro školní rok 2019/2020 (ke 30.9.2019) byl celkový počet asistentů pedagoga 24 270 (MŠMT, ©2020a, nestránkováno). Výběrovým souborem jsou ti asistenti pedagoga, kteří dobrovolně v rámci výzkumného šetření vyplnili dotazník. Celkově vyplnilo dotazník 278 asistentů pedagoga napříč Českou republikou.

Vzhledem ke koronavirové pandemii roku 2020, při které byly zavřeny po určitou dobu školy, byl dotazník šířen pouze elektronicky. Online dotazník byl distribuován ve skupině sdružující asistenty pedagoga. Z toho důvodu se nejedná o zcela náhodný výběr – dotazník mohli vyplnit pouze asistenti pedagoga s přístupem k internetu a zapojení do této skupiny, která čítá 6294 členů.

K popisu výběrového souboru slouží otázky 1–7 dotazníku.

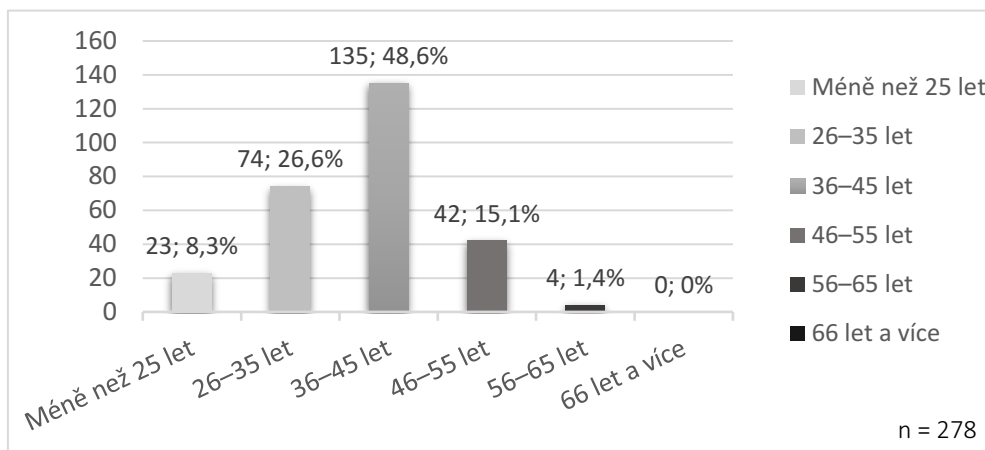


Graf 4 Četnost respondentů dle pohlaví

Zdroj: Vlastní zpracování

Z celkového počtu 278 respondentů odpovědělo na dotazník 272 (97,8 %) žen a 6 (2,2 %) mužů, což demonstruje graf 4. Podobný poměr mužů a žen v profesi asistenta pedagoga uvádí i MŠMT ve statistické ročence pro školní rok 2019/2020, kde je 23 162 (95,43 %) asistentů pedagoga žen a pouze 1 108 (4,57 %) mužů (MŠMT, ©2020a, nestránkováno).

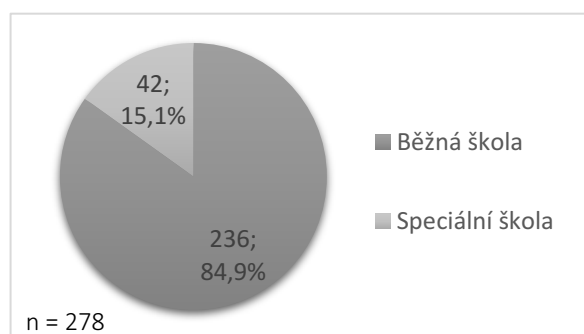
Trend vyššího počtu žen ve školství je popisován i v literatuře. Hovoří se o feminizaci pedagogického povolání. Množství ženských pedagogických pracovníků se liší podle typu školy, přičemž nejvíce feminizované jsou mateřské školy (Průcha, 2009, s. 142). Obdobný trend zvyšujícího se počtu žen a ubývajících počtu mužů lze vysledovat i u profese asistenta pedagoga.



Graf 5 Četnost respondentů dle věku

Zdroj: Vlastní zpracování

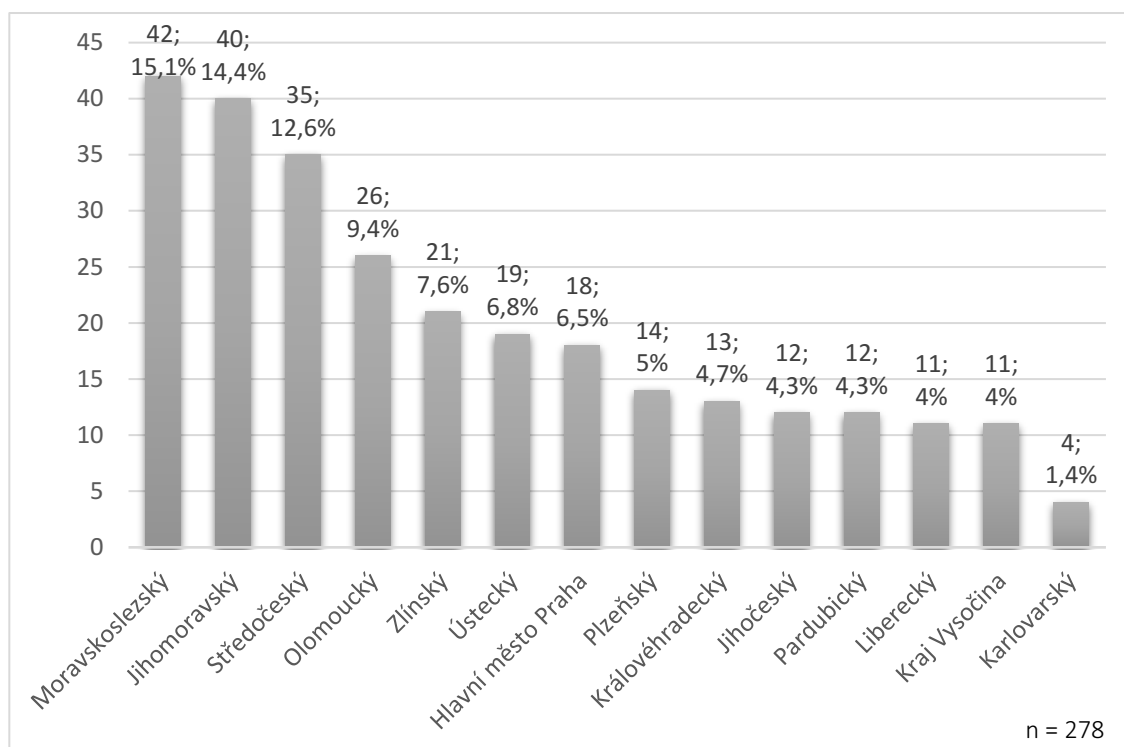
Na grafu 5 je vidět, že nejvíce respondentů spadalo do věkové kategorie 36–45 let (135; 48,6 %). Druhou nejpočetnější věkovou kategorií byl interval 26–35 let (74; 26,6 %) a třetí 46–55 let, což bylo 42 respondentům (15,1 %). Méně než 25 let bylo 23 respondentům (8,3 %). V kategorii 56–65 let byli pouze 4 respondenti (1,4 %) a 66 let a více nebylo žádnému respondentovi.



Graf 6 Četnost respondentů dle působení ve školském zařízení

Zdroj: Vlastní zpracování

Většina respondentů působila v době vyplňování dotazníku v běžných školách (graf 6). Konkrétně se jednalo o 236 (84,9 %) asistentů pedagoga. Trend většího počtu asistentů pedagoga v běžných školách začal od roku 2016, kdy byl přijat koncept společného vzdělávání. Díky tomu byla vydána i novela školského zákona 561/2004 Sb. a upravila se jednotlivá podpůrná opatření, do kterých spadá i asistent pedagoga (MŠMT, 2018, nestránkováno).

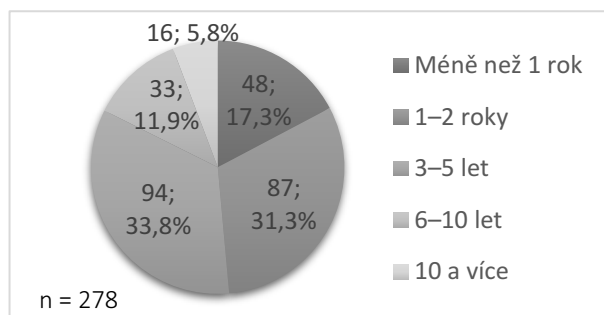


Graf 7 Četnost respondentů dle jednotlivých krajů České republiky

Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce respondentů bylo z Moravskoslezského kraje (42; 15,1 %), jak je vidět na grafu 7. Na druhém místě byl Jihomoravský kraj (40; 14,4 %) a na třetím místě kraj Středočeský (35; 12,6 %). Podle dat MŠMT se umísťují tyto tři kraje taktéž na předních příčkách. Konkrétně ve školním roce 2019/2020 bylo nejvíce asistentů pedagoga ve Středočeském kraji, následně v Jihomoravském a Moravskoslezském kraji (MŠMT, ©2020a, nestránkováno).

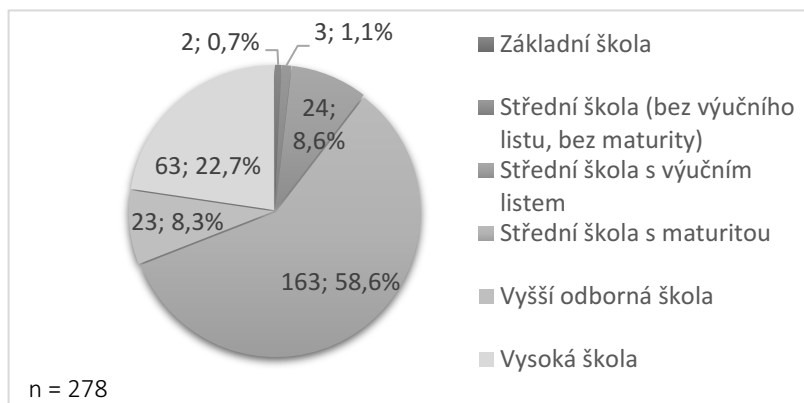
Nejméně asistentů pedagoga odpovědělo z kraje Karlovarského, který se dle dat MŠMT umístil taktéž na posledním místě v počtu evidovaných asistentů pedagoga (MŠMT, ©2020a, nestránkováno).



Graf 8 Četnost respondentů dle délky praxe na pozici asistenta pedagoga

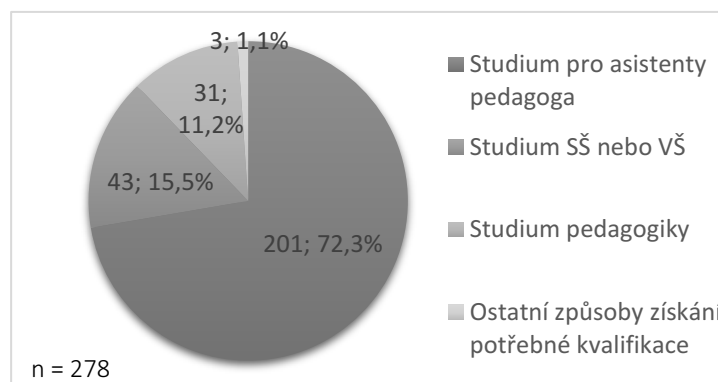
Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 8 ukazuje, že většina respondentů (94; 33,8 %) měla praxi na pozici asistenta pedagoga 3–5 let. Jen o málo nižší počet (87; 31,3 %) asistentů pedagoga vykonávalo tuto profesi 1–2 roky. Méně než jeden rok na pozici bylo 48 (17,3 %) respondentů. Zajímavé jsou počty u kategorie 6–10 let praxe, kterou uvedlo 33 (11,9 %) asistentů pedagoga a více jak 10 let praxe uvedlo 16 (5,8 %) respondentů. Obě kategorie jsou poměrně překvapivě zastoupeny větším počtem respondentů, než bylo předpokládáno vzhledem k termínovanosti pozice a nemožnosti seberealizace v rámci profese.



Graf 9 Četnost respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání
Zdroj: Vlastní zpracování

Pozici asistenta pedagoga může vykonávat kdokoliv s ukončenou základní školou a kurzem určeným asistentům pedagoga. Mezi respondenty (graf 9) byli pouze 2 lidé se základním vzděláním (0,7 %). Nejvíce respondentů mělo středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou (163; 58,6 %) a druhým nejpočetněji zastoupeným vzděláním mezi respondenty bylo absolvování vysoké školy (63; 22,7 %).



Graf 10 Četnost respondentů dle získání potřebné kvalifikace pro výkon profese asistenta pedagoga
Zdroj: Vlastní zpracování

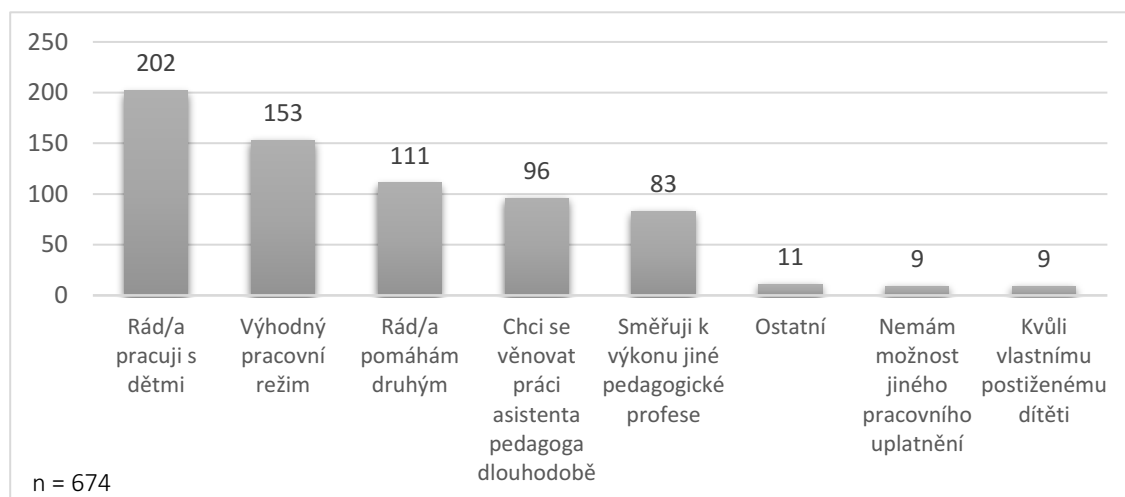
Nejvíce respondentů, konkrétně 201 (72,3 %), získalo svou odbornou kvalifikaci pro výkon profese asistenta pedagoga kurzem přímo určeným ke studiu asistentů pedagoga, což je vidět na grafu 10. Tento kurz má rozsah 80 vyučovacích hodin a musí být akreditovaný MŠMT

(Česko, 2005a, §3). Díky studiu na střední nebo vysoké škole získalo 43 respondentů (15,5 %) oprávnění k výkonu této profese. Pouze 31 (11,2 %) respondentů získalo kvalifikaci studiem pedagogiky. To trvá minimálně 120 vyučovacími hodinami (Česko, 2005a, §4).

Mezi ostatní způsoby získání potřebné kvalifikace patří studium pedagogiky a kurzu asistenta pedagoga současně, právě probíhající studium a absolvování pedagogického minima.

5.6 Popis výsledků empirického šetření

V rámci dotazníkového šetření byli asistenti pedagoga dotazováni na důvody, které je vedly k rozhodnutí vykonávat tuto profesi (graf 11). V této otázce mohli respondenti vybírat více možností a dopisovat další vlastní možnosti. Důvody byly stanoveny dle teoretických východisek z odborných publikací a dřívějších empirických šetření.



Graf 11 Četnost odpovědí respondentů dle důvodu výběru profese asistenta pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

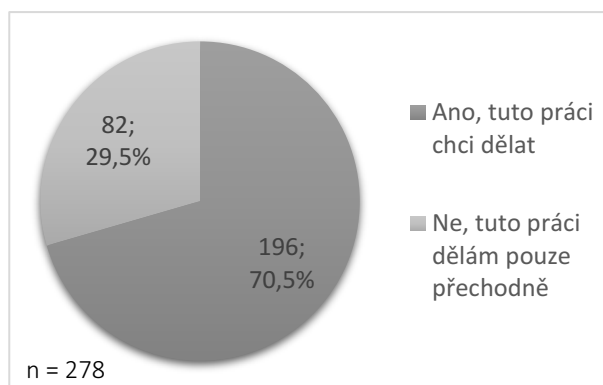
Nejvíce asistentů pedagoga motivovala možnost pracovat s dětmi v rámci této profese (graf 11). Tento důvod byl vybrán 202x. Druhým nejčastěji vybíraným důvodem byl výhodný pracovní režim (153x). Oba motivy jsou často zmiňovány v české i zahraniční literatuře. Motiv výhodné pracovní doby se nejčastěji objevuje u rodičů, kterým vyhovuje práce v době školní docházky jejich dětí a volno v době prázdnin (Kendíková, 2017, s. 99; Roffey-Barentsen, 2014, p. 24). Motiv pomáhání druhým je u asistentů pedagoga taktéž stěžejním (Kendíková, 2016, s. 59–60). V dotazníku byl tento motiv vybrán 111x.

Poměrně vyrovnané důvody byly motivace pro bytí asistentem pedagoga (setrvání v pozici asistenta pedagoga), která byla zvolena 96x a volba profese asistenta pedagoga jako startovní pozice pro posun na jinou pedagogickou pozici (83x).

Možnost vykonávat profesi asistenta pedagoga kvůli vlastnímu dítěti s postižením v dotazníku původně nebyla. I přesto tuto možnost doplnilo 9 respondentů. Tito respondenti uváděli v komentáři, že díky vlastnímu dítěti s postižením získali potřebné kompetence, které mohli jako asistenti pedagoga využít. Zároveň jim vyhovoval pracovní režim.

Několik respondentů nemělo možnost jiného pracovního uplatnění (9x), a proto zvolili tuto profesi.

Ostatní možnosti (11x) obsahují důvody jako praxe ke studiu, praxe pro budoucí povolání, být součástí pokroků podporovaného dítěte a možnost pracovat na zkrácený úvazek. Objevily se i tři odpovědi, ve kterých respondenti uvedli, že je pro práci nemotivuje nic, pouze ji nyní vykonávají.



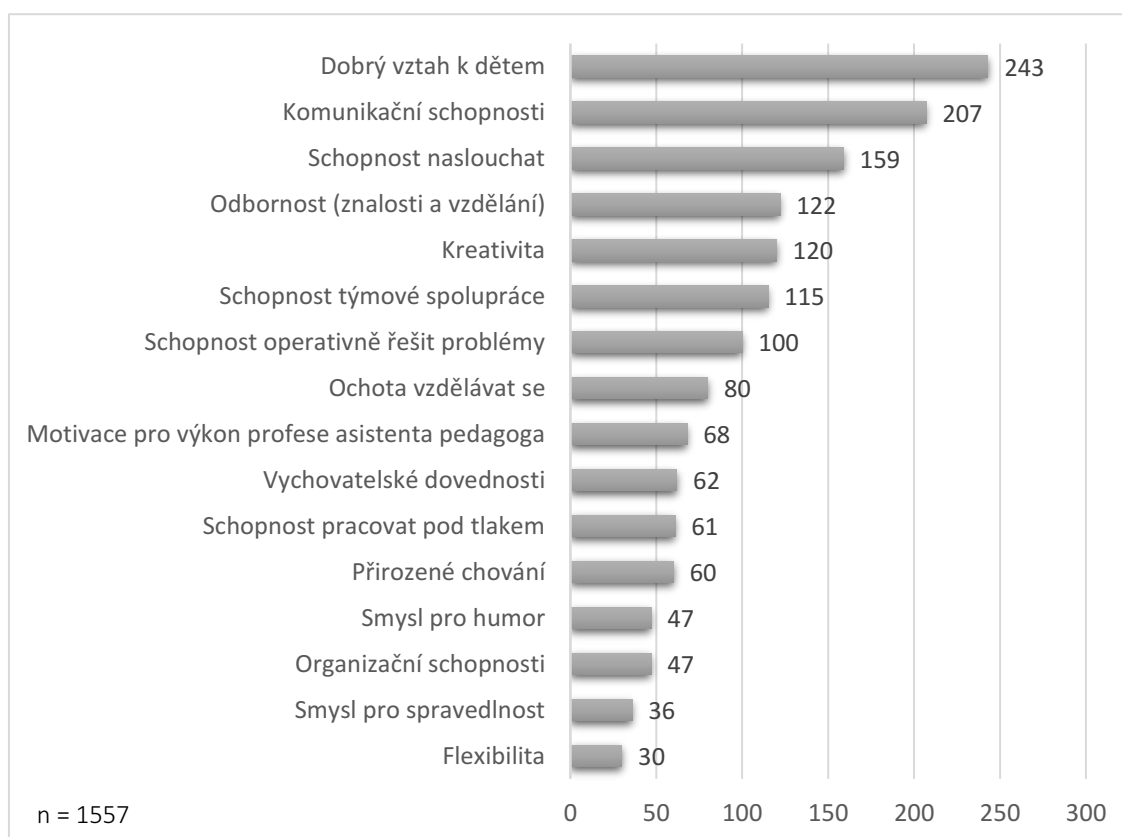
Graf 12 Četnost respondentů dle setrvání v pozici asistenta pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 12 ukazuje, že většina respondentů by ráda dělala profesi asistenta pedagoga dlouhodobě. Konkrétně tuto možnost vybralo 196 (70,5 %) asistentů pedagoga. Pouze 82 (29,5 %) respondentů uvedlo, že profesi nechtějí dělat a nyní ji vykonávají pouze přechodně.

Další dvě otázky (otázky 10 a 11 dotazníku) byly zaměřeny na klíčové kompetence asistentů pedagoga a jejich stěžejní osobnostní charakteristiky. Respondenti měli z uvedených výčtů vybrat podle nich pět nejdůležitějších kompetencí v otázce 10 a charakteristik v otázce 11. Výčty k jednotlivým otázkám byly vytvořeny na základě teoretických východisek z odborných publikací a jiných výzkumných šetření.

Rozlišení kompetencí a osobnostních charakteristik není úplně jednoznačné. Někteří autoři popisují odděleně kompetence a osobnostní charakteristiky asistentů pedagoga, jiní vše spojují do obecných charakteristik. Některé znaky jsou tedy uvedeny u kompetencí, ale stejně tak by mohly být u osobnostních charakteristik. Takovým znakem je např. dobrý vztah k dětem, přirozené chování nebo flexibilita. Znaky byly rozděleny dle literatury rovnoměrně tak, aby výčty v obou otázkách byly co nejvyrovnanější.



Graf 13 Četnost odpovědí respondentů dle výběru nejdůležitějších kompetencí asistenta pedagoga

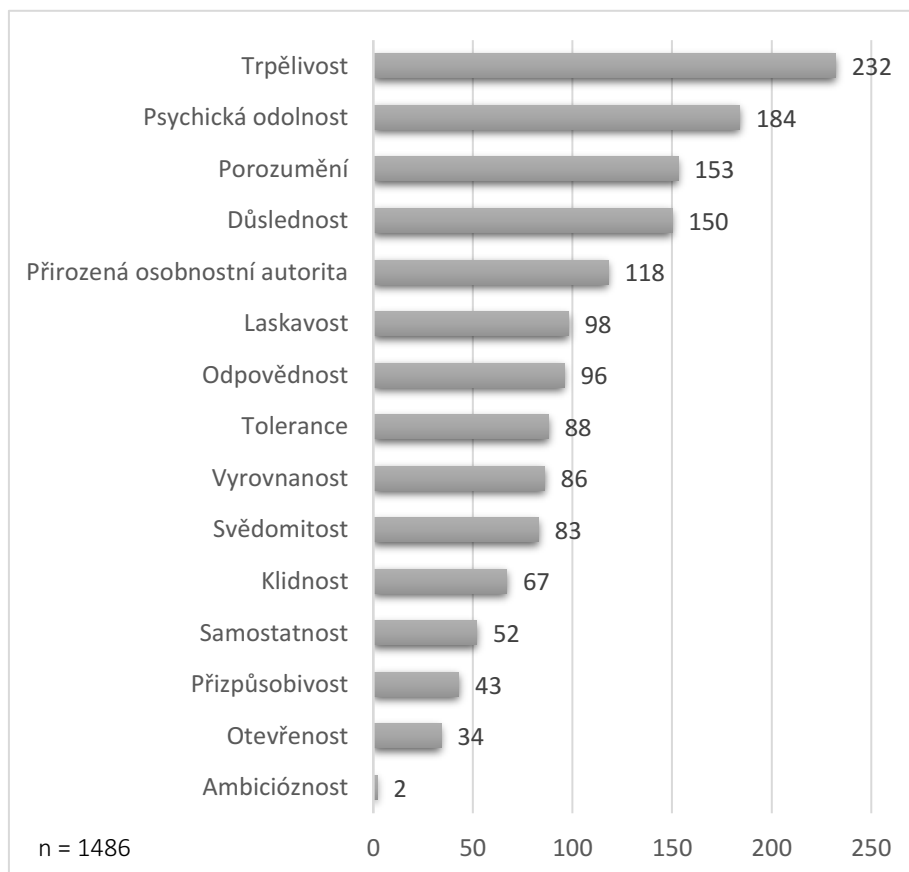
Zdroj: Vlastní zpracování

Mezi pět klíčových kompetencí asistenta pedagoga byly vybrány dobrý vztah k dětem (243), komunikační schopnosti (207) schopnost naslouchat (159), odbornost (122) a kreativita (120), což demonstruje graf 13.

Dobrý vztah k dětem a odbornost se objevily jako stěžejní kompetence i ve výzkumu z let 2012–2013, zaměřujícího se na problematiku asistentské práce v běžných školách (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 28). Schopnost naslouchat byla uvedena jako stěžejní ve výzkumu z Velké Británie, který se zabýval rolí asistentů pedagoga při inkluzi (Groom a Rose, 2005, p. 20; 23). Kreativita a komunikační schopnosti se objevují např. ve *Standardu práce asistenta pedagoga*, který popisuje aspekty této práce (Kulštrunková, 2015,

s. 50–51). Tyto výzkumy a publikace obsahují vždy pouze několik znaků, přičemž ty nejčastěji zmiňované byly využity při tvorbě dotazníku.

Na posledním místě skončila flexibilita, kterou vybralo pouze 30 respondentů. Ta je v literatuře vyzdvihována především Uzlovou (2010, s. 45). Pružnost je u asistentů pedagoga důležitá především vzhledem k měnícím se potřebám podporovaných žáků (tamtéž, s. 45).



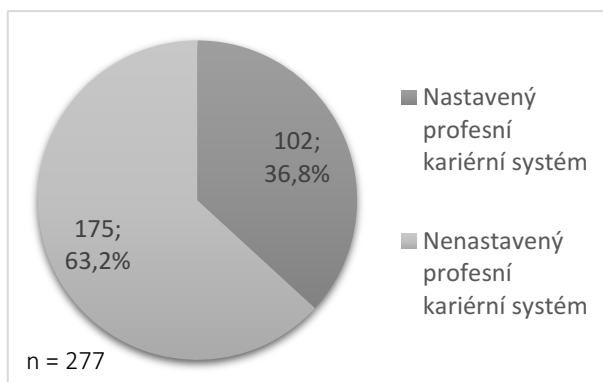
Graf 14 Četnost odpovědí respondentů dle výběru klíčových osobnostních charakteristik asistentů pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

Jako pět stěžejních osobnostních charakteristik (graf 14) vyšla trpělivost (232), psychická odolnost (184), porozumění (153), důslednost (150) a přirozená osobnostní autorita (118). Z těchto charakteristik je často uváděna v literatuře trpělivost a důslednost (Kendíková, 2016, s. 73; Teplá, 2015, s. 35; Uzlová, 2010, s. 45). Porozumění a trpělivost se objevila i v již zmiňovaném výzkumu (viz kapitola 1.1) (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 28). Psychická odolnost a přirozená osobnostní autorita se v literatuře objevuje spíše v kontextu učitelského povolání.

Na posledním místě byla ambicióznost, kterou respondenti vybrali pouze 2x. Vzhledem k nemožnosti kariérního postupu v pozici asistenta byl tento výsledek očekávaný.

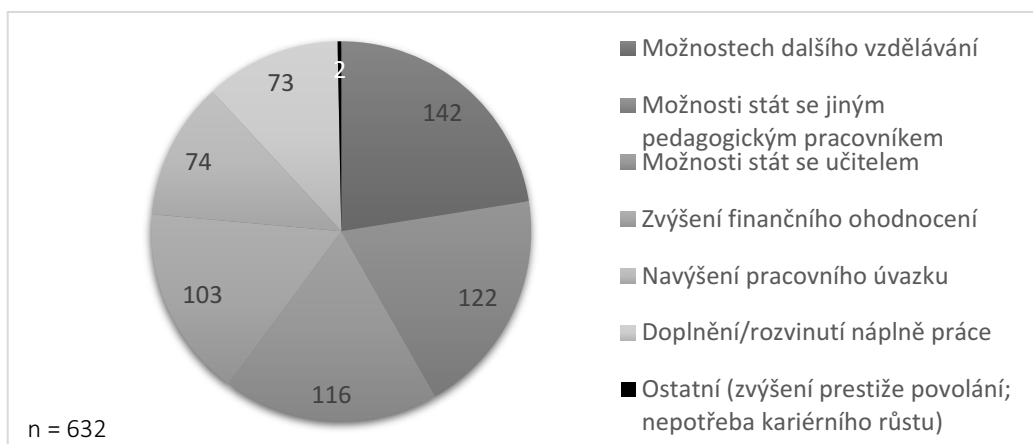
Seberealizace asistentů pedagoga



Graf 15 Četnost respondentů dle nastavení profesního kariérního systému

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 15 ukazuje, zda mají respondenti nastavený profesní kariérní systém zaměstnavatelem. Tento kariérní systém nebyl blíže specifikován – mohlo se jednat o navýšení odměny za práci po určité době, posunu na jinou pozici, zajištění DVPP a další možnosti kariérního rozvoje. Necelé dvě třetiny respondentů (175; 63,2 %) uvedly, že nemají žádnou podobu profesního kariérního systému nastavenou. Více jak jedna třetina respondentů (102; 36,8 %) měla ale profesní kariérní systém nastaven.

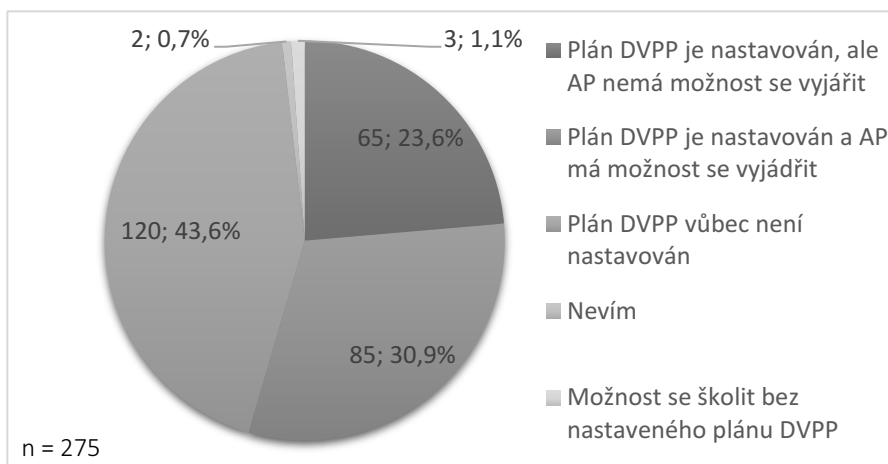


Graf 16 Četnost odpovědí respondentů dle možností kariérního růstu

Zdroj: Vlastní zpracování

Kariérní růst mohou asistenti pedagoga spatřovat v nejrůznějších možnostech, na které byli dotazováni (graf 16). Každý respondent mohl vybrat více možností a případně dopsat další. Nejvíce vybíranou možností bylo další vzdělávání. Tato možnost byla vybrána 142x. Další častou možností (122x) byl kariérní posun na jiného pedagogického pracovníka nebo přímo na učitele (116x). Možnost zvýšení finančního ohodnocení se objevila 103x. Poměrně vyrovnané možnosti se týkaly pracovních aspektů – 74x bylo vybráno navýšení pracovního úvazku a 73x doplnění nebo rozvinutí náplně práce.

Dvakrát byla zvolena možnost ostatní, kde jeden z respondentů uvedl, že by posun své kariéry spatřoval ve zvýšení prestiže profese asistenta pedagoga. Druhý respondent oproti tomu vyjádřil, že nepotřebuje jakýkoliv kariérní růst.

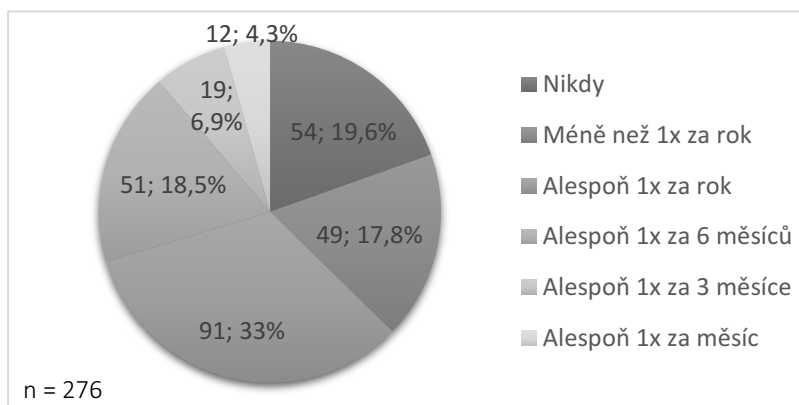


Graf 17 Četnost respondentů dle nastavování plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 17 ukazuje, že 120 respondentů (43,6 %) nemá vůbec nastavený plán dalšího vzdělávání. Na druhou stranu 150 respondentů (54,5 %) mělo plán dalšího vzdělávání nastavený. Z těchto 150 respondentů se na nastavování plánu podílelo 85 (30,9 %), zbylých 65 respondentů (23,6 %) jej mělo sice nastavený, ale nemohlo se k němu vyjadřovat.

Dva respondenti (0,7 %) uvedli, že neví, zda nějaký plán dalšího vzdělávání mají a tři respondenti (1,1 %) se mohou školit i bez toho, aniž by nastavený plán dalšího vzdělávání měli.



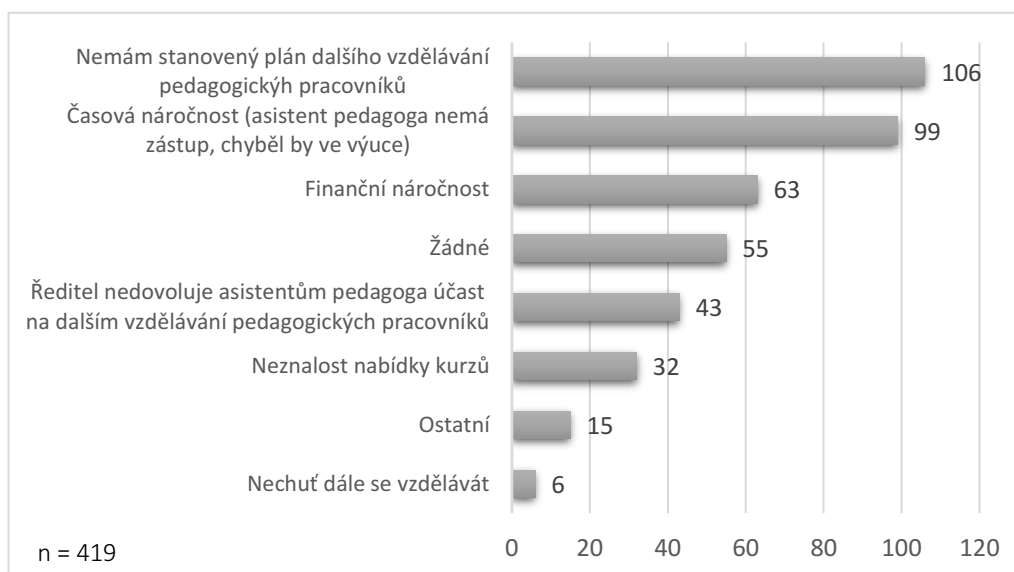
Graf 18 Četnost respondentů dle účasti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Zdroj: Vlastní zpracování

Přesto, že respondenti zvolili 142x možnost kariérního růstu v dalším vzdělávání, pouze 82 respondentů (29,7 %) se vzdělávalo často (možnosti alespoň 1x za 6 měsíců, alespoň 1x za 3 měsíce a alespoň 1x za měsíc), což je demonstrováno na grafu 18. Málokdy (z možností:

nikdy, méně než 1x za rok a alespoň 1x za rok) se vzdělávalo 194 respondentů (70,3 %), což je více než dvě třetiny.

Nejpočetněji zastoupenou možností bylo alespoň 1x za rok, kterou vybralo 91 respondentů (33 %). Naopak pouze 12 respondentů (4,3 %) se vzdělávalo alespoň 1x měsíčně. Výběr této možnosti může být ovlivněn právě probíhajícím studiem některých asistentů pedagoga, které mohli počítat do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jen 54 respondentů (19,6 %) nenavštěvuje žádné kurzy.



Graf 19 Četnost odpovědí respondentů dle důvodů neúčasti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 19 obsahuje nejčastější důvody, které brání v účasti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a vedou k nenavštěvování těchto kurzů. Respondenti zde mohli vybrat více možností.

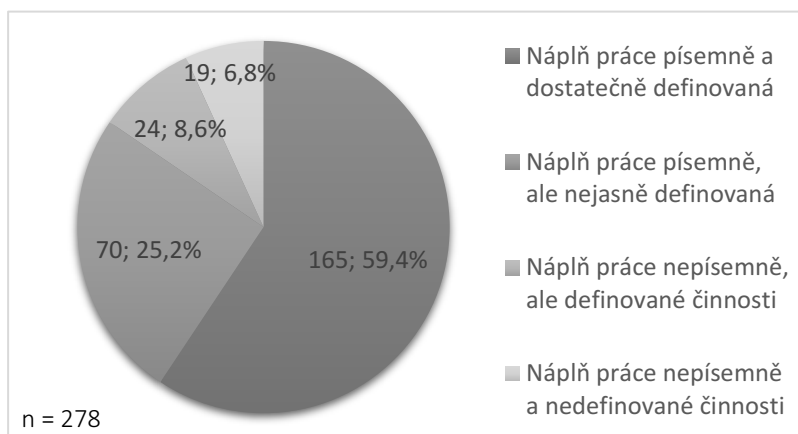
Nejčastěji vybranou možností byl chybějící plán dalšího vzdělávání (106x). Druhou nejčastěji vybranou možností byla časová náročnost DVPP. Tato možnost byla vybrána 99x. Na třetím místě skončila finanční náročnost DVPP, která byla vybrána 63x. Respondentů, kteří neshledávají žádné bariéry bránící v jejich dalším vzdělávání, bylo 55. Dalších 43 respondentů vybralo, že jim další vzdělávání není dovoleno ze strany vedení školy a 32 respondentů neznalo nabídku kurzů.

Mezi ostatními důvody (celkem 15) se objevilo probíhající studium vysoké školy nebo dodělávání si aprobace skrz kurzy CŽV, a díky tomu nedostatečný čas na DVPP (3x). Dále se zde objevilo samostudium. Tomu se asistenti věnují ve svém volnu, přičemž si toto vzdělávání vybírají a financují sami (2x). Dále byly uváděny důvody malé rozmanitosti nabízených kurzů

v daném regionu a tím nemožnost dobrého výběru kvalitního vzdělávání (6x) a obecná témata kurzů, která se nezabývají konkrétní problematikou (1x). Další asistenti uváděli, že jim není umožněno vzít si studijní volno a mohou si vzít jen neplacené volno (2x). Posledním důvodem v kategorii ostatní bylo, že asistent pedagoga v současné době končí svůj pracovní poměr (1x).

Jen 6 respondentů vybralo, že nemá chuť dále se vzdělávat.

Pracovně-právní a personální rizika



Graf 20 Četnost respondentů dle podoby náplně práce

Zdroj: Vlastní zpracování

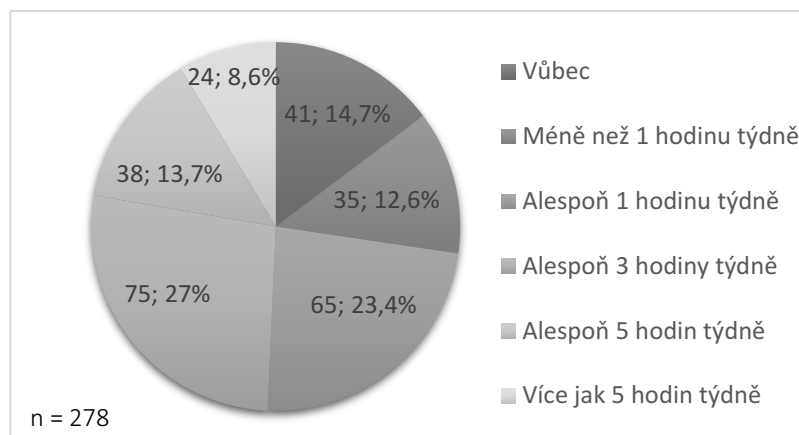
Každý asistent pedagoga by měl mít sepsanou náplň práce, která bude dostatečně detailní, srozumitelná a bude obsahovat veškeré činnosti, jejichž výkon je od asistenta pedagoga očekáván. (Kendíková, 2016, s. 83)

Náplň práce může mít několik podob. Konkrétně zde bylo zjišťováno (graf 20), zda mají asistenti pedagoga náplň práce danou písemně, či nikoliv a jak moc v ní mají jednotlivé činnosti definované, případně jak moc jsou s jednotlivými činnostmi srozuměni.

Písemně mělo náplň práce 235 respondentů (84,5 %). Z toho 165 asistentů pedagoga (59,4 %) mělo ve své náplni práce dostatečně popsané veškeré kompetence, odpovědnost a jednotlivé činnosti. Zbýlých 70 respondentů (25,2 %) mělo sice svou náplň práce písemně, ale nejasně nadefinovanou.

Pouze 43 respondentů (15,5 %) nemělo danou náplň práce písemně. Větší část z těchto respondentů (24; 8,6 %) bylo ale i přesto se svými kompetencemi, odpovědností a jednotlivými činnostmi dostatečně seznámena. Ostatních 19 asistentů pedagoga (6,8 %) nemělo svou náplň práce písemně, a navíc ani nemělo jasně vymezené a nadefinované činnosti jejich práce. Tato kategorie představuje největší možné riziko, protože zde není žádný dokument, podle kterého by se mohli asistenti pedagoga řídit, nebo dle kterého by mohla být jejich práce kontrolována.

Takoví asistenti také mohou být využíváni na jiné činnosti, které nejsou určeny pro jejich pozici. V tomto případě by mohlo dojít k přetěžování zaměstnance, které by mohlo vést k syndromu vyhoření (Bařinková et al., 2012, s. 23).



Graf 21 Četnost respondentů dle výkonu nepřímé pedagogické činnosti

Zdroj: Vlastní zpracování

Výkon pedagogického povolání je rozdělen na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Přímá pedagogická činnost zahrnuje jakékoliv přímé působení na studenty. Nepřímá pedagogická činnost poté zahrnuje zbylé činnosti, které asistent pedagoga vykonává. Do této kategorie patří např. účast na poradách, příprava na vyučování nebo třeba výroba pomůcek (Němec, 2016, s. 5). Na grafu 21 je vidět, jak často se respondenti nepřímé pedagogické činnosti věnovali.

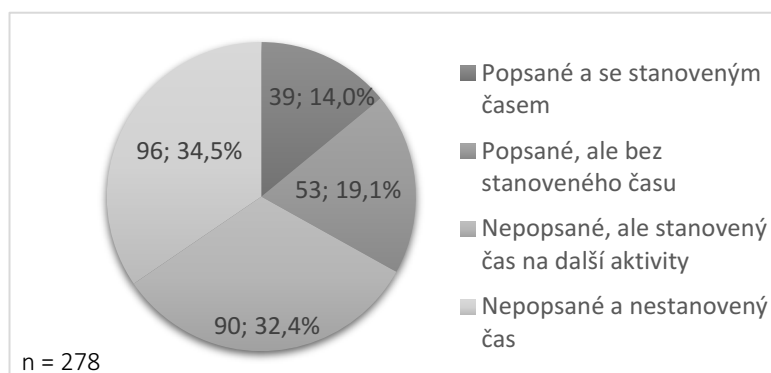
Málokdy se nepřímé pedagogické činnosti věnovalo 141 respondentů (50,7 %). Do této kategorie patří alespoň 1 hodina týdně (65; 23,4 %), méně než 1 hodina týdně (35; 12,6 %) a výkon pouze přímé pedagogické činnosti (41; 14,7 %).

Často tuto činnost vykonávalo 137 respondentů (49,3 %). Sem spadají alespoň 3 hodiny týdně (75; 27 %), alespoň 5 hodin týdně (38; 13,7 %) a více jak 5 hodin týdně (24; 8,6 %).

Obě sdružující kategorie – málokdy a často – jsou zastoupeny poměrně vyrovnaně (141; 50,7 % a 137; 49,3 %). Nejvíce respondentů vybralo hraniční možnosti mezi oběma kategoriemi. Největší zastoupení tedy má možnost alespoň 3 hodiny týdně (75; 27 %) a jako druhá je možnost alespoň 1 hodinu týdně (65; 23,4 %).

V grafu 22 dochází k propojení předchozích dvou otázek na podobu náplně práce a na výkon nepřímé pedagogické činnosti. Konkrétně v této otázce bylo zjišťováno, jak vypadají informace o nepřímé pedagogické činnosti. Pokud asistenti pedagoga nemají písemnou náplň práce, nemohou v ní mít ani popsané činnosti nepřímého pedagogického působení nebo definovaný

čas. Není ale vyloučena možnost, že mají tyto informace předané ústně nebo je mají sepsané v jiném dokumentu, než je náplň práce.

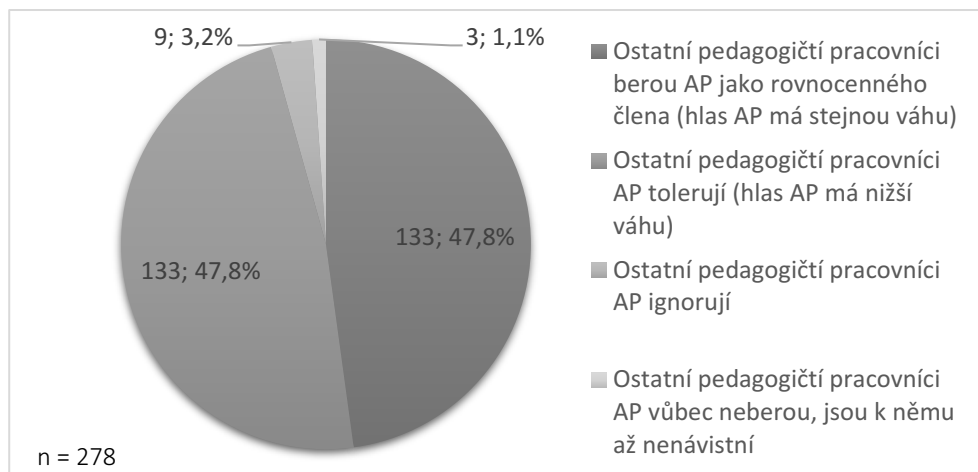


Graf 22 Četnost respondentů dle podoby informací o nepřímé pedagogické činnosti

Zdroj: Vlastní zpracování

Popsané činnosti nepřímého pedagogického působení mělo 92 respondentů (33,1 %). Z toho ale pouze 39 respondentů (14 %) mělo kromě popisu činností i jasně stanovený čas v rámci jejich pracovní doby, kdy se těmto aktivitám mohou věnovat. Dalších 53 respondentů (19,1 %) nemělo na popsané činnosti přesně stanovený čas. V takovém případě může docházet k problému úvazku, kdy má asistent pedagoga nastavený počet hodin pracovní doby, která může obsahovat pouze vyučovací hodiny podporovaného žáka. Takovému asistentovi pedagoga poté nezbývá v úvazku čas na nepřímou pedagogickou činnost, kterou tak může vykonávat pouze ve svém volnu (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 36).

Většina respondentů neměla písemně zpracované informace o nepřímé pedagogické činnosti (186; 66,9 %). Větší část těchto respondentů (96; 34,5 %) ještě navíc neměla vůbec definovaný čas na další činnosti. Zde může nastat stejný problém popsany v předchozím odstavci. Zbývajících 90 respondentů (32,4 %) nemělo sice aktivity nepřímé pedagogické činnosti popsané písemně, ale mělo alespoň definovaný čas, ve kterém se mohou těmto úkonům věnovat.



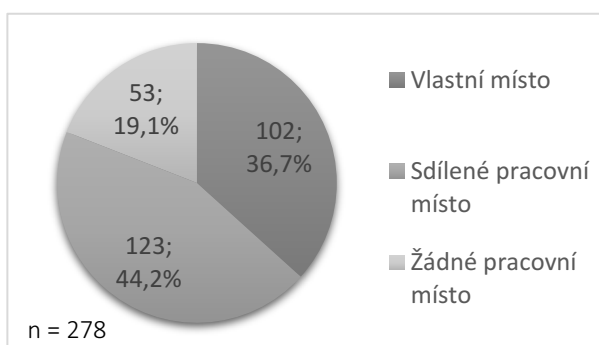
Graf 23 Četnost respondentů dle jejich postavení mezi pedagogickými pracovníky

Zdroj: Vlastní zpracování

V grafu 23 je vidět, jak asistenti pedagoga vnímají své postavení v rámci pedagogického sboru. Asistent pedagoga, jakožto pedagogický pracovník, by měl být považován za rovnocenného člena sboru. Takto se cítilo 133 respondentů (47,8 %). Tito asistenti se mohli vyjadřovat k řešeným problémům a jejich hlas měl ve sboru jistou váhu. Hlas tolerovaných asistentů pedagoga (133; 47,8 %) není ostatními členy pedagogického sboru považován za tak hodnotný.

Pouze 12 respondentů (4,3 %) uvedlo, že se nemůže v rámci týmu vůbec vyjadřovat. Z těchto 12 respondentů bylo 9 asistentů pedagoga (3,2 %) ostatními zaměstnanci školy ignorováno a u 3 respondentů (1,1 %) se mohlo jednat až o projevy nenávisti ze strany ostatních pedagogických pracovníků.

Přesto zjištění u této otázky zůstává pozitivní, protože většina (266; 95,7 %) se mohla k dění ve škole vyjadřovat a jejich hlas má určitou váhu, byť ne třeba úplně stejnou jako od ostatních členů pedagogického sboru.

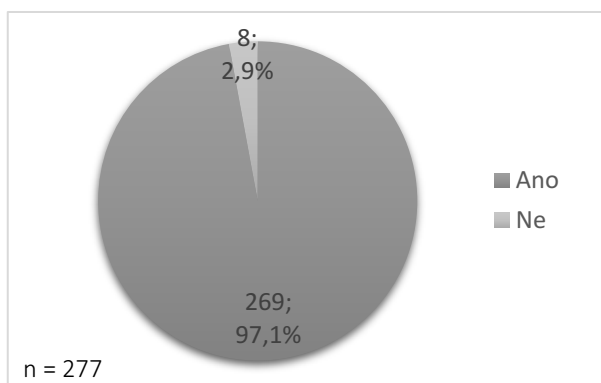


Graf 24 Četnost respondentů dle jejich pracovního místa

Zdroj: Vlastní zpracování

Asistent pedagoga by měl mít v rámci školy své vlastní nebo alespoň sdílené pracovní místo, kde by kromě uložení svých věcí mohl realizovat i nepřímou pedagogickou činnost, a to zejména přípravu na výuku (graf 24). Takové místo mělo 225 respondentů (80,9 %), z čehož menší část (102; 36,7 %) měla vlastní pracovní místo a větší (123; 44,2 %) je sdílela s ostatními pracovníky.

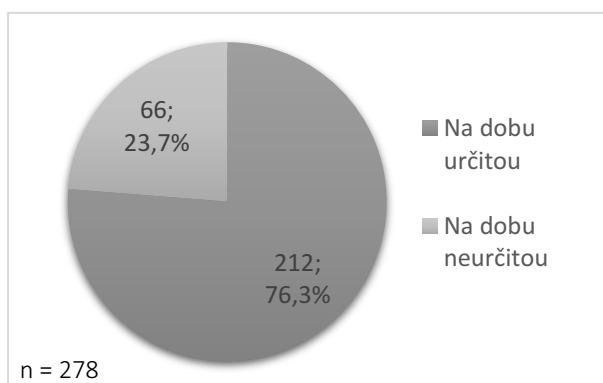
Zbýlých 53 respondentů (19,1 %) nemělo ani vlastní, ani sdílené pracovní místo.



Graf 25 Četnost respondentů dle přístupu ke školskému zařízení

Zdroj: Vlastní zpracování

Pozitivním zjištěním bylo, že naprostá většina respondentů (269; 97,1 %) mohla využívat školní zařízení (graf 25) jako je např. knihovna, počítače, školní materiály a další vybavení školy, a to i přesto, že někteří z nich neměli vlastní ani sdílené pracovní místo. Zbývajících 8 respondentů (2,9 %) nemělo ani k tomuto zařízení přístup.



Graf 26 Četnost respondentů dle jejich pracovní smlouvy

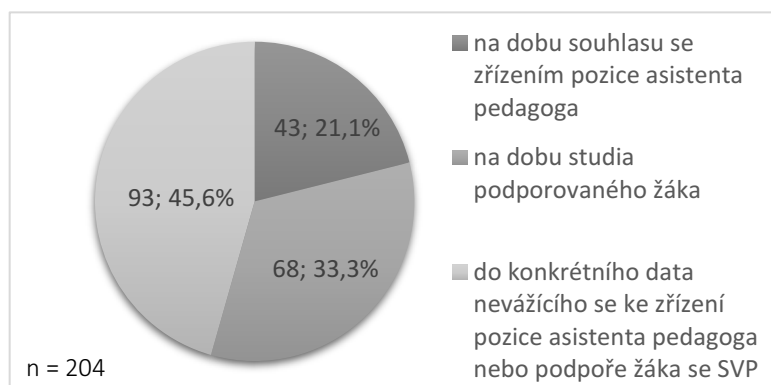
Zdroj: Vlastní zpracování

Pracovní smlouva se může uzavírat na dobu určitou nebo neurčitou. V rámci dotazníkového šetření mělo 212 respondentů (76,3 %) pracovní smlouvu uzavřenou na dobu určitou (graf 26). Ta musí být sjednána minimálně na 12 měsíců a maximálně na 3 roky a nesmí být více jak 2x prodloužena. Ve výjimečných případech může mít asistent pedagoga i kratší dobu určitou, a to v případě náhrady za jiného nepřítomného pracovníka, nebo zástupu za pedagogického

pracovníka, který nemá pro výkon povolání potřebnou kvalifikaci (Česko, 2004a, §23a; Česko, 2006, §39).

Pouze 66 respondentů (23,7 %) mělo v době šetření smlouvu na dobu neurčitou.

U respondentů, kteří uvedli, že mají pracovní smlouvu na dobu určitou, bylo dále zjišťováno trvání této doby určité (graf 27).

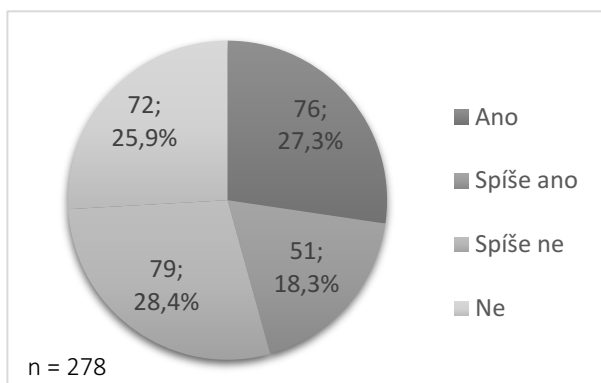


Graf 27 Četnost respondentů dle typu pracovní doby určité

Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce respondentů (93; 45,6 %) mělo svou pracovní smlouvu na dobu určitou smlouvenou do konkrétního data nevážícího se ani na dobu souhlasu se zřízením pozice asistenta pedagoga (na dobu trvání podpůrných opatření ve formě asistenta pedagoga), ani na dobu studia podporovaného žáka (graf 27).

Pracovní poměr smluvený na dobu studia podporovaného studenta mělo 68 respondentů (33,3 %). Zbylých 43 respondentů (21,1 %) mělo pracovní smlouvu po dobu souhlasu se zřízením jejich pozice. Tato doba se odvíjí od potřeby podpůrných opatření ve školském zařízení.

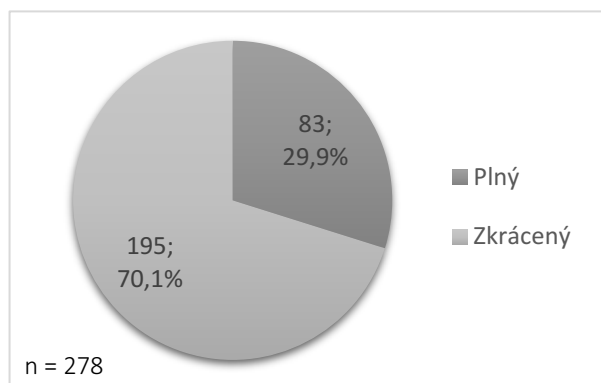


Graf 28 Četnost respondentů dle spokojenosti s trváním pracovní smlouvy

Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední graf 28 týkající se pracovní smlouvy ukazuje škálu spokojenosti respondentů s jejich pracovní smlouvou. Respondenti na škále vybírali z možností ano, spíše ano, spíše ne a ne.

Respondenti, kteří byli spokojeni s dobou, po kterou mají uzavřenou svou pracovní smlouvu, vybírali možnosti ano a spíše ano. Těchto respondentů bylo 127 (45,7 %). Nespokojenost s nastavením pracovní smlouvy projevilo 151 respondentů (54,3 %) výběrem možností ne a spíše ne.

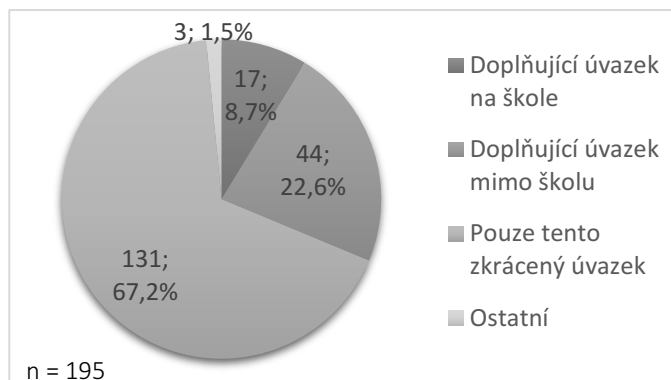


Graf 29 Četnost respondentů dle typu pracovního úvazku

Zdroj: Vlastní zpracování

Velikost pracovního úvazku asistentů pedagoga nastavuje ředitel školy dle doporučení od ŠPZ (Kendíková, 2017, s. 17). Plný úvazek v České republice je stanoven týdenní pracovní dobou, která je 40 hodin (Česko, 2006, §79). Zkrácený úvazek poté představuje poměrnou část plného úvazku. Plné a zkrácené úvazky u respondentů obsahuje graf 29.

Plný úvazek v rámci šetření mělo pouze 83 respondentů (29,9 %). Zbývajících 195 respondentů (70,1 %) mělo zkrácený úvazek. U respondentů se zkráceným úvazkem bylo dále zjišťováno, zda mají pouze tento úvazek či zda využívají možnosti doplňujícího úvazku.

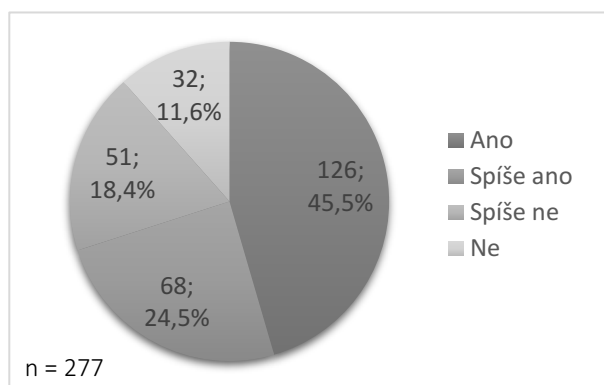


Graf 30 Četnost respondentů se zkráceným úvazkem dle využití dalšího úvazku

Zdroj: Vlastní zpracování

V případě zkráceného úvazku mohou využít asistenti pedagoga možnosti dalšího doplňujícího úvazku (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 208). Tento doplňující úvazek mohou mít ve škole (pokud např. získají kvalifikaci studiem pedagogiky mohou vykonávat i práci vychovatele), nebo mohou mít další úvazek v jakémkoliv jiném zaměstnání.

Graf 30 ukazuje, že nejvíce asistentů pedagoga v rámci dotazníkového šetření mělo právě jeden zkrácený úvazek (131; 67,2 %). Pouze 61 respondentů (31,3 %) mělo i doplňující úvazek. Z těchto respondentů mělo 17 (8,7 %) další úvazek v rámci školy a 44 respondentů (22,6 %) mimo školu. Jako ostatní možnosti byly uvedeny občasné brigády, práce na živnostenský list adoučování (3; 1,5 %).



Graf 31 Četnost respondentů dle spokojenosti s pracovním úvazkem

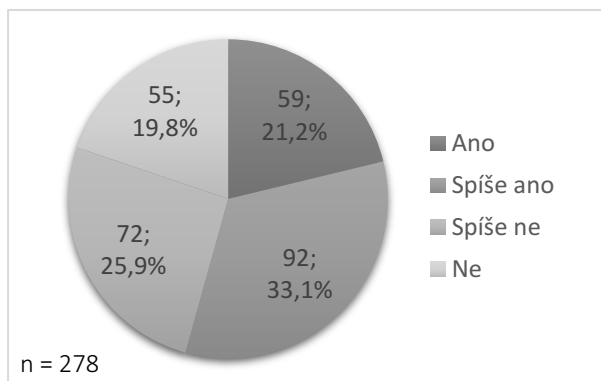
Zdroj: Vlastní zpracování

Spokojenost respondentů s pracovním úvazkem byla zjišťována pomocí škály a je demonstrována grafem 31. Respondenti vybírali, zda jsou se svým úvazkem spokojeni (ano a spíše ano), či nikoliv (ne a spíše ne).

Respondentů spokojených s jejich pracovním úvazkem bylo 194 (70 %). Nespokojených respondentů oproti tomu bylo pouze 83 (30 %).

Finanční rizika

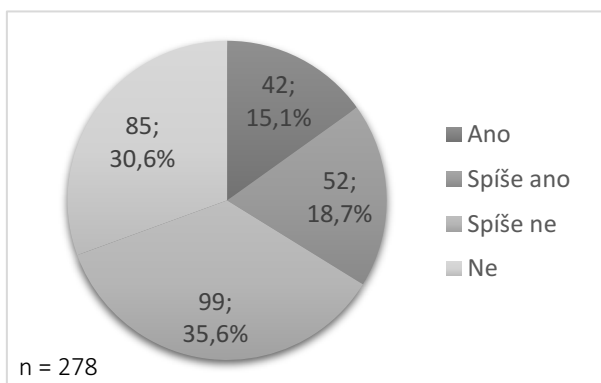
V rámci dotazníkového šetření byly dvě otázky směřovány na finanční ohodnocení asistentů pedagoga. Nebyla zde zjišťována výše finančního ohodnocení respondentů, nýbrž zda považují finanční ohodnocení za adekvátní a zda jsou se svým platem soběstační.



Graf 32 Četnost respondentů dle adekvátnosti finančního ohodnocení

Zdroj: Vlastní zpracování

Adekvátnost finančního ohodnocení dle názoru respondentů zobrazuje graf 32. Za adekvátní považovalo své finanční ohodnocení 151 respondentů (54,3 %). Tito respondenti zvolili možnost ano (59; 21,2 %) a spíše ano (92; 33,1 %). Naopak 127 respondentů (45,7 %) vnímalo svou výši platu za nedostatečnou. Tito respondenti vybírali možnost spíše ne (72; 25,9 %) a ne (55; 19,8 %).



Graf 33 Četnost respondentů dle soběstačnosti s výší finančního ohodnocení

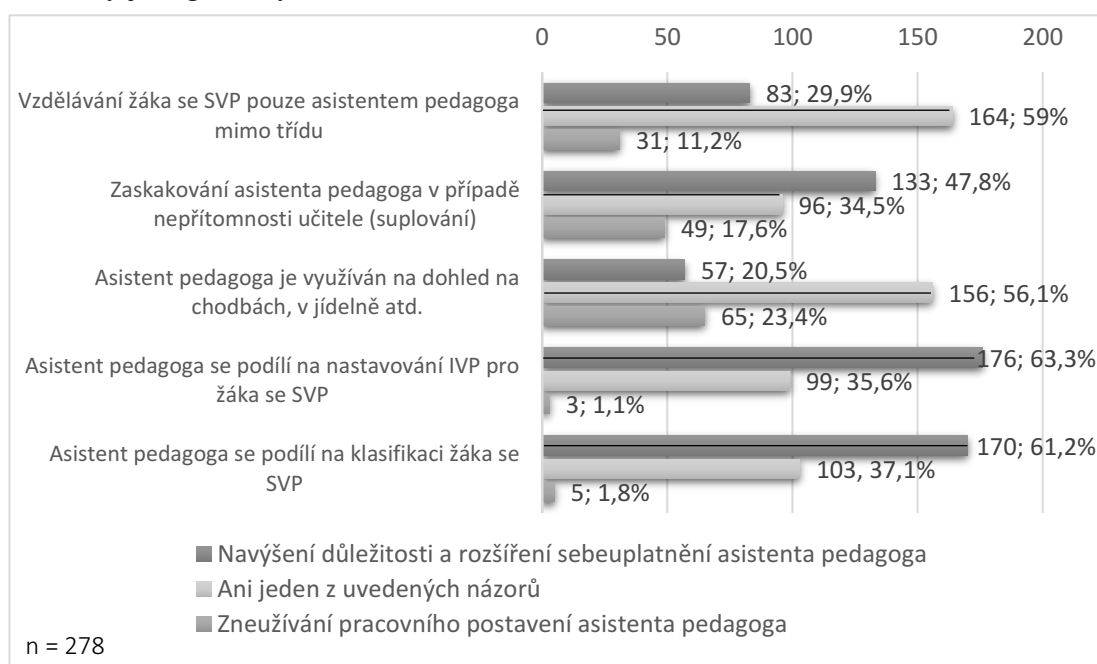
Zdroj: Vlastní zpracování

Pouze 94 (33,8 %) respondentů uvedlo, že je soběstačných s výší jejich finanční odměny (graf 33). Soběstačnost je označena možnostmi ano (42; 15,1 %) a spíše ano (52; 18,7 %). Skoro dvakrát tolik respondentů vybralo, že je se svým platem finančně nesoběstačná. Konkrétně se jedná o 184 respondentů (66,2 %), kteří vybrali možnosti spíše ne (99; 35,6 %) a ne (85; 30,6 %).

Problematické pracovní činnosti a bariéry v zaměstnávání asistentů pedagoga

Problematické činnosti a bariéry byly stanoveny dle teoretických východisek z odborné literatury a na základě již proběhlých empirických šetření. Některé z uvedených činností by asistenti pedagoga na základě své pozice vykonávat měli, na jiné nemusí být dostatečně kvalifikovaní. V rámci otázek nebylo zjišťováno, zda pro tyto činnosti mají respondenti potřebnou kvalifikaci, ale otázky cílily na názor asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga mohli volit, zda vnímají činnosti jako „navýšení důležitosti a rozšíření sebeuplatnění asistenta pedagoga“, nebo jako „zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga“, případně mohli vybrat neutrální možnost „Nemám ani jeden z uvedených názorů“.

První možnost byla pozitivní a směřovala k možnosti seberealizace skrze pracovní činnost. Druhá možnost naopak mířila na degradaci postavení asistenta pedagoga a představovala negativní položku. Poslední možnost byla čistě neutrální. Na závěr měli respondenti vybrat, které z uvedených činností vykonávají. U hodnocení výroků (graf 34) je vždy vypočítán průměr hodnot, který je v grafu vyznačen černou čarou.



Graf 34 Četnost respondentů dle jejich vnímání problematických činností

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 34 obsahuje problematické činnosti a vnímání těchto činností respondenty. První činností bylo „vzdělávání žáka se SVP pouze asistentem pedagoga mimo třídu“. Tato činnost je problematická, protože může vytvořit sociální bariéru mezi podporovaným žákem a ostatními studenty a zároveň tak podporovaného studenta stigmatizovat (Webster et al., 2010, p. 330; Armstrong, 2016, p. 8). Nejvíce respondentů vnímá tuto činnost jako neutrální (164; 59 %).

Dalších 83 respondentů (29,9 %) považuje tuto činnost za navýšení důležitosti a sebeuplatnění – činnost jim přináší větší zodpovědnost. Pouze 31 asistentů pedagoga (11,2 %) si myslí, že vzdělávání studenta mimo třídu pouze jimi je zneužívání jejich pracovního postavení.

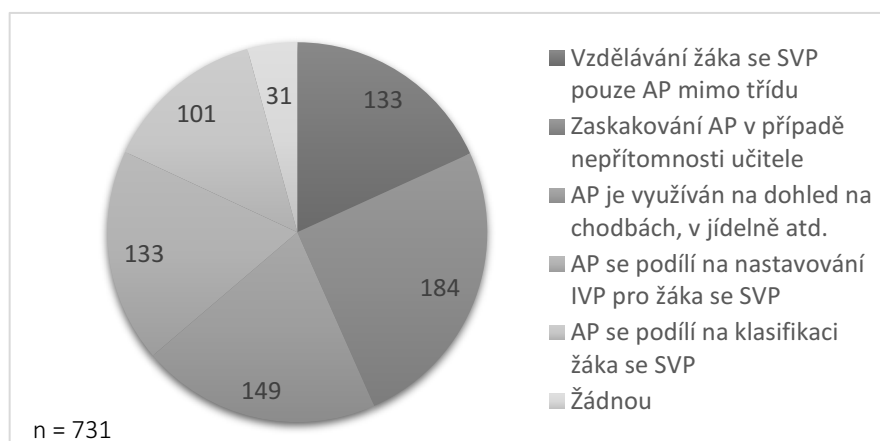
Druhou vybranou činností bylo „*suplování*“. U této i u předchozí činnosti je velmi důležitá vstupní kvalifikace daného asistenta. Pokud asistent pedagoga nemá dostatečnou kvalifikaci, neměl by podporovaného studenta vzdělávat samostatně ani by neměl zaskakovat za učitele v jeho nepřítomnosti (NUV, 2016, s. 30). Tuto činnost považovalo nejvíce respondentů (133; 47,8 %) za navýšení jejich důležitosti a jako možnost sebeuplatnění. Na druhém místě skončila neutrální možnost, kterou zvolilo 96 respondentů (34,5 %). Zbýlých 49 respondentů (17,6 %) vnímá suplování jako zneužívání jejich pracovního postavení.

Další činností bylo „*využívání asistenta pedagoga na dohled na chodbách, v jídelně atd.*“. Zde bylo nejvíce respondentů (156; 56,1 %) s neutrálním názorem. Negativně vnímalo tuto činnost 65 asistentů pedagoga (23,4 %) a zbylých 57 (20,5 %) pozitivně.

Předposlední činností bylo „*podílení se asistenta pedagoga na IVP pro studenta se SVP*“. Asistent pedagoga by měl být zapojován při nastavování individuálního vzdělávacího plánu a měl by s ním být jasně srozuměn (Kendíková, 2016, s. 85). U této činnosti jednoznačně převažoval výběr možnosti sebeuplatnění a navýšení důležitosti, kterou vybralo 176 respondentů (63,3 %). Jen 3 respondenti (1,1 %) vnímali činnost negativně. Zbývajících 99 (35,6 %) nemělo ani jeden z uvedených názorů.

Poslední činnost „*podílení se asistenta pedagoga na klasifikaci žáka se SVP*“ je problematická z hlediska kompetencí. Ty by měly být mezi pedagogickými pracovníky jasně definovány tak, aby nedocházelo k případným sporům (Kendíková, 2016, s. 83). I u této činnosti jasně zvítězila pozitivní možnost, kterou zvolilo 170 respondentů (61,2 %). Pouze 5 asistentů pedagoga (1,8 %) vybralo negativní možnost a zbylých 103 (37,1 %) nesouhlasilo ani s jednou z prvních dvou možností.

Následující otázka dotazníku zjišťovala, které z uvedených činností respondenti vykonávají, což je vidět na grafu 35.



Graf 35 Četnost odpovědí respondentů dle výkonu problematických činností

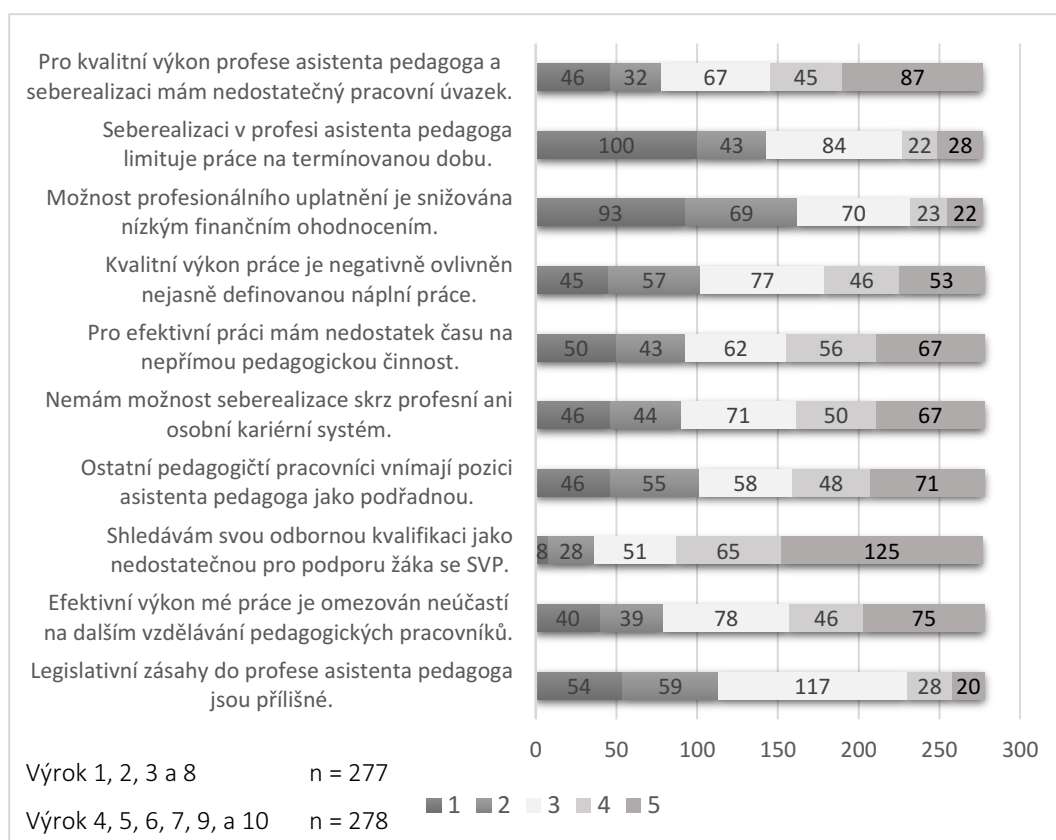
Zdroj: Vlastní zpracování

Zde mohli respondenti vybírat více možností dle toho, které činnosti v rámci svého pracovního působení vykonávají (graf 35). Pouze 31 respondentů nevykonávalo žádnou z uvedených činností. Naopak nejčastěji vykonávanou činností bylo suplování (184). Tuto činnost vnímalo nejvíce respondentů v předchozí otázce za navýšení jejich důležitosti (133; 47,8 %; viz graf 34), a to i přestože při jejím výkonu záleží na jejich vstupní kvalifikaci, která by měla být v tomto případě srovnatelná s učitelem (NUV, 2016, s. 30).

Druhou nejčastěji vykonávanou činností byl dozor na chodbách, v jídelně a v dalších prostorách školy (149). U této činnosti převládal neutrální názor (156 respondentů; 56,1 %; viz graf 34). Na dalším místě skončily shodně dvě činnosti, a to vzdělávání podporovaného žáka asistentem pedagoga mimo třídu a podílení se asistenta pedagoga na nastavování IVP (133).

Nejméně častou činností bylo podílení se na klasifikaci podporovaného studenta. Tuto činnost vykonávalo jen 101 respondentů.

Závěrečná část dotazníku obsahovala výroky, u kterých respondenti na škále 1–5 hodnotili, do jaké míry tato problematika způsobuje bariéry v jejich zaměstnávání, přičemž 1 znamenala rozhodně souhlasím a 5 rozhodně nesouhlasím (graf 36).



Graf 36 Četnost respondentů dle hodnocení výroků způsobujících bariéry v zaměstnávání asistentů pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

První výrok (graf 36) se zabýval vztahem mezi kvalitním výkonem práce asistenta pedagoga a jeho úvazkem. Jeho znění bylo „pro kvalitní výkon profese asistenta pedagoga a seberealizaci mám nedostatečný pracovní úvazek“. Zkrácený pracovní úvazek totiž znemožňuje větší pracovní uplatnění a tím může dojít i ke snižování kvality výkonu (Čadová a Michalík, 2012, s. 10). Více asistentů pedagoga s tímto výrokem nesouhlasilo (vybralo hodnotu 4 nebo 5) než souhlasilo. Konkrétně to bylo 132 respondentů (47,5 %). Pouze 78 respondentů (28,1 %) s tímto výrokem souhlasilo (výběrem hodnoty 1 nebo 2). Zbylých 67 respondentů (24,1 %) vybralo možnost ani-ani, tzn. hodnotu 3.

Druhý výrok, který obsahoval vztah mezi termínovaností práce asistenta pedagoga a možností seberealizace, zněl „seberealizaci v profesi asistenta pedagoga limituje práce na termínovanou dobu“. Doba určitá přináší nejistotu zaměstnání a snižuje možnost seberealizace (Čadová a Michalík, 2012a, s. 10). S tímto výrokem souhlasilo 143 respondentů

(51,4 %). Hodnoty nesouhlasu (4 a 5) zvolilo jen 50 respondentů (18 %) a hodnotu 3 zbylých 84 respondentů (30,2 %).

Finanční ohodnocení asistentů pedagoga je velmi častým tématem v literatuře i ve výzkumech. Asistenti pedagoga často uvádějí právě tuto oblast jako tu, kterou by v rámci své profese rádi změnili (Mrázková et al., 2014, s. 23; Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014b, s. 204). Finanční ohodnocení je u pozice asistenta velmi problematické.

S výrokem „*možnost profesionálního uplatnění je snižována nízkým finančním ohodnocením*“ souhlasila většina respondentů (162; 58,3 %). Pouze 45 respondentů (16,2 %) s výrokem nesouhlasilo a zbývajících 70 respondentů (25,2 %) zvolilo středovou hodnotu 3 značící neutrální názor.

Náplň práce by měl mít každý zaměstnanec jasně popsanou, a to tak, aby se předešlo případným nedorozuměním a problémům (Bařinková et al., 2012, s. 23). U výroku „*kvalitní výkon práce je negativně ovlivněn nejasně definovanou náplní práce*“ byl rozdíl mezi souhlasícími a nesouhlasícími respondenty opravdu malý. S výrokem souhlasilo 102 respondentů (36,7 %) a nesouhlas vyjádřilo 99 respondentů (35,6 %). Dalších 77 respondentů (27,7 %) bylo k výroku indiferentní.

Pátý výrok se zaměřoval na nepřímou pedagogickou činnost, která je často označována za problematickou. Nevymezený čas na nepřímou pedagogickou činnost, nebo nedostatek času na tuto činnost často zmiňovali asistenti pedagoga ve výzkumu z roku 2012–2013 (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 34–36). S výrokem „*pro efektivní práci mám nedostatek času na nepřímou pedagogickou činnost*“ nesouhlasilo 123 respondentů (44,2 %) a souhlasilo pouze 93 (33,5 %). Neutrální názor mělo 62 respondentů (22,3 %).

Další výrok se zabýval kariérním systémem, který může být profesní anebo osobní a zněl „*nemám možnost seberealizace skrz profesní ani osobní kariérní systém*“. Profesní kariérní systém není často s asistenty pedagoga nastavován z důvodu vysoké fluktuace (Daskin et al., 2015, s. 63–64). Osobní kariérní systém zahrnuje ostatní aktivity, skrze které se může asistent pedagoga seberealizovat. S tímto výrokem nesouhlasilo 117 respondentů (42,1 %). Pouze 90 respondentů (32,4 %) vyjádřilo souhlas. Zbylých 71 asistentů pedagoga (25,5 %) zvolilo středovou hodnotu.

Sedmý výrok mířil na vztahy mezi asistenty pedagoga a ostatními pedagogickými pracovníky, kteří často vnímají pozici asistenta pedagoga jako neprestížní (Klusáčková et al.,

2014, s. 113). U výroku „*ostatní pedagogičtí pracovníci vnímají pozici asistenta pedagoga jako podřadnou*“ vyjádřilo souhlas 101 respondentů (36,3 %). O trochu více respondentů (119; 42,8 %) s výrokiem nesouhlasilo. Zbývajících 58 respondentů (20,9 %) zvolilo možnost ani-ani.

Následující výrok byl zvolen na základě výzkumů, ve kterých respondenti uváděli, že si nepřipadají dostatečně kvalifikováni pro úkoly, které jsou po nich vyžadovány (Webster et al., 2010, p. 329; Giangreco, 2010, p. 343). Dostatečná odborná kvalifikace je stěžejní pro poskytování kvalitní podpory asistentem pedagoga (Kendíková, 2016, s. 84). Výrok „*shledávám svou odbornou kvalifikaci jako nedostatečnou pro podporu žáka se SVP*“ označilo nesouhlasně 190 respondentů (68,3 %). Pouze 36 respondentů (12,9 %) s výrokiem souhlasilo. Neutrálních respondentů bylo více než respondentů souhlasících, konkrétně 51 (18,3 %).

Předposlední výrok cílil na zvyšování efektivity práce díky DVPP. V rámci studia pedagogiky a studia pro asistenty pedagoga jsou asistenti seznámeni se základní pedagogicko-psychologickou problematikou, ale chybí jim např. konkrétní znalosti práce s cílovou skupinou, kterou budou podporovat, nebo rozvoj měkkých dovedností potřebných pro práci (Bařínková et al., 2012, s. 6; Klusáčková et al., 2014, s. 39; Němec, Šimáčková–Laurenčíková a Hájková, 2014a, s. 59). S výrokiem „*efektivní výkon mé práce je omezován neúčastí na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*“ nejvíce asistentů pedagoga nesouhlasilo (121; 43,5 %). O jednoho respondenta více než u možnosti ani-ani (78; 28,1 %) měl souhlas s výrokiem (79; 28,4 %).

Poslední výrok „*Legislativní zásahy do profese asistenta pedagoga jsou přílišné*“ se týkal legislativy, která upravuje pozici asistenta pedagoga. Některé zákony jsou důležitější pro ředitele při zřizování pozice asistenta pedagoga např. Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.). Pro asistenty pedagoga je stěžejní zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který se zabývá pedagogickými pracovníky a potřebnou kvalifikací pro výkon těchto povolání. Zaměstnanecký poměr je samozřejmě vytvořen na základě Zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb.). Další právní předpisy a jejich obsah je popsán v kapitole 3.1.

Při hodnocení posledního výroku volilo nejvíce respondentů možnost ani-ani (117; 42,1 %). Souhlasících respondentů bylo 113 (40,6 %) a nesouhlasících respondentů bylo pouze 48 (17,3 %).

5.7 Výsledky testování hypotéz

Pro testování hypotéz byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Data byla testována na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vztah mezi proměnnými byl dále zjišťován pomocí z-skóre a znaménkového schématu kontingenční tabulky.

Hypotéza 1 (H1): *Asistenti pedagoga s nastaveným profesním kariérním systémem a plánem DVPP se častěji účastní dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků oproti asistentům pedagoga s nenastaveným profesním kariérním systémem a plánem DVPP.*

U této hypotézy byla data postupně filtrována dle nastavení profesního kariérního systému, plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a účasti na tomto vzdělávání.

Data byla rozdělena do dvou kategorií – nastavený profesní kariérní systém a plán dalšího vzdělávání a nenastavený profesní kariérní systém a plán DVPP. U těchto dvou skupin byla dále sledována účast na dalším vzdělávání. Ta byla rozdělena na málokdy (nikdy; méně než 1x za rok; alespoň 1x za rok) a často (alespoň 1x za 6 měsíců; alespoň 1x za 3 měsíce; alespoň 1x za měsíc). Tato data jsou zobrazena v tabulce 1.

Tabulka 1 Četnost respondentů dle účasti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků dle nastaveného profesního kariérního systému a plánu DVPP

Pozorované četnosti				
Hypotéza 1		Nastavený profesní kariérní systém a plán DVPP		CELKEM
		Ano	Ne	
Účast na DVPP	Často	45	14	59
	Málokdy	28	78	106
CELKEM		73	92	165
				165

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 2 Očekávané četnosti dle účasti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků dle nastaveného profesního kariérního systému a plánu DVPP

Očekávané četnosti				
Hypotéza 1		Nastavený profesní kariérní systém a plán DVPP		CELKEM
		Ano	Ne	
Účast na DVPP	Často	26,103	32,897	59
	Málokdy	46,897	59,103	106
CELKEM		73	92	165
				165
Chí-kvadrát test		6,4129E-10		

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 1 zobrazuje rozložení respondentů dle účasti na dalším vzdělávání (často a málokdy) a podle toho, zda mají nastavený profesní kariérní systém a plán dalšího vzdělávání, či nikoliv. Pro ověření hypotézy bylo potřeba vypočítat chí-kvadrát test. K jeho vypočítání byla vytvořena tabulka 2 s očekávanými četnostmi.

Na základě výsledku chí-kvadrát testu na hladině významnosti 0,05 lze zamítnout nulovou hypotézu (H_{10}). S pravděpodobností vyšší než 95 % existuje vztah mezi nastaveným profesním kariérním systémem spolu s nastaveným plánem DVPP a účastí na dalším vzdělávání asistentů

pedagoga. Tento vztah je dále zjišťován pomocí z-skóre a znaménkového schématu kontingenční tabulky. To je zaznamenáno v tabulce 3 a 4.

Tabulka 3 Hodnoty z-skóre kontingenční tabulky k H1

Z-skóre kontingenční tabulky			
Hypotéza 1		Nastavený profesní kariérní systém a plán DVPP	
		Ano	Ne
Účast na DVPP	Často	6,17993	-6,1799
	Málokdy	-6,1799	6,17993

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 4 Znaménkové schéma kontingenční tabulky k H1

Znaménkové schéma kontingenční tabulky			
Hypotéza 1		Nastavený profesní kariérní systém a plán DVPP	
		Ano	Ne
Účast na DVPP	Často	+++	---
	Málokdy	---	+++

Zdroj: Vlastní zpracování

Asistenti pedagoga s nastaveným profesním kariérním systémem a plánem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se častěji účastní dalšího vzdělávání, oproti osobám, které nemají ani jeden z dokumentů stanovený. Ty se ve větší míře účastní dalšího vzdělávání málokdy.

Hypotéza 2 (H2): *Profesionální uplatnění asistentů pedagoga se subjektivně nedostatečným finančním ohodnocením je menší ve srovnání s profesionálním uplatněním asistentů pedagoga, kteří shledávají své finanční ohodnocení jako dostatečné.*

Pro hypotézu 2 byli respondenti rozděleni dle hodnocení výroku v otázce 32. Výrok zněl "Možnost profesionálního uplatnění je snižována nízkým finančním ohodnocením" a respondenti hodnotili na škále 1–5, zda s výrokem souhlasí, či nikoliv. Hodnota 1 vyjadřuje „naprosto souhlasím“ a hodnota 5 „naprosto nesouhlasím“. Pro testování hypotézy byla vynechána neutrální hodnota 3.

U respondentů, kteří s výrokem souhlasili (vybrali hodnotu 1 a 2), bylo předpokládáno, že budou shledávat své finanční hodnocení za nedostatečné. U nesouhlasících (výběr hodnoty 4 a 5) byl předpoklad opačný. Rozložení respondentů dle souhlasu nebo nesouhlasu s výrokem a subjektivním vnímáním dostatečnosti svého finančního ohodnocení je v tabulce 5.

Tabulka 5 Četnost respondentů dle hodnocení výroku a hodnocení finančního ohodnocení

Pozorované četnosti				
Hypotéza 2		Souhlas/nesouhlas s výrokem		CELKEM
		Ano	Ne	
Dostatečnost/ nedostatečnost finančního ohodnocení	Ano	59	36	95
	Ne	103	9	112
CELKEM		162	45	207
				207

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 6 Očekávané četnosti dle hodnocení výroku a hodnocení finančního ohodnocení

Očekávané četnosti				
Hypotéza 2		Souhlas/nesouhlas s výrokem		CELKEM
		Ano	Ne	
Dostatečnost/ nedostatečnost finančního ohodnocení	Ano	74,348	20,652	95
	Ne	87,652	24,348	112
CELKEM		162	45	207
				207
Chi-kvadrát test		2,10288E-07		

Zdroj: Vlastní zpracování

Pro ověření hypotézy byl opět využit chí-kvadrát test, který byl taktéž testován na hladině významnosti 0,05. Pro jeho výpočet byla zhotovena tabulka 6 obsahující očekávané četnosti. Dle výsledku chí-kvadrát testu lze zamítnout nulovou hypotézu (H_{20}). I zde s pravděpodobností vyšší než 95 % existuje vztah mezi dostatečností finančního ohodnocení asistentů pedagoga a možností profesionálního uplatnění v profesi. Vztah mezi proměnnými byl i zde zjišťován pomocí z-skóre a znaménkového schématu (tabulka 7 a 8).

Tabulka 7 Hodnoty z-skóre kontingenční tabulky k H2

Z-skóre kontingenční tabulky			
Hypotéza 2		Souhlas/nesouhlas s výrokem	
		Ano	Ne
Dostatečnost/nedostatečnost finančního ohodnocení	Ano	-5,19001	5,19001
	Ne	5,19001	-5,19001

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 8 Znaménkové schéma kontingenční tabulky k H2

Znaménkové schéma kontingenční tabulky			
Hypotéza 2		Souhlas/nesouhlas s výrokem	
		Ano	Ne
Dostatečnost/nedostatečnost finančního ohodnocení	Ano	---	+++
	Ne	+++	---

Zdroj: Vlastní zpracování

Asistenti pedagoga, kteří souhlasili s výrokem, že nízké finanční ohodnocení snižuje možnosti profesionálního uplatnění, vnímali častěji své finanční ohodnocení jako nedostatečné. Naopak asistenti pedagoga nesouhlasící s výrokem shledávali častěji své finanční ohodnocení za dostatečné.

Hypotéza 3 (H3): *Možnost seberealizace asistentů pedagoga je nižší u asistentů pedagoga s pracovní smlouvou na dobu určitou než u asistentů s pracovní smlouvou na dobu neurčitou.*

Poslední hypotéza pracovala s výrokem z otázky 32 jehož znění je „*Seberealizaci v profesi asistenta pedagoga limituje práce na termínovanou dobu (doba určitá, doba potřeb podporovaného žáka, doba souhlasu se zřízením)*“. U tohoto výroku respondenti taktéž hodnotili na škále 1–5 zda souhlasí nebo nesouhlasí (1 = „naprosto souhlasím“; 5 = „naprosto nesouhlasím“). I v tomto případě byla vypuštěna neutrální hodnota 3.

Předpokládáno bylo, že respondenti souhlasící s výrokem (výběrem hodnoty 1 a 2) budou ve větší míře zaměstnáváni na dobu určitou, oproti respondentům nesouhlasících s výrokem (výběrem hodnot 4 nebo 5), kteří budou častěji zaměstnáváni na dobu neurčitou. Zaměstnávání asistentů pedagoga na dobu neurčitou není v této profesi tak časté (viz graf 26).

Tabulka 9 Četnost respondentů dle hodnocení výroku a pracovní smlouvy

Pozorované četnosti				
Hypotéza 3		Souhlas/nesouhlas s výrokiem		CELKEM
		Ano	Ne	
Pracovní smlouva	Doba určitá	126	30	156
	Doba neurčitá	17	20	37
CELKEM		143	50	193
				193

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 10 Očekávané četnosti dle hodnocení výroku a pracovní smlouvy

Očekávané četnosti				
Hypotéza 3		Souhlas/nesouhlas s výrokiem		CELKEM
		Ano	Ne	
Pracovní smlouva	Doba určitá	115,585	40,415	156
	Doba neurčitá	27,415	9,585	37
CELKEM		143	50	193
				193

Chi-kvadrát test 1,382E-05

Zdroj: Vlastní zpracování

Hypotéza 3 (H3) byla taktéž ověřována pomocí chí-kvadrát testu. K jeho výpočtu slouží tabulka 9 a 10. Díky výsledku chí-kvadrát testu testovaného na hladině významnosti 0,05 lze zamítnout nulovou hypotézu (H3₀). S pravděpodobností vyšší než 95 % existuje vztah mezi možnostmi seberealizace asistentů pedagoga v jejich profesi a termínovanosti jejich pracovní smlouvy. Vztah byl dále zjišťován pomocí z-skóre a znaménkového schématu (tabulka 11 a 12).

Tabulka 11 Hodnoty z-skóre kontingenční tabulky k H3

Z-skóre kontingenční tabulky			
Hypotéza 3		Souhlas/nesouhlas s výrokiem	
		Ano	Ne
Pracovní smlouva	Doba určitá	4,34669	-4,3467
	Doba neurčitá	-4,3467	4,34669

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 12 Znaménkové schéma kontingenční tabulky k H3

Znaménkové schéma kontingenční tabulky			
Hypotéza 3		Souhlas/nesouhlas s výrokiem	
		Ano	Ne
Pracovní smlouva	Doba určitá	+++	---
	Doba neurčitá	---	+++

Zdroj: Vlastní zpracování

Asistenti pedagoga souhlasící s výrokiem, že seberealizace v jejich profesi je snižována pracovní smlouvou na termínovanou dobu, byli častěji zaměstnáváni na dobu určitou. Naopak ti, kteří s výrokiem nesouhlasili, měli častěji uzavřený poměr na dobu neurčitou.

5.8 Diskuse výsledků

Hlavním cílem empirického šetření byla identifikace a analýza bariér a rizik, které se pojí se zaměstnáváním asistentů pedagoga. Jednotlivé bariéry a rizika mohou limitovat profesní a profesionální uplatnění nebo seberealizaci pracovníků. Dílčím cílem bylo zjistit podobu současného zaměstnávání asistentů pedagoga. Pomocí dotazníkového šetření bylo zjišťováno subjektivní vnímání těchto překážek asistenty pedagoga a stav jejich zaměstnávání.

K naplňování potřeby seberealizace v zaměstnání dochází tedy skrze profesní kariérní systém a další vzdělávání asistentů pedagoga. Ani jedna z uvedených možností není v České republice příliš rozvinutá a využívána, jak ukázal Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“: Návrh obsahového a organizačního rámce vzdělávání asistenta pedagoga, a to především z důvodu vysoké fluktuace asistentů pedagoga (Daskin et al., 2015,

s. 63–64). To se potvrdilo i v tomto šetření, kdy profesní systém mělo nastaveno pouze 36,8 % respondentů a zbývajících 63,2 % nikoliv (graf 15). Obdobně tomu bylo i u plánu dalšího vzdělávání, který má nastaven 54,7 % asistentů pedagoga a zbývajících 45,5 % plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nemá (graf 17).

Povinností asistentů pedagoga je účast na dalším vzdělávání. Toto vzdělávání jim poskytne nejen znalosti, ale může jim umožnit i profesní kariérní rozvoj (Groom, 2006, p. 202). Z dotazníkového šetření vyšlo, že 70,3 % respondentů se účastní dalšího vzdělávání málokdy (19,4 % nikdy). Pouze 29,7 % se účastní dalšího vzdělávání často (graf 18). V šetření publikovaném v roce 2014 se více jak 50 % respondentů po dokončení kvalifikačního kurzu pro výkon této profese již žádného dalšího vzdělávání neúčastnilo (Klusáčková et. al., 2014, s. 38). Je možné, že v realizovaném šetření v této bakalářské práci počítali někteří respondenti kvalifikační kurz do dalšího vzdělávání, kam zahrnut může být. Účast na dalším vzdělávání dle nastavení profesního kariérního systému a plánu DVPP byla ověřována hypotézou 1 (H1), která byla potvrzena.

Personální a pracovně-právní rizika zahrnují postavení asistenta pedagoga v rámci pedagogického sboru, jeho pracovní místo, pracovní smlouvu a úvazek, náplň práce nebo třeba výkon nepřímé pedagogické činnosti. Asistent pedagoga by měl být brán jako plnohodnotný a rovnocenný člen pedagogického sboru, který by se stejně jako ostatní zaměstnanci měl účastnit pedagogických porad a měl by mít možnost konzultovat s ostatními pracovníky (NUV, 2016, s. 30). Rovnocenní nebo tolerováni se cítí 95,7 % respondentů tohoto šetření. Zbývajících 4,3 % je pedagogickým sborem ignorováno nebo přímo nenáviděno (graf 23).

Asistent pedagoga by měl mít, stejně jako ostatní zaměstnanci, zajištěné pracovní místo. To umožňuje asistentovi připravovat pomůcky pro podporovaného žáka, celkově se připravovat na výuku, individuálně zde vzdělávat studenta se speciálními vzdělávacími potřebami a uchovávat věci pro osobní potřeby (Horáčková, 2015, s. 16). Vlastní nebo sdílené pracovní místo mělo 80,9 % respondentů a 19,1 % asistentů pedagoga žádné místo nemělo (graf 24). Kromě pracovního místa by měl mít asistent pedagoga zajištěnou techniku a materiální zázemí pro svou práci – možnost využívat počítač, tiskárnu, knihy a další materiály (Němec a Strnadová, 2018, s. 98). Přístup k materiálnímu zázemí nemělo pouze 2,9 % respondentů a 97,1 % tento přístup mělo (graf 25). Výsledky dotazníkového šetření podpořily teoretická východiska z literatury a ukázaly, že asistenti pedagoga jsou ve většině případů bráni jako ostatní pracovníci školy. Díky tomu je pozitivně podpořen status pozice asistenta pedagoga, kdy už tato profese není tolik vnímána jako podřadná. Jak už bylo zmíněno výše, ve více než

95 % případů jsou asistenti pedagoga tolerovaní nebo rovnocenní v rámci pedagogického sboru (graf 23).

Další problematickou oblastí je pracovní smlouva, úvazek asistentů pedagoga a náplň práce. S asistenty pedagoga je nejčastěji uzavírána pracovní smlouva na dobu určitou, kterou mělo 76,3 % respondentů. Pouze 23,7 % respondentů mělo smlouvu na dobu neurčitou (graf 26). Podobné výsledky vyšly i v šetření z roku 2015, kde mělo 80 % respondentů smlouvu na dobu určitou a pouze 20 % respondentů na dobu neurčitou (Kolektiv autorů, 2015, s. 29). Smlouvou na dobu určitou je snižována i seberealizace v profesi asistenta pedagoga. Je to především díky její nestabilitě, kterou do povolání přináší (Klusáčková et al., 2014, s. 113). To ověřovala i hypotéza 3 (H3), která byla potvrzena.

Výši pracovního úvazku doporučuje ŠPZ vzhledem k potřebám podporovaného studenta a poté ho nastavuje ředitel školy (Kendíková, 2017, s. 17). Plný úvazek mělo pouze 29,9 % respondentů, 70,1 % mělo úvazek zkrácený (viz graf 29). Podobně tomu bylo v šetření Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014b, s. 203), kde měla pouze třetina respondentů úvazek plný. Zkrácený pracovní úvazek je mezi asistenty pedagoga velmi častý, přesto je většina asistentů pedagoga se svým úvazkem spokojených (konkrétně 70 % respondentů). V takovém případě by se mohlo jednat o rodiče, kterým vyhovuje režim této práce. Ve studii Roffey-Barentsena (2014, p. 24) si mnoho respondentů (asistentů pedagoga z řad rodičů) tuto práci vybralo právě kvůli jejímu režimu. Necelá třetina respondentů (30 %) byla s úvazkem nespokojených (graf 31).

Náplň práce by měla být stanovena jednoznačně tak, aby se předešlo možným nedorozuměním (Kendíková, 2016, s. 83; Bařínková et al., 2012, s. 23). Písemně stanovenou náplň práce mělo 84,5 % respondentů. Zbývajících 15,5 % respondentů nemělo náplň práce písemně, ale více než polovina (8,6 %) měla i přesto jasně definované vykonávané činnosti (graf 20).

Pro finanční rizika byla stanovena hypotéza 2 (H2), která byla taktéž potvrzena. Nízká finanční odměna za práci je spojována s nejistotou zaměstnání a celkově s málo perspektivním výhledem do budoucna (Mrázková et al., 2014, s. 23). Neuspokojivá budoucí perspektiva se odráží i na motivaci asistentů pedagoga pro vykonávání dalších činností, která je tak snižována (Horáčková, 2015, s. 15). V rámci šetření uvedlo 45,7 % respondentů, že plat asistenta není dostatečný. Oproti tomu ale 54,3 % asistentů pedagoga ho shledává dostatečným (graf 32). Jinak tomu bylo v šetření z roku 2015, kde pouze 27 % respondentů shledávalo plat

za dostatečný a 73 % za nedostatečný (Kolektiv autorů, 2015, s. 34). Tato situace se tedy oproti šetření z roku 2015 zlepšila. To může být způsobeno rostoucí výší platů, kdy průměrný plat v ekonomice v roce 2015 byl 27 825Kč a v roce 2019 35 437Kč. Došlo tak k nárůstu o více než čtvrtinu (27,36 %) (ISPV, 2019, nestránkováno).

Přínosem tohoto šetření je zjištění současného stavu zaměstnávání asistentů pedagoga, které je velmi specifické (smlouva na dobu určitou, zkrácené úvazky, nedefinovaný čas na nepřímou pedagogickou činnost nebo třeba finanční ohodnocení) a zároveň tyto specifika tvoří bariéry v celém procesu zaměstnávání. Jednotlivé bariéry byly zjišťovány otázkou 32, kde byly shledány bariéry pro seberealizaci a profesionální uplatnění především v práci na dobu určitou a v nedostatečném finančním ohodnocení. Problematické se jeví i přílišné legislativní zásahy do celé profese (graf 36).

5.9 Limity šetření

Hlavním limitem z metodologického hlediska je výběr respondentů, který nebyl zcela náhodný. Respondenti nebyli zařazeni do výběrového souboru výzkumníkem, nýbrž tím, že byli ochotni online dotazník vyplnit. Díky tomu není výběrový soubor zcela reprezentativním. Tomuto problému se původně mělo předejít přímou distribucí papírového dotazníku do škol podle dat uvedených ve statistické ročence MŠMT. Tomu bohužel zabránilo zavření škol v době realizace výzkumného šetření z důvodu koronavirové pandemie. I přes to, že školy se znovu otevíraly postupně od 11.5.2020 (dle různých stupňů, tříd a typů škol), byla docházka studentů dobrovolná, tudíž většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zůstala i nadále doma, protože spadala do rizikové skupiny obyvatel. Z toho důvodu nebyli většinou ve školách přítomni ani asistenti pedagoga.

Dalším limitem šetření je distribuování dotazníku pouze v elektronické formě prostřednictvím internetu. To eliminovalo respondenty, kteří nemají přístup k internetu, a mohlo tak dojít k nerovnostem ve výběrovém souboru z hlediska věku, ekonomického a sociálního postavení nebo vzdělání. Online dotazník byl umístěn ve skupině sdružující 6294 členů, což opět vyloučilo další asistenty pedagoga, kteří sice mají přístup k internetu, ale nejsou zahrnuti do této skupiny. Tento problém by měl stejné řešení, které je již popsáno v předchozím odstavci.

Určité limity přináší i metoda dotazníku, kterou byla data sbírána. Tato metoda byla zvolena na základě již proběhlých šetření a vzhledem k cílům práce. Dotazníkové šetření omezuje

možnost doptávání se a reagování na konkrétní odpovědi respondentů. To se projevilo i v některých otázkách, které měly možnost dopsání vlastní odpovědi – nejvíce v otázce 8, která zjišťovala motivaci asistentů pedagoga pro výkon jejich profese. Zde bylo 9x doplněno respondenty, že práci vykonávají kvůli vlastnímu dítěti s postižením. Tato možnost původně v nabídce nebyla, ale nyní by již byla při dalším sběru dat určitě zahrnuta.

Při interpretaci získaných dat je tedy potřeba počítat s těmito limitacemi, které proběhlé empirické šetření mělo. I přes to obsahují získané výsledky zajímavé informace a podněty, které přispívají ke zkoumanému tématu bariér a rizik v zaměstnávání asistentů pedagoga a mohou pomoci při dalším zkoumání tématu.

Závěr

Profese asistenta pedagoga je v České republice doložitelná od 90. let 20. století, ale teprve od roku 2016 se dostává do povědomí široké veřejnosti díky konceptu společného vzdělávání, tzv. inkluze. Tento koncept přinesl legislativní změny jako například proces zřizování pozice asistenta pedagoga ve školách, financování celé pozice a také název pozice pro její sledování ve statistických ročenkách MŠMT.

Tématem bakalářské práce byla specifika zaměstnávání asistentů pedagoga. Jejím cílem bylo identifikovat a zanalyzovat bariéry a rizika, které limitují profesní a profesionální uplatnění asistentů pedagoga a také mohou snižovat možnosti seberealizace v profesi. Tyto bariéry a rizika vyplývají ze samotné podstaty celé profese, jejího legislativního ukotvení a nároků, které jsou na ni kladeny. Cílem kvantitativního empirického šetření realizovaného metodou dotazníku bylo zjištění subjektivního vnímání těchto bariér a rizik respondenty. Dále byl zjišťován jejich vliv na seberealizaci a na profesní i profesionální uplatnění. Dílčím cílem empirického šetření bylo zmapovat současnou podobu zaměstnávání asistentů pedagoga a jejich profese.

Bakalářská práce se nejprve zaměřila na komparaci klíčových kompetencí a motivace asistentů pedagoga a učitelů. Dále se zabývala seberealizací, která je v profesi asistenta pedagoga možná pouze skrze další vzdělávání pedagogických pracovníků a kariérní systém, který ale obsahuje pouze rozšiřování vykonávaných činností a jejich náročnosti dle získané odborné kvalifikace. Kariérní systém neobsahuje možnosti postupu na jinou pracovní pozici, zvýšení finančního ohodnocení nebo třeba rozšíření pracovního úvazku. Dalším specifikem profese asistenta pedagoga je úroveň odborné kvalifikace, kterou stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., dle kterého stačí asistentovi pedagoga základní vzdělání a absolvované studium pro asistenty pedagoga (případně studium pedagogiky). Osobnostní požadavky na asistenty pedagoga jsou popsány hlavně v odborné literatuře, kde se jako nejdůležitější ukázal vztah k dětem. Náplň práce asistentů pedagoga se určuje dle platné legislativy a odborných kvalifikací asistentů pedagoga a s přihlédnutím na jejich osobnostní charakteristiky. Náplň práce by měla být dána písemně a jednoznačně tak, aby se předešlo zbytečným nedorozuměním. Měl by v ní být také uveden rozsah nepřímé pedagogické činnosti, která je pro kvalitní výkon profese důležitá.

Zaměstnávání asistentů pedagoga a jejich pracovní uplatnění je do značné míry ovlivněno legislativou vztahující se k profesi, díky čemuž je celá pozice asistenta pedagoga velmi rigidní.

Problematické pro zaměstnavatele je i zřizování pozice asistenta pedagoga, protože se jedná o administrativně a časově náročný proces. Další částí jsou konkrétní rizika, která se s výkonem práce asistenta pedagoga pojí. Tato rizika se týkají personálních aspektů (pozice asistenta pedagoga v pedagogickém sboru nebo jeho umístění do výuky), pracovně-právních záležitostí (náplň práce, pracovní smlouva a úvazek), finančního ohodnocení, odborné kvalifikace a problémů v rámci edukace. Financování asistentů pedagoga je dáno vyhláškou č. 27/2016 Sb., podle které se určuje finanční náročnost celé pozice. Plat asistentů pedagoga je tarifní a je dán příslušným nařízením vlády č. 341/2017 Sb. Asistenti pedagoga také nejsou rozmístěni v rámci České republiky rovnoměrně a jejich pracovní uplatnění závisí i na počtu škol v daném regionu.

Kvantitativní empirické šetření ukázalo, že pro profesi asistenta pedagoga stále existují značné bariéry a rizika. To se ukázalo především v kontextu pracovně-právních a finančních aspektů. Většina asistentů pedagoga pracuje na zkrácený pracovní úvazek, má smlouvu na dobu určitou a nemá definovaný čas na nepřímou pedagogickou činnost. Méně než polovina respondentů shledává své finanční ohodnocení za nedostatečné, což je určité zlepšení oproti dříve realizovaným výzkumům. Zároveň ale více než polovina respondentů uvedla, že jsou se svým platem nesoběstační. Tyto aspekty ovlivňují především profesní a profesionální uplatnění asistentů pedagoga. Dalším problémem se ukázal profesní kariérní systém, který většina asistentů pedagoga nemá nastavený. Rozvoj své kariéry vidí asistenti pedagoga především v možnostech dalšího vzdělávání, možnosti stát se jiným pedagogickým pracovníkem nebo přímo učitelem a ve zvýšení finančního ohodnocení. Kariérní systém asistentů pedagoga v současné době obsahuje pouze doplnění kvalifikace k výkonu náročnějších činností, a tím tedy i rozvinutí náplně práce.

Pozitivním zjištěním bylo, že většina asistentů pedagoga je v rámci pedagogického sboru brána jako jeho plnohodnotný člen, má své vlastní nebo alespoň sdílené pracovní místo a téměř všichni respondenti mají přístup k materiálnímu zázemí školy (mohou využívat knihovny, školní pomůcky a materiály nebo třeba počítače). Zároveň většina asistentů pedagoga považovala problematické činnosti jako navýšení jejich důležitosti i přesto, že na některé je vyžadována vyšší odborná kvalifikace, než je nejnižší požadovaná kvalifikace asistentů pedagoga. Pro status a pracovní uplatnění asistentů pedagoga by bylo dobré tyto činnosti do jejich práce zahrnout a zároveň je reflektovat legislativou nebo metodickým doporučením, případně etickým kodexem pro asistenty pedagoga.

V práci je nastíněno i několik dalších témat, která by se dala zkoumat podrobněji. Zajímavým tématem i nadále zůstává finanční ohodnocení asistentů pedagoga. Jejich platy sice

v posledních letech rostly, ale i přesto nejsou stoprocentně shledávány dostatečnými a asistenti pedagoga s nimi nejsou finančně soběstační. Tato problematika by se dala zkoumat kvantitativním šetřením, kdy by bylo možné komparovat platy ve školství, nebo kvalitativním šetřením, ve kterém by bylo možné zjistit podrobněji, z jakých důvodů je finanční ohodnocení asistentů pedagoga subjektivně nedostatečné. Dalším tématem by mohly být samotné vykonávané činnosti asistentů pedagoga, které v tomto šetření byly zjišťovány pouze okrajově. Dalo by se zjišťovat, jaké konkrétní činnosti asistenti pedagoga vykonávají, jak je vnímají a zda na ně mají potřebnou kvalifikaci. Věřím, že tato témata jsou velice zajímavým námětem na samostatnou práci.

Soupis bibliografických citací

ANDERSON, Vikki a LYN-COOK Linda. Teaching Assistants working with teachers. In: RICHARDS, Gill a Felicity ARMSTRONG et al. *Key issues for teaching assistants: working in diverse and inclusive classrooms*. New York: Routledge, 2016, p. 63–74. ISBN 978-1-315-68776-6.

ARMSTRONG, Felicity. Inclusive education: the key role of Teaching Assistants. In: RICHARDS, Gill a Felicity ARMSTRONG et al. *Key issues for teaching assistants: working in diverse and inclusive classrooms*. New York: Routledge, 2016, p. 1–12. ISBN 978-1-315-68776-6.

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

Asistent pedagoga. In: *Národní soustava povolání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, ©2017 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/asistent-pedagoga>.

Asistent pedagoga. In: *Mills* [online]. Čelákovice: Mills, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://czv.mills.cz/nabizene-kurzy/dlouhodobé-kurzy/asistent-pedagoga/>.

ASISTENT PEDAGOGA [17. 8. - 28. 8. 2020]. In: *Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická* [online]. Praha: JABOK, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.jabok.cz/cs/dalsi-vzdelavani/asistent-pedagoga-17-8-28-8-2020>.

BAKX, Anouke, Maaïke KOOPMAN, Judith DE KRUIJF a Perry DEN BROK. Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching* [online]. 2015, 21(5), p. 543–564 [cit. 2020-04-22]. DOI: 10.1080/13540602.2014.995477. ISSN 1354-0602. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2014.995477>.

BAŘINKOVÁ, Zonna a kolektiv. *Spolupráce s asistentem pedagoga: Metodika* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2020-04-22]. ISBN 978-80-87652-65-7. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_1.pdf.

BAŠTECKÁ, Bohumila a Eva REITEROVÁ. Současné potřeby a Abraham Maslow. In: REITEROVÁ, Eva a kolektiv. *Varia psychologica*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2005. s. 63–87. ISBN 80-244-1060-5.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

ČADOVÁ, Eva. Spolupráce asistenta pedagoga s vedením školy, učiteli, rodiči a poradenským zařízením. In: ČADOVÁ, Eva a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 27–29. ISBN 978-80-244-3378-3.

ČADOVÁ, Eva a Jan MICHALÍK. Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga. In: ČADOVÁ, Eva a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a, s. 5–14. ISBN 978-80-244-3378-3.

ČADOVÁ, Eva a Jan MICHALÍK. Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga. In: POTMĚŠIL, Miloň a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b, s. 5–25. ISBN 978-80-244-3379-0.

ČEPIĆ, Renata, Sanja Tatalović VORKAPIĆ a Jana KALIN. Characteristics of a good elementary school teacher – analysis of teachers' self-perceptions. In: *Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens* [online]. Sofie: Bulgarian Comparative Education Society, 2014, p. 185–192 [cit. 2020-04-22]. ISBN 978-954-92908-4-4. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598014.pdf>.

ČESKO. *Ústava České republiky* [online]. Praha, 1992a [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>.

ČESKO. *Listina základních práv a svobod* [online]. Praha, 1992b [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. Praha, 2004a [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/38850_1_1/.

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. Praha, 2004b [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49708/download/>.

ČESKO. *Vyhláška č. 317/2005 Sb. ze dne 27. července 2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* [online]. Praha, 2005a [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/38840_1_1/.

ČESKO. *Nářízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků* [online]. Praha, 2005b [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50945/download/>.

ČESKO. *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce* [online]. Praha, 2006 [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006.

ČESKO. *Nářízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě* [online]. Praha, 2010 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/narizeni_vlady_222_2010.

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. Praha, 2016 [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51339/download/>.

ČESKO. *Nářízení vlády 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě* [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/narizeni_vlady_341_2017.

DASKIN, Olga, Mariana KOUTSKÁ, Olga KUSÁ a kolektiv. *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“: Návrh obsahového a organizačního rámce vzdělávání asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/navrh/navrh-02.pdf>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Exploring Teaching Assistants' appetite to become teachers: Research report* [online]. Brentwood: CooperGibson Research, 2019 [cit. 2020-04-22]. ISBN 978-1-83870-031-7. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/827973/TAsintoTeaching_report.pdf.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.

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

DVOŘÁČEK, Jiří. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica, 2005. ISBN 80-245-0886-9.

DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

ENDRŠTOVÁ, Michaela. Asistentů pedagoga rychle přibývá, základním školám kvůli tomu chybí peníze v rozpočtu i na odměny. In: *Hospodářské noviny* [online]. Praha: Hospodářské noviny, 2018 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-66331580-za-dva-roky-se-pocet-asistentu-pedagoga-v-nekterych-krajich-az-zdvojnasil-skolam-tak-kvuli-tomu-chybi-penize-v-rozpoctu-i-na-odmeny>.

FELCMANOVÁ, Lenka a kolektiv. *Návrh systému financování asistentů pedagoga* [online]. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2015. [cit. 2020-05-15]. ISBN 978-80-87456-72-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/navrh/navrh-09.pdf>.

GIANGRECO, Michael F.. Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about?. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2010, 25(4), p. 341–345 [cit. 2020-05-15]. DOI: 10.1080/08856257.2010.513537. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2010.513537>.

GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* [online]. 2003, 13(2), s. 83–94 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6791>.

GROOM, Barry. Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning* [online]. 2006, 21(4), p. 199–203 [cit. 2020-05-15]. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2006.00432.x. ISSN 1467-9604. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9604.2006.00432.x>.

GROOM, Barry a Richard ROSE. Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 2005, 5(1), p. 20–30 [cit. 2020-04-22]. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x. ISSN 1471-3802. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x>.

HANCOCK, Roger, SWANN, Will, MARR, Alan, TURNER, Janet a Cable CARRIE. *Classroom assistants in primary schools: Employment and deployment* [online]. Swisdon: Economic and Social Research Council (ESRC), 2002 [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <http://oro.open.ac.uk/21432/2/35B16824.pdf>.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli. In: HÁJKOVÁ, Vanda a kolektiv. *Asistent pedagoga – Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, s. 67–90. ISBN 978-80-7603-009-1.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.

HORÁČKOVÁ, Ilona a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4502-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KARGEROVÁ, Jana, Jana STARÁ a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4501-4.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496349-0.

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*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.

KLUSÁČKOVÁ, Marie, Mariana KOUTSKÁ, Petra KŘÍŽKOVSKÁ a kolektiv. *Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-02.pdf>.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“: Asistent pedagoga u žáků se zdravotním postižením: POSTOJE, HODNOCENÍ, ČINNOSTI* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-03.pdf>.

KORANDOVÁ, Vanda a Irena TLAPÁKOVÁ. Systémové aspekty pozice asistenta pedagoga. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 21–47. ISBN 978-80-244-4722-3.

KULŠTRUNKOVÁ, Jana. Osobnost asistenta pedagoga. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 50–51. ISBN 978-80-244-4722-3.

Kurzy DVPP. In: *Svatojánská kolej* [online]. Beroun: Svatojánská kolej, 2019 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.svatojanskakolej.cz/kurzy-dvpp-pro-pedagogy/>.

Kvalifikační předpoklady. In: *Asistent pedagoga: Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Praha: Asistent pedagoga, 2013 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>.

Kvalifikační studium pro AP. In: *Nová škola, o.p.s.* [online]. Praha: Nová škola, 2019a [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://novaskolaops.cz/kvalifikacni-kurz/>.

LEE, Barbara. *Teaching Assistants in Schools: The Current State of Play*. Slough: National Foundation for Educational Research, 2002. ISBN 978-1-903880-33-3.

MAZÁČOVÁ, Nataša. (Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů. *E-Pedagogium* [online]. 2013, 13(3), s. 7–23 [cit. 2020-04-22]. DOI: 10.5507/epd.2013.029. ISSN 1213-7758. Dostupné z: <http://e-pedagogium.upol.cz/doi/10.5507/epd.2013.029.html>.

Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. In: *NUV* [online]. Praha: NUV, 2016 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf.

MOORE, Michele. How Teaching Assistants can involve parents. In: RICHARDS, Gill a Felicity ARMSTRONG et al. *Key issues for teaching assistants: working in diverse and inclusive classrooms*. New York: Routledge, 2016, p. 75–86. ISBN 978-1-315-68776-6.

MRÁZKOVÁ, Jana, KUCHARSKÁ, Anna a kolektiv. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014 [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39009/download/>.

MŠMT ČR. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce: Učitelé ZŠ a SŠ* [online]. Praha: Factum, 2009a [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf.

MŠMT ČR. *Analýza předpokladu a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce: Studenti pedagogických fakult, Studenti nepedagogických oborů* [online]. Praha: Factum, 2009b [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/ZZ_studenti_final.pdf.

MŠMT. *První rok společného vzdělávání – hlavní závěry 2. analýzy* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy>.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020a [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2019/kapitola_a.zip.

MŠMT. Kapitola B: Předškolní vzdělávání. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020b [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MŠMT. Kapitola C: Základní vzdělávání. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020c [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MŠMT. Kapitola D: Střední vzdělávání. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020d [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MŠMT. Kapitola DK: Konzervatoře. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020e [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MŠMT. Kapitola E: Vyšší odborné školy. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020f [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020g [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2011/kapitola_a.zip.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020h [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2012/kapitola_a.zip.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020i [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2013/kapitola_a.zip.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020j [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2014/kapitola_a.zip.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020k [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2015/kapitola_a.zip.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020l [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2016/kapitola_a.zip.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020m [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2017/kapitola_a.zip.

MŠMT. Kapitola A: Vzdělávání v ČR – souhrn. In: *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele* [online]. Praha: MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation, ©2020n [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/2018/kapitola_a.zip.

Naše kurzy. In: *Nová škola, o.p.s.* [online]. Praha: Nová škola, 2019b [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/nase-kurzy/>.

NĚMEC, Zbyněk. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, 2016. ISBN 978-80-905807-3-2.

NĚMEC, Zbyněk a Vanda HÁJKOVÁ. Klíčové charakteristiky profese: vlastnosti, postoje, schopnosti a dovednosti asistentů. In: HÁJKOVÁ, Vanda a kolektiv. *Asistent pedagoga – Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, s. 29–46. ISBN 978-80-7603-009-1.

NĚMEC, Zbyněk a Lea KVĚTOŇOVÁ. Společenský kontext práce asistenta pedagoga. In: HÁJKOVÁ, Vanda a kolektiv. *Asistent pedagoga – Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, s. 107–115. ISBN 978-80-7603-009-1.

NĚMEC, Zbyněk a Jan MICHALÍK. Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 11–19. ISBN 978-80-244-4722-3.

NĚMEC, Zbyněk a Iva STRNADOVÁ. Pracovní kontext profese asistenta pedagoga. In: HÁJKOVÁ, Vanda a kolektiv. *Asistent pedagoga – Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, s. 91–106. ISBN 978-80-7603-009-1.

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

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Co změnit na práci asistentů pedagoga?. *Pedagogika* [online]. 2014b, 64(2), s. 200–211 [cit. 2020-04-22]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3860&edmc=3860.

PETRÁŠ, Petr. Osobnost asistenta pedagoga a možná rizika při zavádění funkce asistenta pedagoga. In: VALENTA, Milan, Petr PETRÁŠ a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 39–45. ISBN 978-80-244-3380-6.

Profese asistenta pedagoga v číslech. In: *Asistent pedagoga: Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Praha: Asistent pedagoga, 2019 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/profese-asistenta-pedagoga-v-cislech>.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

ROFFEY-BARENTSEN, Jodi. The Voices of Teaching Assistants (Are We Value for Money?). *Research in Education* [online]. 2014, 92(1), p. 18–31 [cit. 2020-04-22]. DOI: 10.7227/RIE.0002. ISSN 0034-5237. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.7227/RIE.0002>.

RYMEŠ, Milan. Osobnost a práce. In: ŠTIKAR, Jiří, Milan RYMEŠ, Karel RIEGEL a Jiří HOSKOVEC. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003, s. 89–134. ISBN 80-246-0448-5.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.

SOUDNÁ, Kateřina. Vztahové aspekty práce asistenta pedagoga ve školním prostředí. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 51–67. ISBN 978-80-244-4722-3.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Srovnání mzdové a platové sféry podle vzdělání v roce 2019. In: *Informační systém o průměrném výdělku* [online]. Praha: ISPV, 2019 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmQzNWQyNjctYmQzOC00NDY0LThhYzYtNjc4NTI3YTI3YzEzIiwidCI6ImM5ZmU1YTU4LTE0OTQtNDU3Zi04ZTQ2LTE1Njg5OTkzMExZCIsImMiOjh9>.

Studium pedagogiky pro asistenty pedagoga – AP1. In: *Vzdělávací institut Středočeského kraje* [online]. Nymburk: VISK, 2019 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://visk.cz/seminare/2839-studium-pedagogiky-pro-asistenty-pedagoga-ap1>.

Studium pedagogiky (pro asistenty pedagoga) (4137). In: *Centrum celoživotního vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_kurz&cid=6390.

STRNADOVÁ, Iva a Zbyněk NĚMEC. Práce asistenta pedagoga. In: HÁJKOVÁ, Vanda a kolektiv. *Asistent pedagoga – Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, s. 47–66. ISBN 978-80-7603-009-1.

Studium pro asistenta pedagoga, Praha. In: *Nadační fond Rytmus* [online]. Praha: Rytmus, 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://vzdelavani.rytmus.org/kurz/studium-pro-asistenta-pedagoga-praha-10>.

Studium pro asistenty pedagoga. In: *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. Praha: NIDV, 2019 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy/3551-studium-pro-asistenty-pedagoga?search=asistent%20pedagoga&filter_finished=0&program_code=.

SHARMA, Umesh a Spencer J. SALEND. Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education* [online]. 2016, 41(8), p. 118–134 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>.

SUŠA, Oleg. K pojetí lidského potenciálu v soudobých koncepcích „Informační“ společnosti. *Sociologický Časopis* [online]. 1989, 25(1), s. 69–86 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/41130473?seq=1>.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára a kolektiv. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajištění asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPPČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

WEBSTER, Rob, Peter BLATCHFORD, Paul BASSETT, Penelope BROWN, Clare MARTIN a Anthony RUSSEL. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2010, 25(4), p. 319–336 [cit. 2020-05-15]. DOI: 10.1080/08856257.2010.513533. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2010.513533>.

WERNEROVÁ, Jana. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *E-Pedagogium* [online]. 2013, 13(3), s. 24–37 [cit. 2020-04-22]. DOI: 10.5507/epd.2013.030. ISSN 1213-7758. Dostupné z: <http://e-pedagogium.upol.cz/doi/10.5507/epd.2013.030.html>.

WREN, Alison. Understanding the role of the Teaching Assistant: comparing the views of pupils with SEN and TAs within mainstream primary schools. *Support for Learning* [online]. 2017, 32(1), p. 4–19 [cit. 2020-05-02]. DOI:10.1111/1467-9604.12151. ISSN 1467-9604. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9604.12151>.

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

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

Přílohy

Příloha A – Kariérní systém pro asistenta pedagoga

Tabulka 13 Kariérní systém asistenta pedagoga dle vyhlášky č. 317/2005 Sb.

Kariérní stupeň	Základní činnosti	Specializovaná činnost nebo specializace	Odborná kvalifikace	Další kvalifikační předpoklady
1.	Pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů. Pomocné výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.	Ne	§ 20 písm. e) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů	Ne
2.	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.	Ne	§ 20 písm. d) a e) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů	Ne
3.	Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.	Ne	§ 20 písm. a) až d) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů	Ne
4.	Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.	Ne	§ 20 písm. a) až d) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů	Ne
5.	Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.	Ne	§ 20 písm. a) až d) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů	Ne
6.	Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.	Ano	§ 20 písm. a) až d) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů	Studium k výkonu specializovaných činností (§ 9 vyhlášky č. 317/2005 Sb.) 2 roky výkonu přímé pedagogické činnosti

Zdroj: Vlastní zpracování dle vyhlášky č. 317/2005 Sb.

Příloha B – Platové stupně a platové třídy asistentů pedagoga

Tabulka 14 Platové stupně a platové třídy asistentů pedagoga

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída					
		4	5	6	7	8	9
1		14 640 Kč	15 880 Kč	17 180 Kč	18 610 Kč	23 590 Kč	29 490 Kč
2	do 6 let	15 180 Kč	16 450 Kč	17 890 Kč	19 370 Kč	24 270 Kč	29 750 Kč
3	do 12 let	16 130 Kč	17 540 Kč	19 030 Kč	20 730 Kč	24 910 Kč	30 090 Kč
4	do 19 let	17 250 Kč	18 730 Kč	20 350 Kč	22 030 Kč	26 050 Kč	30 720 Kč
5	do 27 let	18 340 Kč	19 950 Kč	21 670 Kč	23 570 Kč	27 210 Kč	31 670 Kč
6	do 32 let	19 910 Kč	21 650 Kč	23 460 Kč	25 490 Kč	29 140 Kč	33 290 Kč
7	nad 32 let	20 470 Kč	22 220 Kč	24 110 Kč	26 210 Kč	29 970 Kč	34 050 Kč
Potřebná odborná kvalifikace		střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání	střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou

Zdroj: Vlastní zpracování dle Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, 2017, s. 12; Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, s. 213

„4. platová třída:

- Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.
- Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků.

5. Platová třída:

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

6. platová třída:

- Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.
- Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

7. platová třída:

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

8. platová třída:

- 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:

- Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.
- 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.“ (Česko, 2010, 2.16.05)

Příloha C – Seznam hypotéz

Hypotéza 1 (H1): *Asistenti pedagoga s nastaveným profesním kariérním systémem a plánem DVPP se častěji účastní dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků oproti asistentům pedagoga s nenastaveným profesním kariérním systémem a plánem DVPP.*

Hypotéza statistická (H1_S): *Četnost odpovědí na otázky ohledně profesního kariérního systému, plánu DVPP a účasti na DVPP se liší.*

Hypotéza nulová (H1₀): *Četnost odpovědí na otázky ohledně profesního kariérního systému, plánu DVPP a účasti na DVPP je stejná.*

Hypotéza alternativní (H1_A): *Četnost odpovědí na otázky ohledně profesního kariérního systému, plánu DVPP a účasti na DVPP se liší.*

Hypotéza 2 (H2): *Profesionální uplatnění asistentů pedagoga se subjektivně nedostatečným finančním ohodnocením je menší ve srovnání s profesionálním uplatněním asistentů pedagoga, kteří shledávají své finanční ohodnocení jako dostatečné.*

Hypotéza statistická (H2_S): *Četnost odpovědí na otázky dostatečnosti finančního ohodnocení a vnímání profesionálního uplatnění je rozdílná.*

Hypotéza nulová (H2₀): *Četnost odpovědí na otázky dostatečnosti finančního ohodnocení a vnímání profesionálního uplatnění se shoduje.*

Hypotéza alternativní (H2_A): *Četnost odpovědí na otázky dostatečnosti finančního ohodnocení a vnímání profesionálního uplatnění je rozdílná.*

Hypotéza 3 (H3): *Možnost seberealizace asistentů pedagoga je nižší u asistentů pedagoga s pracovní smlouvou na dobu určitou než u asistentů s pracovní smlouvou na dobu neurčitou.*

Hypotéza statistická (H3_S): *Četnost odpovědí na otázku pracovní smlouvy a výroku ohledně seberealizace dle pracovní smlouvy se liší.*

Hypotéza nulová (H3₀): *Četnost odpovědí na otázku pracovní smlouvy a výroku ohledně seberealizace dle pracovní smlouvy se shoduje.*

Hypotéza alternativní (H3_A): *Četnost odpovědí na otázku pracovní smlouvy a výroku ohledně seberealizace dle pracovní smlouvy se liší.*

Příloha D – Dotazník vlastní konstrukce na bariéry v zaměstnávání asistentů pedagoga

1. Vyplňte, prosím, své pohlaví:

- Žena
 Muž

2. Do jaké věkové kategorie spadáte?

- Méně než 25 let
 26–35 let
 36–45 let
 46–55 let
 56–65 let
 66 let a více

3. Na které škole jako asistent pedagoga působíte?

- Běžné škole (mateřská, základní, střední, ...)
 Speciální škole (základní škola speciální, ...)

4. V jakém kraji se nachází škola, na které působíte?

- Hlavní město Praha
 Středočeský
 Jihočeský
 Plzeňský
 Karlovarský
 Ústecký
 Liberecký
 Královéhradecký
 Pardubický
 Olomoucký
 Moravskoslezský
 Jihomoravský
 Zlínský
 Kraj Vysočina

5. Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?

- Méně než 1 rok
 1–2 roky
 3–5 let
 6–10 let
 10 a více

6. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní škola
 Střední škola (bez výučního listu, bez maturity)
 Střední škola s výučním listem
 Střední škola s maturitou
 Vyšší odborná škola
 Vysoká škola

7. Jak jste získali svou kvalifikaci k výkonu profese asistenta pedagoga?

- Studium pro asistenty pedagoga
 Studium pedagogiky
 Studium SŠ nebo VŠ opravňujícím k výkonu profese asistenta pedagoga
 Jiné: _____

Motivace, kompetence, seberealizace (kariéra) v profesi asistenta pedagoga

8. Z jakých důvodů vykonáváte profesi asistenta pedagoga? Co Vás motivovalo k výkonu této profese? Možnost vybrat více odpovědí.

- Rád/a pomáhám druhým
 Rád/a pracuji s dětmi
 Výhodný pracovní režim – práce v době školní docházky, volno v době prázdnin
 Nemám možnost jiného pracovního uplatnění
 Chci se věnovat práci asistenta pedagoga dlouhodobě
 Směřuji k výkonu jiné pedagogické profese
 Jiné: _____

9. Plánujete v profesi asistenta pedagoga setrvat?

- Ano, tuto práci chci dělat
 Ne, tuto práci dělám pouze přechodně

10. Jaké jsou podle Vás nejdůležitější kompetence, které by měl asistent pedagoga mít? Vyberte maximálně 5 položek.

- Organizační schopnosti
- Komunikační schopnosti
- Kreativita a tvořivost
- Odbornost (znalosti a vzdělání)
- Schopnost týmové spolupráce
- Motivace pro výkon profese asistenta pedagoga
- Přirozené chování
- Dobrý vztah k dětem
- Ochota vzdělávat se
- Schopnost operativně řešit problémy
- Smysl pro humor
- Flexibilita
- Smysl pro spravedlnost
- Vychovatelské dovednosti
- Schopnost naslouchat
- Schopnost pracovat pod tlakem

11. Jaké jsou nejdůležitější osobnostní charakteristiky asistenta pedagoga? Vyberte maximálně 5 položek.

- Ambicióznost
- Psychická odolnost
- Vyrovnanost
- Odpovědnost
- Svědomitost
- Otevřenost
- Důslednost
- Přirozená osobnostní autorita
- Přizpůsobivost
- Porozumění
- Trpělivost
- Klidnost
- Tolerance
- Laskavost
- Samostatnost

12. Máte nastavený profesní kariérní systém? (možnost rozvoje svého pracovního uplatnění nastavené zaměstnavatelem)

- Ano
- Ne

13. Považujete některou z uvedených položek za možnost kariérního růstu? Vyberte, které ano:

- Navýšení pracovního úvazku
- Doplnění/rozvinutí náplně práce
- Zvýšení finančního ohodnocení
- Možnosti stát se učitelem
- Možnosti stát se jiným pedagogickým pracovníkem
- Možnostech dalšího vzdělávání
- Jiné: _____

Seberealizace skrz další vzdělávání pedagogických pracovníků

14. Nastavujete pravidelně plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

- Ano nastavujeme ho, ale nemám možnost se k němu vyjadřovat
- Ano nastavujeme ho a vyjadřuji se k němu (je přihlíženo k mým zájmům)
- Ne, plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vůbec nenastavujeme
- Jiné: _____

15. Jak často se účastníte dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

- Nikdy
- Méně než 1x za rok
- Alespoň 1x za rok
- Alespoň 1x za 6 měsíců
- Alespoň 1x za 3 měsíce
- Alespoň 1x za měsíc

16. Jaké důvody brání Vaší účasti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků? Můžete vybrat i více možností.

- Finanční náročnost
- Časová náročnost (asistent pedagoga nemá zástup, chyběl by ve výuce)
- Neznalost nabídky kurzů
- Nechuť dále se vzdělávat
- Ředitel nedovoluje asistentům pedagoga účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
- Nemám stanovený plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- Žádné
- Jiné: _____

Náplň práce a pracovní místo asistenta pedagoga

17. Jak máte formulovanou svou náplň práce?

- Písemně, ale nejasně definovanou
- Písemně a dostatečně definovanou (mám jasně definované kompetence, činnosti, odpovědnost atd.)
- Nemám ji písemně, ale jsem s ní jasně srozuměn/a
- Nemám ji písemně, ani nemám jasně vymezené pracovní činnosti

18. Věnujete se v rámci své práce (ve škole, nebo i mimo školu) nepřímé pedagogické činnosti? (vlastní příprava na vyučování, příprava a konzultace s učitelem na vyučování, výroba pomůcek a další)

- Ne, vůbec, aktuálně a aktivně řeším situaci ve třídě
- Ano, ale méně než 1 hodinu týdně
- Ano, alespoň 1 hodinu týdně
- Ano, alespoň 3 hodiny týdně
- Ano, alespoň 5 hodin týdně
- Ano, více jak 5 hodin týdně

19. Jsou činnosti v rámci nepřímého pedagogického působení popsány ve Vaší náplni práce?

- Ano, mám je popsané a mám na ně stanovený čas
- Ano, mám je popsané, ale nemám na ně stanovený čas
- Ne, nemám je popsané, ale mám definovaný čas na další aktivity (kam mohu zahrnout i nepřímou pedagogickou činnost)
- Ne nemám je popsané a nemám na ně definovaný čas

20. Jak vnímáte své postavení v rámci pedagogického sboru?

- Ostatní pedagogičtí pracovníci mě berou jako rovnocenného člena (mohu se vyjádřit a můj hlas má stejnou váhu jako hlas ostatních)
- Ostatní pedagogičtí pracovníci mě tolerují (mohu se vyjadřovat, ale můj názor nemá tak velkou váhu)
- Ostatní pedagogičtí pracovníci mě ignorují (nemohu se vyjádřit)
- Ostatní pedagogičtí pracovníci mě vůbec neberou, Jsou ke mně až nenávislní (nemohu se vyjádřit)

21. Máte vymezené své vlastní pracovní místo v rámci školy? Místo, kde se můžete připravovat na výuku, vytvářet pomůcky a mít své osobní věci?

- Ano, mám své vlastní místo
- Ano, ale sdílím ho s dalšími pracovníky
- Ne, nemám vlastní ani sdílené pracovní místo

22. Můžete v rámci školy využívat školní zařízení (počítače, knihovnu, školní materiály, pomůcky, ...)?

- Ano
- Ne

Pracovní smlouva asistentů pedagoga

23. Máte uzavřený pracovní poměr:

- Na dobu určitou
- Na dobu neurčitou

24. V případě doby určité, máte ji:

- na dobu souhlasu se zřízením pozice asistenta pedagoga
- na dobu studia podporovaného žáka
- do konkrétního data nevážícího se ke zřízení pozice asistenta pedagoga nebo podpore žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

25. Shledáváte Váš pracovní poměr (dobu určitou/neurčitou) uspokojivý?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Pracovní úvazek asistentů pedagoga

26. Jaký pracovní úvazek máte?

- Plný
- Zkrácený

27. V případě zkráceného úvazku, máte:

- k němu doplňující úvazek na škole
- k němu doplňující úvazek mimo školu
- pouze tento zkrácený úvazek
- Jiné: _____

28. Shledáváte Váš pracovní úvazek (zkrácený/plný) uspokojivý?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Plat asistentů pedagoga

29. Shledáváte své finanční ohodnocení za dostatečné?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

30. S platem asistenta pedagoga jste finančně soběstačný/soběstačná?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

31. Jak vnímáte následující činnosti?

Vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami pouze asistentem pedagoga mimo třídu

- Jako navýšení důležitosti a rozšíření sebeuplatnění asistenta pedagoga
- Jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga
- Nemám ani jeden z uvedených názorů (nevnímám je ani jako navýšení a rozšíření sebeuplatnění, ani jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga)

Zaskakování asistenta pedagoga v případě nepřítomnosti učitele (suplování)

- Jako navýšení důležitosti a rozšíření sebeuplatnění asistenta pedagoga
- Jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga
- Nemám ani jeden z uvedených názorů (nevnímám je ani jako navýšení a rozšíření sebeuplatnění, ani jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga)

Asistent pedagoga je využíván na dohled na chodbách, v jídelně atd.

- Jako navýšení důležitosti a rozšíření sebeuplatnění asistenta pedagoga
- Jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga
- Nemám ani jeden z uvedených názorů (nevnímám je ani jako navýšení a rozšíření sebeuplatnění, ani jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga)

Asistent pedagoga se podílí na nastavování individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálně vzdělávacími potřebami

- Jako navýšení důležitosti a rozšíření sebeuplatnění asistenta pedagoga
- Jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga
- Nemám ani jeden z uvedených názorů (nevnímám je ani jako navýšení a rozšíření sebeuplatnění, ani jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga)

Asistent pedagoga se podílí na klasifikaci žáka se speciálně vzdělávacími potřebami

- Jako navýšení důležitosti a rozšíření sebeuplatnění asistenta pedagoga
- Jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga
- Nemám ani jeden z uvedených názorů (nevnímám je ani jako navýšení a rozšíření sebeuplatnění, ani jako zneužívání pracovního postavení asistenta pedagoga)

32. Které z uvedených činností vykonáváte?

- Vzdělávám žáka se speciálně vzdělávacími potřebami mimo třídu
- Zaskakuji v nepřítomnosti učitele (suplování)
- Mám na starosti dohled na chodbách, v jídelně atd.
- Podílím se na nastavování individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálně vzdělávacími potřebami
- Podílím se na klasifikaci žáka se speciálně vzdělávacími potřebami
- Žádnou

33. Přečtěte si následující výroky a doplňte, do jaké míry Vám připadají problematické. Vnímáte následující výroky jako problematické?

Pro kvalitní výkon profese asistenta pedagoga a seberealizaci mám nedostatečný pracovní úvazek.

1 2 3 4 5

Rozhodně souhlasím Rozhodně nesouhlasím

Seberealizaci v profesi asistenta pedagoga limituje práce na termínovanou dobu (doba určitá, doba potřeb podporovaného žáka, doba souhlasu se zřízením).

1 2 3 4 5

Rozhodně souhlasím Rozhodně nesouhlasím

Možnost profesionálního uplatnění je snižována nízkým finančním ohodnocením.

1 2 3 4 5

Rozhodně souhlasím Rozhodně nesouhlasím

Kvalitní výkon práce je negativně ovlivněn nejasně definovanou náplní práce.

1 2 3 4 5

Rozhodně souhlasím Rozhodně nesouhlasím

Pro efektivní práci mám nedostatek času na nepřímou pedagogickou činnost.

	1	2	3	4	5	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

Nemám možnost seberealizace skrz profesní ani osobní kariérní systém.

	1	2	3	4	5	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

Ostatní pedagogičtí pracovníci vnímají pozici asistenta pedagoga jako podřadnou.

	1	2	3	4	5	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

Shledávám svou odbornou kvalifikaci jako nedostatečnou pro podporu žáka se speciálně vzdělávacími potřebami.

	1	2	3	4	5	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

Efektivní výkon mé práce je omezován neúčastí na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

	1	2	3	4	5	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

Legislativní zásahy do profese asistenta pedagoga jsou přílišné.

	1	2	3	4	5	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím