

Asistenti pedagoga a jejich profesní činnosti v komparaci mateřské a základní školy

Bc. Veronika Foltýnová, DiS.

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Veronika Foltýnová, DiS.
Osobní číslo:	H22759
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Asistenti pedagoga a jejich profesní činnosti v komparaci mateřské a základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na profesi asistenta pedagoga zejména v předškolním vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti předškolního vzdělávání, inkluzivního vzdělávání spojeného s profesí asistenta pedagoga.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace a interpretace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Bradwell, M., & Bending, H. (2021). *"I'm just a TA": From mixing paints to managing safeguarding and class teaching: An exploration of teaching assistant's perceptions and roles in school. Management in Education, 0(0)*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/08920206211057344>

Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova.

Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova.

Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Raabe.

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola neviditelně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předložená práce zkoumá práci asistentů pedagoga v mateřských a základních školách s důrazem na odlišné pojetí jejich profesní činnosti. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů a teoretická východiska v oblasti předškolního vzdělávání. Hlavním cílem je popsat různá pojetí profesních činností a pochopit rozmanitost subjektivního vnímání vybraných asistentů pedagoga. Práce také zjišťuje hlavní důvody, proč se rozhodli tuto profesi vykonávat. Typ výzkumu je kvalitativní. Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor, získaná data jsou analyzována metodou otevřeného kódování. Pomocí metody trsů byly vytvořeny kategorie a subkategorie. V závěru jsou výsledky porovnány a poskytují užší pohled na různorodost profesních činností asistentů pedagoga v mateřských a základních školách, přispívají k hlubšímu pochopení jejich pracovní reality. Na základě výsledků výzkumu jsou uvedena doporučení pro praxi v závěru práce.

Klíčová slova: asistent pedagoga, inkluze, profesní činnosti, profesní dráha, profesní spolupráce ve škole.

ABSTRACT

The thesis examines the work of teaching assistants in kindergartens and primary schools with an emphasis on different concepts of their professional activities. The theoretical part focuses on the definition of concepts and theoretical background in the field of preschool education. The main aim is to describe different conceptions of professional activities and to understand the subjective perception of selected teaching assistants. The thesis also identifies the main reasons why they decided to practice this profession. The type of research is qualitative. The method of data collection is a semi-structured interview, obtained data is analyzed using the open coding method. Categories and sub-categories were created using the clustering method. Finally, the results are compared and results of this work provide an in-depth look at the variety of professional activities of teaching assistants in kindergartens and primary schools and contribute to a deeper understanding of their working reality. Based on the research findings, recommendations for practice are provided at the end of the thesis.

Keywords: teaching assistant, inclusion, professional activities, professional career, professional cooperation at school.

Ráda bych touto cestou vyjádřila své upřímné poděkování vedoucímu práce panu doc. Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D. za odborné metodologické vedení, všechny cenné rady a postřehy. Moc Vám děkuji za obrovskou ochotu, trpělivost a především Váš lidský přístup, po celou dobu psaní této diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala asistentkám pedagoga, které mi ochotně poskytly rozhovory a podílely se tak na výzkumu.

Velké poděkování patří také mojí celé rodině za pomoc a psychickou podporu, především dědovi Ríšovi, synovi a manželovi, kteří mi vytvářeli prostor a čas na dokončení diplomové práce i celého studia.

„Slova silných mají tu moc, že se proměňují v činy.“

Konfucius

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Bc. Veronika Foltýnová, DiS.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA	13
1.1 HISTORIE VZNIKU PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA	13
1.2 VYMEZENÍ POJMŮ.....	15
1.2.1 Asistent pedagoga	16
1.2.2 Osobní asistent	17
1.2.3 Školní asistent	18
1.2.4 Specifická role asistenta pedagoga v mateřské škole.....	18
1.2.5 Asistent pedagoga a kompetence	19
1.3 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA.....	20
1.3.1 Platové zařazení	21
1.3.2 Financování	22
1.3.3 Kvalifikační předpoklady	24
1.4 VYMEZENÍ NÁPLNĚ PRÁCE (PROFESNÍCH ČINNOSTÍ)	27
2 ASISTENT PEDAGOGA A JEHO VÝZNAM PŘI INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	34
2.1 INKLUZE VS. INTEGRACE	34
2.1.1 Podpůrná opatření	36
3 PROFESNÍ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA	38
3.1 METODICKÁ PODPORA A SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	44
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	44
4.1.1 Hlavní výzkumný cíl	44
4.1.2 Dílčí výzkumné cíle	44
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
4.2.1 Hlavní výzkumná otázka.....	44
4.2.2 Dílčí výzkumné otázky	45
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.4 METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT	46
4.5 METODA ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT.....	47
5 PREZENTACE DAT	49
5.1 PROFESNÍ CESTA.....	50
5.2 PROFESNÍ ČINNOSTI.....	54

5.3	NÁROČNOST PROFESE.....	57
5.4	NÁZORY NA INKLUZI.....	61
5.5	VNÍMÁNÍ PROFESE.....	63
5.6	SPOLUPRÁCE.....	68
5.7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	73
6	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU.....	77
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	79
	ZÁVĚR.....	81
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	83
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	88
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	89
	SEZNAM TABULEK.....	90
	SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

V současné době je pozice asistenta pedagoga velmi aktuálním tématem, jelikož je v návrhu novela, která by měla změnit jejich přidělování skrze školní poradenské pracoviště. Cílem je zajištění stabilní pozice jak pro samotné asistenty pedagoga, tak pro ředitele škol. Asistenti pedagoga se stali neodmyslitelnou součástí řad běžných mateřských i základních škol, vzhledem k tomu, že inkluzivní vzdělávání je právě bez nich těžko fungující.

Tato diplomová práce se zaměřovala na profesní činnosti asistentů pedagoga v komparaci mateřských a základních škol.

V teoretické části práce se první kapitola věnuje celkové profesi asistenta pedagoga a historii vzniku profese. Na to navazuje vymezení pojmů, tedy kdo je to asistent pedagoga, osobní asistent, školní asistent a čím je specifický asistent pedagoga v mateřské škole. V kapitole je uvedeno legislativní ukotvení asistentké profese, jaké kvalifikační předpoklady musí asistent pedagoga splňovat, jaké je jeho platové zařazení a také aktuálně řešené financování profese. V první kapitole je také popsána náplň práce, tedy profesní činnosti asistentů pedagoga, které byly klíčové i pro výzkum.

Druhá kapitola se zaměřuje na asistenta pedagoga a jeho význam při inkluzivním vzdělávání, kde jsou definovány pojmy integrace, inkluze a podpůrná opatření, která jsou pro přidělování asistentů pedagoga důležitá. Třetí kapitola má za cíl objasnit osobnostní předpoklady asistenta pedagoga, tedy jaké znalosti a dovednosti jsou potřebné pro vykonávání této profese. Ve čtvrté kapitole je definována metodická podpora, která by měla pomáhat asistentovi k úspěšnému zvládnutí jeho profesních povinností. Podstatnou součástí profese asistenta pedagoga je spolupráce s ostatními pedagogy, rodiči i dítětem nebo žákem, která je v kapitole také popsána.

Praktická část navazuje na teoretickou část. Metodou sběru dat bylo polostrukturované interview s vybranými asistenty pedagoga. Data byla zpracována otevřeným kódováním, následně metodou vytváření trsů a vznikly výsledné kategorie. Hlavním cílem výzkumné části bylo popsat různá pojetí profesních činností asistenta pedagoga v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. Tato data byla následně komparována a shrnuta v přehledné tabulce.

Dále byly stanoveny dva dílčí výzkumné cíle, kdy první vysvětloval, jaká je rozmanitost subjektivního vnímání vybraných asistentů pedagoga v mateřské škole a vybraných asistentů pedagoga v základní škole a druhý objasňoval, jaké jsou hlavní důvody pro jejich rozhodnutí vykonávat tuto profesi. Ve výzkumné části, v kapitole prezentace dat, která vznikla díky otevřenému kódování, jsou uvedeny jednotlivé kategorie – kapitoly s výroky dotazovaných respondentů. Ve shrnutí výsledků výzkumu je zodpovězena hlavní výzkumná otázka, která je doplněna o komparaci profesních činností dotazovaných asistentů pedagoga v mateřských a základních školách a také jsou zodpovězeny další dvě dílčí otázky. V poslední části diplomové práce je diskuze, která porovnává zjištěná data s jinými výzkumy a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA

V posledních letech se v systému vzdělávání České republiky hledají cesty, jak vytvářet rovné příležitosti a podmínky pro vzdělávání dětí v mateřských školách a žáků na vyšších stupních školské soustavy. Ne vždy tomu tak bylo a s tímto faktem se pojí i samotná profese asistenta pedagoga, proto je první kapitola věnována vzniku profese, jejímu dalšímu vývoji a tomu jakým způsobem je na ni nahlíženo v současnosti.

1.1 Historie vzniku profese asistenta pedagoga

Po roce 1990 se zvyšovala poptávka po školní asistenci, vzhledem ke zvyšujícímu se počtu dětí se zdravotním postižením, které jsou vzdělávány ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Nejen, že pro tuto profesi nebyl stanoven určující název, ale nebyly ani finanční prostředky na jejich činnost. Celý systém k poskytování asistentů nebyl vhodně veden ať už z hlediska zákona, nebo v obecně závazných normách (Morávková Vejrochová et al., 2015).

Historicky se s asistenty pedagoga ve školách můžeme střetnout již poměrně dlouhou dobu, jako taková funguje již přes čtvrt století. I přes to se však v průběhu několika let hledalo označení pro pedagogické pracovníky, kteří vykonávali tuto profesi, stejně tak se hledala jejich pracovní náplň. (Němec et al., 2014).

Prvotně se profese asistentů zaměřovala pouze na vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, klíčovým byl rok 1997, vzhledem k Vyhlášce č. 127/ 1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. V těchto speciálních třídách tak mohli již působit dva pedagogičtí pracovníci. Než však profese asistenta pedagoga dostala dnešní podobu, vykonávali tuto profesi pracovníci tzv. „civilní služby“. Byli to hlavně muži, kteří si po dokončení středoškolského nebo vysokoškolského studia, zvolili náhradní plnění povinné vojenské služby, formou výkonu profese asistenta pedagoga (Němec et al., 2014).

Původní podpora asistentů ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním byla zaměřena převážně na romské žáky. Již v první polovině devadesátých let 20. století tedy pracovali první asistenti neoficiálně na základních školách, které měly větší počet romských žáků. Oficiálně byla profese "romského asistenta" zakotvena v praxi v letech 1997—1998. Počet těchto asistentů rapidně vzrostl (Němec et al., 2014).

Jedna z prvních škol, která zaměstnávala asistenty pedagoga, byla Církevní a základní mateřská škola Přemysla Pittra v Ostravě (Ďulíková, 2020).

Jak uvádí Čadová a Michalík (2012), původním pojetím asistentské profese byla eliminace neúspěšnosti romských žáků v základní škole. Dle vyhlášky č. 127/ 1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, mohli tak v jedné třídě působit zároveň dva pedagogičtí pracovníci. Většinou se jednalo o pedagogy příslušné školy nebo vychovatele školní družiny nebo internátu.

V roce 1998 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přijalo finanční zodpovědnost za pozici asistenta pedagoga. Důležité je zmínit, že dříve finanční podpora vycházela z nestátního neziskového sektoru (Ďulíková, 2020).

V 90. letech se objevila značná nejistota ve financování pozice asistenta pedagoga. Polovinu z nich platily příslušné úřady práce, jako podporu zaměstnanosti nebo občanská sdružení zdravotně postižených a díky tzv. navýšení normativu na dítě, žáka nebo studenta se zdravotním postižením postupně přebíral finanční zodpovědnost resort školství (Čadová & Michalík, 2012).

V průběhu let došlo k posunu od zaměření asistentů pouze na romské žáky a jejich rodiče k širšímu pojetí asistence pro všechny sociálně znevýhodněné děti, žáky, bez ohledu na jejich etnickou příslušnost. V roce 2000-2001 došlo ke změně názvu profese na „vychovatel – asistent učitele“. Vztah k romským žákům byl nově zmíněn pouze v tom smyslu, že asistent měl pocházet z prostředí, odkud pocházejí většinou děti a žáci, příkladem může být asistent z prostředí romské komunity (Němec et al., 2014).

Dodnes platí sjednocené pojetí asistenta pedagoga, bez ohledu na to, zda pracuje s dětmi nebo žáky se sociálním znevýhodněním anebo se zdravotním postižením. Toto pojetí zavedla nová školská legislativa v letech 2004 – 2005, s několika dílčími úpravami.

Zákon č. 561/ 2004 Sb., dle § 16, žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním, označuje tyto skupiny jednotně, jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podstatný rozdíl je v organizaci asistence samotné. Jednu poskytuje převážně asistent pedagoga a druhou osobní asistent (Němec et al., 2014).

Nejvýznamnějším dokumentem, který zastřešuje kvalitní vzdělávání všech dětí a žáků se zdravotním postižením je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN). V roce 2009 se díky jejímu přijetí u nás začalo vytvářet inkluzivní vzdělávání v „běžných“ školách.

Právě ona profese asistenta pedagoga je klíčová při podpoře společného vzdělávání dětí i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich spolužáků a dalších dětí ve třídě. Celkově toto společné vzdělávání je označováno jako inkluzivní vzdělávání (Hájková et al., 2018).

V současnosti je nahlíženo na profesi asistenta pedagoga jako na jednu z možností podpůrných opatření ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Profese je v našem vzdělávacím systému sama o sobě důležitá, což také ukazují vzrůstající počty pracovníků, kteří ji vykonávají (Hájková et al., 2018).

Zajímavým ukazatelem je, že díky schválení vyhlášky o společném vzdělávání dětí v běžných školách, vzrostl zájem o vykonávání profese asistenta pedagoga v dalších letech až o 130 % (Ďulíková, 2020).

Ďulíková (2020) poukazuje na fakt, že dnes je asistent pedagoga vnímán jako druhý pedagogický pracovník, který primárně nabízí pomoc ostatním pedagogům a sekundárně pracuje s dětmi, žáky, usnadňuje výchovně – vzdělávací proces, nastavuje vhodné edukační podmínky.

Hájková et al. (2018) také deklarují, že v oblasti základního vzdělávání působí v regionálním školství asistentů pedagoga nejvíce, na druhém místě jsou to školy mateřské, dále školy střední a v menší míře i v přípravných třídách nebo přípravných třídách základních škol speciálních.

V našem současném vzdělávání můžeme narazit na mnoho asistentských profesí, které jsou si v mnohém podobné, ale liší se jednak vymezením jejich kompetencí, tak jejich financováním. Nejčastěji se jedná se o:

- „Asistenta pedagoga pro děti, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- osobního asistenta,
- školního asistenta.“ (Ďulíková, 2020, s. 382)

Ďulíková (2020) zdůrazňuje, že je nezbytné pochopit kompetence těchto vybraných pedagogických i nepedagogických profesí, pro jejich nejlepší využití v praxi.

1.2 Vymezení pojmů

V následujícím textu jsou vymezeny pojmy, které je dobré si ujasnit pro chápání dalších souvislostí.

1.2.1 Asistent pedagoga

O profesi asistenta pedagoga můžeme hovořit jako o novější pedagogické profesi a lze ji považovat za pomůcku v inkluzivním vzdělávání, respektive jako podpůrné opatření při vzdělávání dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2020).

Asistent pedagoga většinou tedy pracuje s dětmi či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (jak je uvedeno rozdělení výše, jsou tím myšleni žáci, kteří vyžadují speciální vzdělávací přístup), ale v současnosti je aktuální také pozice asistenta pedagoga pro děti či žáky s odlišným mateřským jazykem. Neměli bychom ani opomenout fakt, že jednou z funkcí asistenta pedagoga může být i práce s dětmi či žáky nadanými.

Gabašová a Vosmik (2019) nahlíží na profesi asistenta pedagoga jako na podporu pro jiného pedagogického pracovníka, zpravidla učitele, který vzdělává děti nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Samozřejmostí je, že pracuje také s celou třídou, podle pokynů učitele, podle jeho aktuálních potřeb a potřeb dítěte samotného.

Jeho hlavním úkolem je poskytovat také podporu pedagogovi při výuce žáků, kteří potřebují větší pozornost ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je klíčový prvek inkluzivního modelu vzdělávání, který byl také zařazen mezi priority definované Strategii vzdělávání 2020 (MŠMT, 2015).

Čadová a Michalík (2012) poukázali na fakt, že se v době ukotvení profese vedly diskuze na téma, s kým výhradně pracuje asistent pedagoga. Z názvu by mohla vyplývat jednoznačná odpověď. Naopak by mohlo být zřejmé, že tam, kde je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, tam je i asistent pedagoga, kterého doporučilo školské poradenské zařízení. Nejoptimálnější je, pokud asistent pedagoga pomáhá dle potřeb všem účastníkům vzdělávacího procesu: dítěti či žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, učiteli či učitelce a také celé třídě.

Němec a Martinovská (2018) zdůrazňují, že asistent pedagoga je profese, která je plně v kompetenci školy, souhlasně s krajským úřadem a podmíněna vyjádřením školského poradenského zařízení. Tato profese je tedy placena ze státního rozpočtu, nikoliv rodiči daného dítěte.

Profese asistenta pedagoga patří mezi pedagogické profese, tudíž je nutností, aby splňovala všechny předpoklady pro přímou práci s dětmi. Samozřejmostí je bezúhonnost (v trestním rejstříku nesmí mít záznam o úmyslně spáchané trestné činnosti, nebo neúmyslně spáchané trestné činnosti, která jakkoliv souvisí s prací ve školství), dále je důležitá zdravotní způsobilost a neomezená svéprávnost (Němec & Martinovská, 2018).

Asistent pedagoga tedy může dle legislativy pracovat ve speciálních školách, třídách i v běžné třídě běžné základní školy jako podpůrné opatření, ale jeho funkce může být využívána i v rámci celé třídy, pokud se v ní nachází více dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Dulíková, 2020).

Čadová a Michalík (2012) hovoří o tom, že hlavní náplní funkce asistenta pedagoga je integrace dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu.

Asistenti pedagoga v českých školách stále častěji poskytují podporu i žákům s odlišným mateřským jazykem. V těchto případech je důležitá znalost příslušného cizího jazyka, který slouží jako základní komunikační prostředek. Přítomnost asistenta pedagoga s touto jazykovou kompetencí velmi ulehčuje adaptaci takových žáků na české vzdělávací prostředí (Kendíková, 2017).

Němec a Martinovská (2018) pojednávají také o asistentech pedagoga cizince. V posledních letech jde o přirozeně žádoucí jev, ale vždy je pro samotné ředitele předškolních zařízení důležité zvážit jejich konkrétní zařazení vůči jejich jazykové vybavenosti.

Čadová a Michalík (2012) upozorňují na značné nesrovnalosti ve vymezení role asistenta pedagoga a osobního asistenta. Hlavní rozdíly v těchto dvou profesích jsou financování, náplň práce a to, pod jaký resort zřízení spadají. Tento typ profese – asistent pedagoga, nás v následujících kapitolách zajímá nejvíce.

1.2.2 Osobní asistent

Osobní asistent, holisticky popsáno, spadá pod sociální služby a poskytuje služby osobní asistence. Obecněji se jedná o fyzickou osobu, jež pečuje o klienta v jeho domácím prostředí a to dobrovolně nebo za úplatu (Čadová & Michalík, 2012).

Profese osobního asistenta spadá pod Ministerstvo práce a sociálních věcí, není tedy zaměstnancem školy a stará se pouze o dítě, žáka, ke kterému je přidělen. Z toho také vychází přiřazené kompetence této profese a tím se odlišuje od profese asistenta pedagoga, stejně jako jejich financování (Dulíková, 2020). Veškeré služby osobní asistence mají své legislativní ukotvení dle zákona č. 108/ 2006 Sb., o sociálních službách (Kendíková, 2017).

Němec a Martinovská (2018) také poukazují na fakt, že osobní asistent je placen jak zaměstnavatelem, tak rodiči žáka, u kterého je osobní asistence vykonávána.

Kendíková (2020) popisuje osobní asistenci jako určitou službu terénní formy. Ta je vhodná pro osoby se sníženou soběstačností, ať už z důvodu věku, zdravotních nebo chronických obtíží a je nutná pomoc jiné fyzické osoby.

1.2.3 Školní asistent

Tento pojem se vztahuje k dětem i žákům, které jsou ohroženy školním neúspěchem a pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Typické pro tuto profesi je to, že ačkoliv školního asistenta mohou zaměstnávat školy, nejedná se o pedagogického pracovníka (Kendíková, 2020).

Němec a Martinovská (2018) uvádí, že „školní asistenti jsou projektoví pracovníci hrazení převážně z prostředků Evropské unie“ (s. 97) a nejsou tedy vedeni jako státní zaměstnanci, které plně platí Česká republika. Náplní školního asistenta je pomáhat dětem, žákům, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem, jinými slovy rodina neplní dostatečně svou výchovnou funkci a také dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí i dětem kulturně odlišným.

Tyto děti jsou vybírány čistě ředitelem školy. Školní asistent může být nápomocen učiteli ve třídě při práci s dětmi, žáky (Němec & Martinovská, 2018).

Ďulíková (2020) hovoří také o financování školního asistenta z prostředků Evropské unie a definuje školního asistenta jako pracovníka, který není pedagogický ani v rámci podpůrného opatření. Školní asistent by měl primárně spolupracovat s rodinou žáka, který je ohrožen školním neúspěchem. V předškolním vzdělávání se školní asistent uplatňuje při přímé nepedagogické podpoře (Ďulíková, 2020).

1.2.4 Specifická role asistenta pedagoga v mateřské škole

Asistent pedagoga v rámci mateřské školy musí mít předem stanovena základní pravidla takovým způsobem, aby byly jeho profesní činnosti vykonávány co nejefektivněji, zejména vůči dětem. Za nejdůležitější pravidlo Němec a Martinovská (2018) považují, že asistent pedagoga je především asistent učitele, nikoliv osobní asistent dítěte. S tímto výrokem nemůžeme jinak než souhlasit.

Pro asistenta pedagoga v mateřské škole je specifické právě to, jaký vztah a cit pro práci s dětmi této věkové kategorie má. Samozřejmostí je splnění kvalifikačních předpokladů, které stanovuje zákon. Dalším důležitým ukazatelem pro výběr vhodného asistenta do mateřské školy jsou komunikační schopnosti, které jsou podstatné vůči rodičům daného dítěte, ale i ostatním (Němec & Martinovská, 2018).

Důležité je samotné seznámení s provozem školy, prostředím i všemi členy pedagogického sboru. Velmi podstatné je, aby asistent znal školní vzdělávací program a veškeré náležitosti, které s sebou předškolní vzdělávání nese. Podstatným krokem jsou veškeré informace o dětech, které mají speciální vzdělávací potřeby, v nejlepším případě by měl asistent mít přístup k jejich plánům pedagogické podpory i individuálním vzdělávacím plánům. Za přínosný bod považují Němec a Martinovská (2018) seznámení rodičů s asistentem pedagoga ještě před zahájením školního roku.

Poukazuje i na fakt, kdy při seznamování dětí s asistentem pedagoga, nemá docházet k upozornění, že asistent je ve třídě kvůli konkrétnímu dítěti. Často tímto dochází k sociální izolaci daného dítěte. Němec a Martinovská (2018) považují za klíčové také představení asistenta pedagoga jako dalšího pedagogického pracovníka, který bude nápomocný paní učitelce. Oslovení asistenta ze strany dětí je možné si předem stanovit.

1.2.5 Asistent pedagoga a kompetence

V souvislosti s profesí asistenta pedagoga je důležité si vymezit pojem kompetence. **Kompetence** jsou souborem dovedností, schopností, činností, které je jedinec schopen úspěšně realizovat a řešit úkoly spojené s profesí a životními situacemi. S obecnými kompetencemi se pojí **kompetence učitele** (činnosti) pedagoga, můžeme je tedy definovat jako soubor znalostí, dovedností, hodnot a postojů, které jsou důležité pro pedagogickou profesi (Průcha et al., 2013). **O profesní kompetenci**, jinak nazývané jako činnosti, můžeme hovořit jako o zvládnání profese samotné a díky tomu je člověk schopen dosahovat očekávaných výsledků práce. Nově pod profesní kompetence řadíme i chování, které odráží postoje zaměstnance k zaměstnavateli, kolegům i širší veřejnosti a postoje k sobě samému (Veteška & Tureckiová, 2008).

Profesní činnosti jsou ty činnosti, které jsou příznačné pro určitou profesi, nezahrnují tedy veškeré činnosti konkrétní profese (Wernerová, 2009).

Abychom mohli být profesně kompetentní a vykonávali profesní činnosti, vzhledem k této práci konkrétně profesní činnosti asistenta pedagoga, musíme projít určitým vzděláním, tedy obsáhnout výše popsané profesní kompetence.

V souvislosti s profesními činnostmi definujeme pojem profesní dráha. **Profesní dráha** je „objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných škol“ (Průcha et al., 2013, s. 222).

Profesní standard učitelství vychází z učitelských klíčových kompetencí, kdy se jedná o žádoucí profesní způsobilost pro výkon učitelského povolání (Průcha et al., 2013).

Určitý profesní standard, podobného charakteru, by měl obsáhnout i asistent pedagoga.

1.3 Legislativní vymezení profese asistenta pedagoga

Pracovní pozice asistenta pedagoga ve škole může být vytvořena v důsledku dvou různých situací. V současné době mohou školy a školská zařízení zřizovat pozice asistentů pedagoga pomocí dvou odlišných přístupů: jednak jako "podpůrné opatření" ve vzdělávání žáka¹ nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jednak jako běžného pedagogického pracovníka školy. Tato pozice je zřizována od 1. 1. 2020, podle § 16 odst. 9 školského zákona 561/ 2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Odpadla tedy povinnost s doporučením školského poradenského zařízení, které již školy pro zřízení této funkce nemusí mít. V tomto případě je asistent pedagoga financován ze státního rozpočtu [Phmax] (Staněk & Okrouhlá, 2022). O financování je pojednáváno i v další části práce.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož profesi zastřešuje zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a také zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Od 1. ledna roku 2024 vešla v účinnost novela školského zákona zákonem č. 183/ 2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a také zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Podstatnými zákony a vyhláškami, které se vztahují k profesi asistenta pedagoga, jsou dle Kendíkové (2020):

- Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád,
- zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, v platném znění,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění,
- vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (s. 33).

¹ Legislativa pracuje často s pojmem „žák“, takže je zde mnohdy uváděn, i když se v kontextu mateřské školy častěji užívá pojem „dítě“, (pozn. autorky).

Sekundárnými jsou vyhlášky, vztahující se ke konkrétní vzdělávací instituci. Pro objasnění zákona č. 500/ 2004 Sb., správní řád je důležitý z hlediska rozhodování ředitelů škol, například k přijetí ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo povolení či nepovolení jejich vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (Kendíková, 2017).

Od roku 2020 je platná vyhláška č. 248/ 2019 Sb., kterou se změnila dvě výše uvedené vyhlášky a to vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška upravuje poskytování podpůrných opatření, tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a dále pozici pedagogických asistentů (Ďulíková, 2020). Němec et al. (2014) definují asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, jehož fungování je legislativně ukotveno v zákonu o pedagogických pracovnících, školském zákoně a také se váže k vyhlášce o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zřízení pozice samotné je popsáno ve školském zákoně, kdy ředitel školy může zřídit funkci asistenta pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Nezbytností je vyjádření školského poradenského pracoviště.

Kendíková (2020) zdůrazňuje, že asistent pedagoga je zaměstnancem školy tak, jako jsou ostatní pedagogičtí pracovníci, tedy má nárok na čerpání dovolené dle zákoníku práce, na různé zaměstnanecké příspěvky i benefity.

1.3.1 Platové zařazení

Platové zařazení asistenta pedagoga vychází z jeho zařazení do příslušné platové třídy (většinou se jedná o 8. nebo 5. platovou třídu), kterou určuje náročnost vykonávané práce, délka praxe a také dosažená kvalifikace (Staněk & Okrouhlá, 2022).

Podle katalogu prací je určena asistentu pedagoga odpovídající platová třída a s tím související náplň práce. Legislativně je vše popsáno v nařízení vlády č. 222/ 2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správ, v díle 2.16. 05.

Platové zařazení vzniká od 4. platové třídy a od toho se odvíjí náplň vykonávaných profesních činností. Nejvyšší platovou třídou je třída 9., ale v mateřské škole může asistent pedagoga dosáhnout pouze na 8. platovou třídu.

Pro zajímavost si uvedeme 4. platovou třídu, kdy přímá pedagogická činnost spočívá v pomocných výchovných pracích a má zkvalitnit společenské chování dětí, žáků nebo studentů. Ve druhém odstavci jsou pomocné výchovné práce zaměřeny na vytvoření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

9. platová třída

Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby, asistent pracuje podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.

Ve druhém odstavci je mimo vzdělávací a výchovnou činnost také činnost speciálně-pedagogická, kdy asistent pedagoga jedná dle individuálního vzdělávacího plánu a podle rámcových pokynů speciálního pedagoga ze školského poradenského zařízení a také dle pokynů učitele (nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě).

1.3.2 Financování

Asistent pedagoga je v posledních letech zajištěn jako podpora v základních školách skrze doporučení školskými poradenskými zařízeními, jako jedno z možných podpůrných opatření. V současné době se chystá celková změna, z důvodu neadekvátně nastaveného systému. Systém nenabízí asistentům určitou jistotu, stabilitu profese samotné, tím pádem nedává jistotu ani žákům, ani škole jako instituci. Je na místě si připomenout, že celkové nastavení systému jde sice od žáka, jelikož asistent pedagoga je přiřazován skrze doporučení k němu, ale není jeho osobním asistentem. Pozice asistenta pedagoga vždy poskytuje pedagogickou podporu celé třídě (MŠMT, 2022).

Tato profese je spojována s vysokou administrativní zátěží, právě skrze doporučování, samotné poskytování a vykazování všech činností, které asistent pedagoga vykonává. Nedávno MŠMT předložilo nový návrh financování asistentů pedagoga (MŠMT, 2022).

V oblasti financování se vyskytují dva pojmy a to **PHmax** a v souvislosti s asistenty pedagoga **PHAmx**. Pro základní školu je **PHmax** maximální týdenní počet hodin vyučování v rozsahu podle rámcového vzdělávacího programu a je financován ze státního rozpočtu. **PHAmx** je maximální týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga financovaný ze státního rozpočtu ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, speciálních, ve třídách

přípravného stupně základní školy speciální. Přestože jsou tyto dva pojmy podobné názvy, jejich význam se liší a nelze je zaměňovat, v realitě jsou jejich hodnoty stanoveny odděleně a pokud dojde u PHmax k finančnímu „přebytku“ školy, nelze ho využít na asistenty pedagoga a naopak (MŠMT, 2019).

Stanoví se maximální týdenní míra hodin přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga, tedy **PHAmax**. Nastavení má vycházet z počtu běžných tříd v základní škole a podle jejich průměrné naplněnosti. Zohledňovány budou především první až třetí třídy, kdy je pomoc často nezbytná v případě přeplněnosti, dále žáci se třetím stupněm podpůrných opatření a také v kolika třídách se vzdělávají žáci se čtvrtým a pátým stupněm podpůrných opatření. Školská poradenská zařízení budou svou funkci plnit i nadále v plné míře, ale skrze financování asistenta pedagoga již nebudou mít pravomoce — ředitel školy ho bude financovat ze státního rozpočtu na základě hodin vykonané pedagogické práce (MŠMT, 2022).

V mateřských školách by podle ministerstva školství měl nadále zůstat systém přidělování asistenta pedagoga jako podpůrné opatření.

Se změnami v novém systému financování asistentů pedagoga se objevil pojem **parametrizace**, což jednoduše řečeno znamená přidělování asistentů do škol podle určitého parametru. Jak jsem zmiňovala výše, souvisí to s přiřazováním asistentů pedagoga bez doporučení školského poradenského zařízení. Asistenti pedagoga by měli být přiřazováni do škol primárně podle počtu žáků. Parametrizace má v rámci profese asistenta pedagoga více cílů, jedním z nich je zajištění stabilní pozice asistenta pedagoga a zajištění vyšší profesní kvality těch, kteří tuto profesi vykonávají. Tento návrh by měl začít platit od roku 2025, avšak nyní dochází k rozporuplným názorům, kritice a návrhům na celkové zastavení parametrizace, nejen od organizací jako je Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, organizací z oblasti vzdělávání, pedagogických pracovníků i rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, 2022).

O nestabilitě profese asistenta pedagoga v rámci financování hovořil na Národním konventu o vzdělávání také ministr školství, mládeže a tělovýchovy Mikuláš Bek.

Podle Beka (2023):

System financování společného vzdělávání, který má některé vady, které jsou předmětem už poměrně dlouhé debaty, ty pracovní pozice asistentů jsou vlastně nestabilní, protože ten systém neumožňuje dlouhodobější zaměstnávání těch asistentů na delší smlouvy, protože vlastně rozhodování o těch kapacitách je zcela v rukou poradenských zařízení, které vlastně určují mandatorní výdaje státu. A poté se u nás nezamyšleně vyskytuje velká nerovnost z pohledu toho, jakou službu stát garantuje dětem ve školách.

1.3.3 Kvalifikační předpoklady

„Zákonem o pedagogických pracovnících jsou dány závazné předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga, mezi které patří plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka“ (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů).

Z hlediska kvalifikace je určujícím právním předpisem zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, přesněji řečeno je to §20, který definuje získání odborné kvalifikace pro výkon profese asistenta pedagoga (Kendíková, 2017).

Profesi asistenta pedagoga, přesněji definováno, přímou pedagogickou činností ve třídě s dětmi nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole, zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace mohou vykonávat osoby s tímto vzděláním, dle §20, odstavce (1) :

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických nebo psychologických věd,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1,
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1,
- e) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením osmiletého nebo šestiletého vzdělávacího programu oboru vzdělání konzervatoře,

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

g) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene f) a studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1 (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, §20).

Dále §20, odstavec (2), uvádí výčet kvalifikace asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spojenou s pomocnými výchovnými pracemi 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:

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle odstavce 1 písm. f) a studiem pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích,

c) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a 1. studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích,

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

e) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1 písm. b) nebo c), nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích, nebo

f) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích (*zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*).

V roce 2023 vešla v platnost novela zákona o pedagogických pracovnících a mimo jiné se změna objevila u odborné kvalifikace asistentů pedagoga.

Pozici asistenta pedagoga podle § 20 mohou vykonávat také ti, kteří vystudovali obor s psychologickým zaměřením a dále absolventi osmiletého nebo šestiletého studia konzervatoře.

Co se týče vzdělání asistentů pedagoga, změnila se i dotace hodin kvalifikačních kurzů jim určená. Před novelou stačil kurz pokrýt oba stupně kvalifikace asistenta pedagoga, pokud měl absolvent maturitu. Nově by měl stačit pouze na „nižší“ úroveň, je určen pro ty, kteří maturitní vzdělání nemají. Pro ty, kteří úplného středoškolského vzdělání dosáhli, je určen kurz studia pedagogiky, který by měl obsáhnout kvalifikaci na obě úrovně asistentské profese (Němec, 2023).

Vyhláška č. 291/ 2023 Sb., § 22 odst. 3, nově stanovuje rozsah studia pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích (pro asistenty pedagoga „nižší“ úrovně) alespoň 120 vyučovacích hodin, kdy absolvent vykoná závěrečnou ústní zkoušku před zkušební komisí. (vyhláška č. 291/2023 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků).

Absolventi studijních programů pro asistenty pedagoga s maturitou nebo vyšším vzděláním, kteří získali odbornou kvalifikaci podle předchozích pravidel definovaných v zákoně o pedagogických pracovnících platných před 1. zářím 2023, stále mají odbornou kvalifikaci i po tomto datu. To znamená, že mají právo vykonávat činnosti asistenta pedagoga, včetně přímé pedagogické práce ve třídě, kde jsou vzdělávány děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve školách, které provádějí vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. Tato platnost odborné kvalifikace je v souladu s § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících (MŠMT, 2023).

Úrovně asistentské profese se liší dle dosaženého vzdělání a s tím spojenou náplní práce. Asistenti pedagoga vyšší úrovně vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole s integrovanými žáky. Asistenti pedagoga nižší úrovně mohou vykonávat pomocné výchovné práce (Kendíková, 2017). Ďulíková (2020) poukazuje na fakt, že možností vzdělávat se pro tuto profesi je mnoho. Na druhou stranu je otázkou, zdali je to vhodné. Vzhledem k tomu, že se požadavky na současné vzdělávání neustále zvyšují, je těžké určit, zda budou absolventi asistentské profese dostatečně schopni uchopit klíčové kompetence a aplikovat je vhodně v praxi.

Kendíková (2020) upozorňuje také na zákon č. 262/ 2006 Sb., zákoníku práce v platném znění, a to z toho důvodu, že se často v této profesi tápe, jak s asistenty uzavírat pracovní smlouvu – na dobu určitou či neurčitou. Nejvhodnějším způsobem se jeví uzavírání smlouvy po dobu vzdělávání žáka, ke kterému je asistent pedagoga přidělen.

Než se asistent pedagoga stane formálně zaměstnancem školy, nejprve ho musí doporučit školské poradenské zařízení, které vznikne na základě vyšetření dítěte nebo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Samozřejmostí je, než vzniknou jakákoliv psaná doporučení, že školské poradenské zařízení intenzivně komunikuje se školou, tak aby se zajistily ty nejlepší podmínky pro příslušné dítě či žáka. Z toho poté vzejde doporučení, ve kterém je mimo jiné uvedeno, jaký úvazek bude asistent pedagoga mít. Jinými slovy řečeno, kolik hodin se bude asistent pedagoga přímo věnovat dítěti nebo žákovi a od toho dále, kolik hodin bude stanovena práce nepřímá (Kendíková, 2017).

1.4 Vymezení náplně práce (profesních činností)

Aktuální školská legislativa vymezuje funkce asistenta pedagoga a z toho vyplývá, že asistent může pracovat ve všech typech škol – od mateřských až po vyšší odborné školy.

Vymezení hlavní pracovní náplně asistenta pedagoga je dáno vyhláškou č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jeho pozice je konkretizována v §5. O náplni práce asistenta pedagoga rozhoduje ředitel s ohledem na konkrétní dítě či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2017).

Vždy je důležité zohlednit specifika práce – typ i stupeň školy. Asistent pedagoga tedy vykonává v rámci své profese pedagogickou činnost přímou a nepřímou. (Čadilová & Žampachová, 2021).

Přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga vychází z jeho přímé práce s dětmi, žáky ve výuce. Při přímé činnosti se asistent pedagoga věnuje jednotlivci, podle jeho potřeb a pokynů pedagoga. Mnohdy asistent vysvětluje, podporuje a procvičuje s dítětem či žákem probíranou látku. Nepřímá činnost spočívá v ostatních činnostech, jednou z nich může být příprava pomůcek pro dítě či žáka. U nás se setkáváme s problémem malé časové dotace nepřímé pedagogické činnosti (Hájková et al., 2018).

Dle vyhlášky č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, není jednoznačně určeno, kolik hodin by měly obě činnosti tvořit, ale pokud asistenta pedagoga doporučí školské poradenské zařízení, měla by přímá pedagogická činnost

tvořit 90 % a zbytek nepřímá. Pokud tento poměr škola dodrží, dostane finanční dotaci od státu na zaplacení asistenta pedagoga. Ředitel školy může poskytnout větší prostor pro nepřímou pedagogickou činnost, ale již musí asistenta zaplatit z jiných prostředků (Hájková et al., 2018).

Nepřímá pedagogická činnost se oficiálně označuje jako „práce související s přímou pedagogickou činností“. Němec a Martinovská (2018) hovoří o různých činnostech, do nichž mimo jiné patří chystání příprav na činnosti s dětmi. Apelují také na dodržování nepřímé pedagogické činnosti v rámci úvazku.

Hájková et al. (2018) do nepřímé činnosti asistentů řadí i konzultace s učitelem nebo účast na pedagogických poradách.

Obecně lze vymezit asistenta pedagoga jako takového pedagogického pracovníka, který primárně podporuje jiného pedagoga, spolupracuje s ním a podle potřeby pracuje s dětmi nebo žáky dle jeho pokynů. Dále můžeme z §5 vyčíst, že rozděluje náplň práce dle úrovně dosaženého vzdělání na „vyšší“ a „nižší“ úroveň (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Asistent pedagoga na „vyšší“ úrovni, tedy s maturitou, by měl zajišťovat zejména:

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábídkou sociálních kompetencí (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Němec a Martinovská (2018), uvádí, že taková náplň práce asistenta pedagoga v mateřské škole, kdy se věnuje individuálně dítěti, podle pokynů učitele, nebo speciálního pedagoga, směřuje k získání potřebných dovedností pro bezproblémový vstup do základní školy.

Vyhláška také vysvětluje, že asistent pedagoga „vyšší“ úrovně je kvalifikován i pro činnosti úrovně „nižší“, které jsou:

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

V kapitole související s legislativou je uvedeno, že u dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují školy hlavního vzdělávacího proudu, mívají přiřazeného asistenta pedagoga, aby se mohli lépe vzdělávat s tzv. intaktními dětmi a žáky. Ve většině případů je asistent pedagoga přiřazen ke konkrétnímu dítěti či žákovi, ale pokud se v jedné třídě nachází více dětí či žáků s daným stupněm podpurného opatření, které asistenta pedagoga doporučuje, pracuje se všemi těmito dětmi a žáky. Jedná se o tzv. sdíleného asistenta (Čadilová & Žampachová, 2021). Podle Kendíkové (2020), je sdílený asistent ten, který může pracovat i se čtyřmi žáky najednou.

Velmi důležité je při podpoře asistenta pedagoga nezapomínat na to, s jakou věkovou skupinou dětí nebo žáků pracuje. Kompetence asistenta pedagoga jsou jiné pro předškolní vzdělávání a pro každý další stupeň vzdělávání (Čadilová & Žampachová, 2021).

Předškolní vzdělávání je typické pro rozvoj sociální oblasti, vytváření vztahů a začleňování do vrstevnických skupin. Dále by měl být kladen důraz na sebeobslužné dovednosti a přípravu dítěte na povinnou školní docházku. Tyto kompetence by měl být asistent pedagoga schopen obsáhnout (Němec & Martinovská, 2018).

Asistent pedagoga, který pracuje v mateřské škole, by měl být schopen pochopit celkovou podstatu předškolního vzdělávání. Za podstatné se považují specifika předškolního

vzdělávání, zejména cíle, které jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Právě asistent pedagoga by měl být klíčovým při zvyšování kvality vzdělávání ve spolupráci s rodinou u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Pomáhá při individualizaci ve vzdělávání, kdy pracuje s ohledem na jedinečnost každého a respektuje potřeby dítěte. Důležité je také zmínit fakt, že hlavní činností, na které by se asistent pedagoga měl podílet, je hra, která je součástí obsahu školního vzdělávacího programu konkrétní mateřské školy (Němec & Martinovská, 2018).

V mateřské škole může tento asistent pedagoga pomáhat učitelům s organizací, působit jako dohled nad dětmi, pomáhat při doprovodu mimo areál mateřské školy, ale náročnější úkoly, které vyžadují větší individuální přístup, neprovádí. Příkladem mohou být různá grafomotorická cvičení (Němec & Martinovská, 2018).

Základní vzdělávání je klíčové pro všechny civilizované země. Má své specifické rysy a charakteristiku, ale je odlišné svým organizačním řešením. Formálně se povinné vzdělávání v České republice rozděluje na dva stupně. První stupeň a druhý stupeň, tedy primární a nižší sekundární vzdělávání. Pro účely mé diplomové práce nás zajímá 1. stupeň základního vzdělávání, konkrétně asistenti pedagoga, kteří zde působí.

Walterová a Greger (2011) hovoří o prvním stupni jako o mainstreamovém. Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání označuje primární vzdělávání ISCED 1, mateřská škola nese označení úrovně ISCED 0.

Na základní škole se podpora asistenta pedagoga začíná více diferencovat, zaměřuje se výrazněji na konkrétního žáka. Asistent pedagoga by měl vždy měnit postoj k žákovi z hlediska jeho fyzického věku. V kompetencích se náplň práce na základní škole od školy mateřské liší v intenzitě školních povinností. Primárním cílem je vést žáka co nejvíce k samostatnosti, tak aby zvládal sociální a komunikační dovednosti a celkově uměl pracovat s probíraným učivem (Čadilová & Žampachová, 2021).

Obecně by měl být takovou oporou, aby se žák vždy začlenil do třídního kolektivu a proběhla správná adaptace na dané prostředí. V každém stupni vzdělávání je žádoucím faktorem dobrá spolupráce učitele s asistentem pedagoga (Němec & Martinovská, 2018).

Vzhledem k tomu, že konkrétní náplň práce asistentů pedagoga stanovuje ředitel příslušné školy, různí autoři k tomuto tématu přistupují rozličně. Pro představu si zde uvedeme některé z nich.

Čadilová a Žampachová (2021) popisují náplň práce asistenta pedagoga v běžné mateřské škole, specifikují v ní zejména práci s dětmi s poruchou autistického spektra. Rozdělují činnosti na přímou a nepřímou.

Pod přímé pedagogické činnosti řadí Čadilová a Žampachová (2021):

- „Rozvoj dovedností v oblasti sebeobsluhy, kam spadá i rozvíjení stravovacích návyků,
- rozvoj orientace v čase a prostoru,
- vytváření a upevňování sociálních a komunikativních dovedností,
- vytváření pracovních návyků, což je nácvik práce u pracovního stolu a plnění zadaných aktivit,
- budování účelného využití volného času“ (s. 37– 38).

V roce 2011 se stala běžnou součástí náplně práce asistenta pedagoga pomoc při sebeobsluze, kam spadá celková hygiena a stolování. Němec a Martinovská (2018) upozorňují, že v rámci mateřské školy je zapojení asistentů do pomoci dětem v oblasti sebeobsluhy těžko uchopitelné z toho důvodu, že se předpokládá, u dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb, určitá míra samostatnosti při sebeobsluze. Bohužel, v současnosti mají děti obecně se sebeobsluhou značné problémy. V dnešní době také přibývají v mateřských školách děti mladší tří let, u nichž je nejen způsob práce zcela odlišný, avšak pokud je součástí této třídy asistent pedagoga, je nutné, aby byl schopen jim zajistit podporu a péči právě on (Němec & Martinovská, 2018).

K nepřímé pedagogické činnosti řadí Čadilová a Žampachová (2021), spolupráci s rodinou a poradenským pracovištěm, podílení se na zpracování dokumentace dítěte (individuální vzdělávací plány, denní záznamy atd.), příprava pomůcek pro konkrétní činnosti, další vzdělávání v rámci profesní kvalifikace.

Kendíková (2017) zmiňuje, že pro školy je tvorba náplně práce asistentů pedagoga často problematická, jelikož se k nim přistupuje obecně. Může tak docházet k tomu, že asistent pedagoga pro žáka s poruchou pozornosti pracuje podle náplně práce pro žáka s tělesným handicapem.

Kendíková (2017) řadí mezi konkrétní činnosti asistentů pedagoga v praxi individuální práce se žákem, jazykovou a vizuální podporu, dohled ve třídě i mimo ni, pokud je to nezbytně nutné.

Důležitá je i pomoc při adaptaci na školní prostředí, kam spadají sociální dovednosti a jejich rozvoj, pomoc v prostorové orientaci i čase, pomoc v oblasti komunikace a sociálních vztahů, pomoc v oblasti hygienických návyků, zajišťování bezpečnosti v rámci výuky, školy i akcích konaných mimo školu, zajišťování relaxace ve třídě i mimo ni, pomoc při tvorbě pomůcek a materiálů pro žáka (nejlépe ve spolupráci školského poradenského zařízení), pomoc při problémovém chování ve spolupráci poradenského pracovníka nebo terapeuta, spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, sledování studijních výsledků žáka a jejich zhodnocení s učiteli a poradenskými pracovníky (Kendíková, 2017).

Němec a Martinovská (2018) definují základní klíčové činnosti pro efektivní práci asistenta pedagoga v mateřské škole:

1) Asistent pedagoga je asistent učitele, nikoliv osobní asistent dítěte.

Základním úkolem asistenta pedagoga je pomoci učiteli ve zvládnutí výuky.

2) Asistent pedagoga pracuje v rámci třídy tak, aby se učitel mohl více věnovat dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud asistent pedagoga pracuje s ostatními dětmi ve třídě, poskytuje učiteli prostor na práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a tím mu zajišťuje nepřímou podporu.

Zde můžeme doplnit, že dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., je hlavní součástí náplně práce asistenta pedagoga podpora dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také práce s ostatními dětmi ve třídě (vyhláška 27/ 2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

3) Asistent pedagoga podporuje začlenění dítěte mezi ostatní děti ve třídě.

V tomto případě bychom neměli zapomínat na podstatnou funkci asistenta pedagoga – podpora začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu dětí. V rámci mateřské školy jsou žádoucí činnosti ve skupinách, kde můžeme snadněji vytvářet situace pro budování přátelských vztahů mezi všemi dětmi.

4) Asistent pedagoga co nejvíce rozvíjí samostatnost dítěte.

Potřeba asistenta pedagoga - pomáhat dítěti, může přerůst ve velkou míru pomoci, která dítěti může naopak škodit. Asistent pedagoga by měl umět odhadnout, které činnosti zvládne dítě samo a při kterých je pomoc nevyhnutelná.

5) Asistent pedagoga je předem seznámen s individuálním vzdělávacím plánem dítěte, podle kterého dále s dítětem pracuje.

Dále by měl znát plán činností učitele na týden i další období, integrovaný blok nebo celoroční plán akcí podle daného školního vzdělávacího programu. Díky tomu může asistent pedagoga lépe vyhodnotit, jaký způsobem se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami do činností zapojí a předem nachystat odpovídající podmínky (Němec & Martinovská, 2018).

Konkrétní činnosti asistentů pedagoga jsou také popsány v individuálních vzdělávacích plánech jednotlivých žáků (Kendíková, 2017).

2 ASISTENT PEDAGOGA A JEHO VÝZNAM PŘI INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V souvislosti s inkluzí se pojí profese asistenta pedagoga a právě to je důvod, proč se v této kapitole na inkluzi zaměříme, vysvětlíme ji jako pojem a s ní spojené další pojmy jako integrace, segregace, podpůrná opatření ve spojitosti s individuálním vzdělávacím plánem a plánem pedagogické podpory, o kterých se zmíníme alespoň částečně, jelikož nejsou stěžejním tématem této práce.

2.1 Inkluze vs. Integrace

Zilcher a Svoboda (2019) pojednávají o inkluzivním vzdělávání jako o současném trendu, který je jedním z nejaktuálnějších. Právě ona inkluze se prolíná napříč vzdělávací soustavou a určuje pomyslný směr edukační reality. „Inkluze je charakteristická podporou přirozené koexistence osob se speciálními potřebami v rámci běžné společnosti“ (Slowík, 2022, s.34).

Inkluzivní vzdělávání se pojí s označením „vzdělání pro všechny“. Inkluzi nelze vynutit změnou zákona, ani nařízením ministerstva, tedy že všechny děti a žáci díky ní začnou chodit do své spádové školy, bez ohledu na míru jejich postižení (Zilcher & Svoboda, 2019).

V souvislosti s inkluzí se velmi často hovoří o integraci. Pod tímto pojmem jde obecně o zařazení jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy a to za podmínky přizpůsobení se ostatním dětem či žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb. Toto dítě či žák se vzdělává v rámci individuálního vzdělávacího plánu (Zilcher & Svoboda, 2019).

Individuální vzdělávací plán je součástí podpůrných opatření, slouží k podpoře vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo s mimořádným nadáním (MŠMT, 2017). Jde v podstatě o pomůcku učitele, která mu při práci pomáhá. Dále ho zpracovává příslušná škola, v souladu se svým školním vzdělávacím programem, který vychází z rámcového vzdělávacího programu příslušné školy.

Zilcher a Svoboda (2019) upozorňují na existující značné množství všech vysvětlení toho, co inkluze či inkluzivní vzdělávání znamená a k jakému typu vzdělávání se vztahuje. Častou chybou je pojetí integrace jako nižšího stupně inkluze nebo jsou mylně tyto dva pojmy zaměňovány jeden za druhý.

Integrace se snaží o začleňování všech jedinců do společnosti, ale inkluze se snaží jakémukoliv vyčleňování zabránit. Integrace samotná tedy pomáhá připravit prostředí a podmínky ve společnosti tak, aby lidé se speciálními vzdělávacími potřebami mohli fungovat s minimálními omezeními (Slowík, 2022). Inkluze je v dnešní době nejžádanějším sociokulturním modelem společnosti a jejího přístupu k lidem, co se jakýmkoliv způsobem odlišují (Slowík, 2022).

Pokud je dítě nebo žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváno v běžné škole, hovoříme o inkluzivním vzdělávání. S tím počítají i rámcové vzdělávací programy a z toho by měl vycházet školní vzdělávací program, ve kterém by měl být specifikován přístup ke vzdělávání těchto dětí a žáků. Škola pak postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, zákonných zástupců daného dítěte či žáka a po dohodě může vytvořit individuální vzdělávací plány (Slowík, 2022).

Đulíková (2020) zmiňuje, že inkluzivní vzdělávání není ideologickou představou ve školství, ale snaží se o rozvoj školního prostředí pro všechny. Jak se u nás mění právní předpisy a rozvíjí inkluzivní přístupy ve vzdělávání, dochází i k transformaci některých pedagogických profesí. Jednou z nich je právě asistent pedagoga, který reaguje na určité potřeby, jež společnost ukládá školám.

Hájková et al. (2018) uvádí, že asistent pedagoga je základním a důležitým bodem pro inkluzivní vzdělávání. Měl by pracovat nejen s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale s celým třídním kolektivem, o čemž se zmiňují i v kapitole předchozí. Zároveň Hájková et al. (2018) upozorňují na to, že při oddělování těchto dvou rovin může dojít až k segregaci v třídním kolektivu. Na toto také upozorňovali v rámci začlenění asistenta pedagoga do mateřské školy i výše uvedení Němec a Martinovská (2018).

Segregaci tedy můžeme chápat jako separaci, rozdělování na základě vymezených kritérií, do dalších podskupin. Na základě tohoto chápání vznikly dva subsystemy pro edukaci a to běžné školy a školy speciální. V návaznosti na segregaci se hovoří také o exkluzi, kdy jsou děti, žáci nebo studenti zcela vyloučeni ze systému vzdělávání (Národní pedagogický institut, 2017).

Dříve, než nastal trend inkluze či integrace, byla u nás ve školství nastavena segregace. Většinou toto označení vyvolávalo negativní konotace, ale naopak se snažila nastavit optimální podmínky vzdělávání a prostředí pro děti a žáky se stejnými potřebami (Zilcher, & Svoboda, 2019).

Podle Zilchera a Svobody (2019):

Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích (s. 34).

Slowík (2022) upozorňuje, že pro efektivní inkluzivní vzdělávání je žádoucí, aby všichni zúčastnění pedagogové dosahovali určitých kvalit a zaujímali funkční postoj k inkluzi k její celkové realizaci.

Asistent pedagoga do této kategorie neodmyslitelně patří.

2.1.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou vytvořena pro vyrovnání podmínek na vzdělání, tak aby se mohly vzdělávat všechny děti bez rozdílů. Podpůrná opatření definuje školský zákon, který uvádí dělení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů můžeme kombinovat. I. stupeň podpůrných opatření může navrhnout a poskytovat škola, II. – V. stupeň však navrhuje a vytváří školské poradenské zařízení. Školský zákon v § 16, uvádí popis podpůrných opatření (MŠMT, Podpůrná opatření, 2023).

V souvislosti s podpůrnými opatřeními se pracuje také s katalogem podpůrných opatření, jenž jako manuál informuje a popisuje podporu ve vzdělávání dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistenta pedagoga může získat dítě, žák či student až od 3. stupně podpůrných opatření. (MŠMT, Podpůrná opatření, 2023).

V rámci podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se realizují:

1) Plán pedagogické podpory (tzv. PLPP)

Učitel si ho může zpracovat sám, nejsou potřeba žádná doporučení od dalších institucí. Učitel zde popisuje jak přistupovat k tomuto dítěti, jeho potřeby, jaké se využívají metody a formy práce s ním. V plánu pedagogické podpory se uvádí pokroky, kterých dítě dosáhlo, a dále se vyhodnocují (Němec & Martinovská, 2018).

2) Individuální vzdělávací plán (tzv. IVP)

Učitel zpracovává na základě doporučení od školského poradenského zařízení. Zde se uvádí veškeré úpravy vzdělávacího obsahu pro konkrétní dítě, upravují se metody a formy výuky a hodnocení dítěte (Němec & Martinovská, 2018).

V obou případech se na tvorbě podílí hlavně učitel, ale asistent pedagoga by měl při jejich tvorbě pomáhat, být s jeho obsahem seznámen, snažit se v jeho rámci pracovat. Nenesе však za vytvoření plánu hlavní zodpovědnost (Němec & Martinovská, 2018).

Oba tyto plány mají stanovené náležitosti, formulář k IVP najdeme v příloze vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyhláška č. 27/ 20016 Sb., příloha 2. Plán pedagogické podpory je dostupný na stránkách MŠMT ČR.

3 PROFESNÍ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA

V této kapitole věnujeme pozornost profesní roli asistenta pedagoga, se kterou se pojí osobnostní předpoklady, které by měl asistent obsáhnout. Dále je popsána metodická podpora a to, s kým asistent pedagoga v rámci profese spolupracuje.

Profese asistenta pedagoga v širším měřítku spadá do skupiny pomáhajících profesí, která je charakteristická vysokými nároky na osobnostní předpoklady pracovníka, ať už jsou to znalosti, dovednosti, vlastnosti nebo i jeho kvalifikace, díky čemuž je schopen tuto profesi vykonávat (Hájková et al., 2018).

Bradwell a Bending (2021) popisují, jak role asistenta pedagoga v Anglii prošla od svého vzniku změnami v názvu. Prvotně se asistent pedagoga nazýval pomocníkem, poté třídním asistentem až po současný název asistenta pedagoga. Názvy se odvíjely od činností, které asistent vykonával.

Na asistenta pedagoga jsou kladeny určité profesní nároky, které souvisejí jednak s jeho znalostmi, kde by měl mít všeobecný přehled. Měl by se orientovat v probíraném obsahu výuky a určitě se od něho očekávají znalosti, které si osvojí během přípravy na profesi samotnou, jako je pedagogika, psychologie a speciální pedagogika. Nesmíme opomenout fakt, že by asistent pedagoga měl schopnost nahlížet na dítě či žáka v celém kontextu všech okolností, které ho životně provází a obklopují. Samozřejmostí je jeho další vzdělávání, ať už díky odborným kurzům, školením nebo seminářům a také samostudium odborné literatury či odborných článků (Hájková et al., 2018).

Hájková et al. (2018) hovoří o profesionalitě asistenta pedagoga, díky čemuž je asistent schopen jednat profesionálně a citlivě uplatňovat hodnoty své profese v běžné vzdělávací praxi. Díky získávání profesních kompetencí se sám asistent v jednotlivých stádiích přeměňuje v profesionála (volně dle Henriksen, Vetlesen, 2000, in Hájková et al., 2018). Profesionalizace asistentů se pojí především s jejich kvalifikací a výkonu práce. Z širšího hlediska do ní můžeme zahrnout i odborný růst nebo reflexi vlastní práce.

Stádia profesního vývoje asistenta pedagoga dle Hájkové et al. (2018):

- AP začátečník, tedy 1. stádium, kdy má obecnější přehled, ale málo zkušeností. Snaží se co nejvíce jednat dle pravidel své práce, ta můžou však někdy chybět.
- AP mírně pokročilý, 2. stádium, již má větší přehled, více podnětů pro práci a zohledňuje individualitu žáka. Při řešení situací se drží informací od jiných asistentů pedagoga a také užívá zajetých pravidel.
- AP kompetentní vykonavatel, 3. stádium, zohledňuje své činnosti v kontextu dlouhodobějších cílů, pracuje s intervencí a podpůrným opatřením. Dokáže zpětně hodnotit vlastní profesní úlohu a pravidla výkonu své profese.
- AP profesionál, 4. stádium. V této fázi se stává asistent profesionálem, který používá metodický přístup, umí se rozhodovat v nových situacích a aktivně se podílí na tvorbě své profese, reaguje na změny ve školním i celospolečenském prostředí.
- AP expert, tedy nejvyšší stádium. Není již závislý na pravidlech a stanovených postupech, dokáže jednat v situacích zcela samostatně a také je díky získaným znalostem řešit. Díky schopnosti se zamýšlet nad praxí, je schopen vytvořit si představu toho, čeho je potřeba dosáhnout.

Vzdělávací situace pro asistenta pedagoga jsou z hlediska každého dne náročné. Sociální prostředí ve třídě není pro začátečníka předvídatelné. Asistent často musí rozhodovat rychle a jednat spontánně, spoléhá se na svůj vnitřní smysl jednání. Klíčovým prvkem jeho práce je umět se vyrovnat s nejistotou. Musí dobře propojit teorii a praxi v konkrétních výukových situacích a najít rovnováhu mezi teoretickými znalostmi a praktickými zkušenostmi získanými ve školní praxi (Hájková et al., 2018).

Osobnostní předpoklady mohou být mnohdy důležitější, než ty kvalifikační. Asistent by měl být motivovaný práci vykonávat, ochotný se vzdělávat a spolupracovat nejen s kolegy, ale také s rodinou daného dítěte či žáka (Kendíková, 2017).

Za nejdůležitější pro výkon profese asistenta jsou dle Kendíkové (2017, s. 98) považovány:

- „Kladný vztah k dětem, zejména žákům se speciálními vzdělávacími potřebami,
- schopnost empatie,
- komunikativnost,
- spolehlivost,
- trpělivost,
- schopnost spolupráce.“

Celkově se na této pozici očekává člověk, kterému nechybí motivace, je pozitivní, má rozvinutou tvořivost a kreativitu, je na něho spoleh a je vyrovnanou osobností (Uzlová, 2010).

Kendíková (2020) zdůrazňuje, že kladný vztah k dětem je nejdůležitější osobnostní předpoklad. Za zásadní považuje to, aby si tuto profesi nevybírali lidé jen proto, že nenalezli uplatnění jinde. Asistent pedagoga by neměl mít předsudky vůči postiženým, cizincům nebo k určitým sociálním skupinám. Důležité jsou i informace o přiděleném dítěti či žákovi a jeho rodině a zázemí, pro lepší pochopení a řešení situací, které mohou v rámci asistence nastat. Pro tuto profesi je velmi cenné, pokud umí asistent pedagoga vhodně komunikovat, obzvlášť s dítětem či žákem, jeho rodinou a školou.

Bradwell a Bending (2021) uvádí na základě svého výzkumu, že všechny učitelky potřebují asistenta pedagoga ve své třídě, jelikož jsou jejich pravou rukou. Naproti tomu samotní asistenti hovořili o osobním vnímání své pozice, o tom, že znají své místo v rámci třídy. Uvědomují si, že jsou potřební, ale právě ona mlčenlivost je pro ně značně omezující.

3.1 Metodická podpora a spolupráce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga by měl vždy pracovat pod metodickým vedením pedagoga – většinou se jedná o třídního učitele. Stejně tak by měla být pro asistenta pedagoga zajištěna metodická podpora, která směřuje k úspěšnému zvládnutí jeho profesních povinností. Metodickou podporu tedy zastřešují jednak pracovníci konkrétní školy, jednak ji mohou poskytovat speciální pedagogové ze speciálně pedagogického centra (Gardošová, 2015). Výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog či sociální pedagog mohou asistenty metodicky vést a poskytovat jim podporu. (Kendíková, 2017)

Pro účely této práce konkretizujeme metodickou podporu ze strany speciálního pedagoga, který se v mateřské škole vyskytuje nejčastěji.

V současnosti zaměstnávají školy čím dál více speciálních pedagogů a právě oni mohou kvalitně metodicky vést pedagogické asistenty. Velkou výhodou je jejich úzká spolupráce s učiteli i asistenty pedagoga, jelikož probíhá v rámci školy a všichni zapojení posilují ve svých profesních vztazích důvěru. Školní speciální pedagog poskytuje zásadní informace o dítěti či žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a také jaké jsou nejvhodnější metody pro práci s konkrétním dítětem či žákem. V rámci odborného a metodického vedení mohou školní speciální pedagogové pravidelně hospitovat, přímo pozorovat práci asistenta pedagoga a na tomto základě jim poskytovat zpětnou vazbu (Kendíková, 2017).

Podle legislativního vymezení mají asistenti pedagoga na metodickou a poradenskou podporu nárok, ale to, jak konkrétně podpora vypadá, závisí na konkrétních vnitřních podmínkách, ať už se jedná o organizační strukturu nebo počet působících asistentů pedagoga. Ve škole se podpora zaměřuje na individuální možnosti každého dítěte či žáka, veškeré vzdělávací potřeby jednotlivých dětí či žáků, vhodné formy podpory i využití potřebných pomůcek pro dítě či žáka, speciální postupy a s nimi související hodnocení. Dále se může metodická podpora zaměřit na oblast komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky i s rodinou daného dítěte či žáka a v rámci rodiny i oblast spolupráce (Kendíková, 2017).

Velmi důležité je nastavení hranic ve spolupráci s učitelem, dítětem i rodiči (Uzlová, 2010).

Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga

Na základě výzkumných zjištění je spolupráce učitelů a asistentů pedagoga nejvíce založena na osobních sympatiích obou a také to, jaké mají profesní zkušenosti, protože i to se odráží v rámci jejich další spolupráce. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga funguje tehdy, pokud si oba předem dohodnou roli a podílí se na přípravách do výchovně-vzdělávacího procesu společně (Hájková et al., 2018). Na začátku spolupráce je vhodné si předem domluvit očekávání, jaké kompetence asistent pedagoga bude využívat – od kopírování textů, opravování sešitů nebo zapisování známek. Vhodné je zařadit pravidelné schůzky, které oběma zúčastněným pomohou při prohlubování spolupráce a poskytnou zpětnou vazbu (Kneslová & Staněk, 2022).

Viktorin (2018) pojednává také o tom, že aby asistent pedagoga dosahoval efektivního výkonu ve své práci, musí spolupracovat intenzivně s učitelem, nejen v rámci přípravy na výuku, ale také při sebehodnocení vlastní práce.

V rámci celého pedagogického kolektivu by se měl stát rovnoprávným členem pedagogického sboru, mít své pracovní zázemí, místo ve sborovně a prostor pro materiály a pomůcky (Uzlová, 2010).

Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči

Za klíčovou v rámci spolupráce s rodiči se považuje komunikace. Na začátku se doporučuje úvodní schůzka, kde budou přítomni jak rodiče, asistent pedagoga tak učitel. V rámci schůzky by se všichni měli dohodnout na dalším postupu konkrétní spolupráce nejen ve škole, ale i v domácím prostředí. Jednou z forem komunikace mezi asistentem a rodiči může být komunikační deník, což je sešit, ve kterém budou informace z konkrétního dne, připomínky, sdělení atd. Slouží také jako zpětná vazba pro obě strany (Kneslová & Staněk, 2022).

Spolupráce asistenta pedagoga s dítětem/ žákem i celou třídou

Asistent pedagoga je součástí celé třídy a podílí se na všech organizačních věcech v rámci ní. Celkově by měl mít také přehled o dění, zúčastňovat se třídnických hodin, rozvíjet komunikaci se všemi ve třídě a podílet se na jejím celkovém pozitivním klimatu, pracovat se všemi dětmi a žáky, pokud požádají o pomoc, dopomáhá také pedagogovi dané třídy (Kneslová & Staněk, 2022). S přiděleným dítětem či žákem si musí předem stanovit pravidla a mantinely, aby si zachoval autoritu a důvěru. Neměl by si brát veškeré neúspěchy dítěte či žáka osobně, stejně tak ho přeceňovat nebo podcenit (Uzlová, 2010).

Sebevzdělávání je pro asistenty pedagoga nutností, jelikož v praxi se mohou setkat s různými dětmi i žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami (Hájková et al., 2018). Neustále se zvyšující požadavky na práci asistentů pedagoga souvisí s nutností jejich dalšího vzdělávání. Důležité je, aby si neustále rozšiřovali své odborné znalosti, nejen v rámci inkluzivního vzdělávání, s čímž souvisí i rozšiřování jejich kompetencí (Ladenstein, 2023).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části diplomové práce uvádíme výzkum. Navazujeme na teoretickou část, ve které popisujeme profesi asistenta pedagoga, historii vzniku profese, legislativní ukotvení. Vymezuje také pojmy, které se k profesi vztahují, náplň práce asistenta pedagoga, jeho význam při inkluzivním vzdělávání, jeho osobnostní pojetí a to, s kým nejvíce v rámci profese spolupracuje. V rámci výzkumu chceme objasnit, jaká jsou pojetí profesních činností samotných asistentů pedagoga, jak subjektivně vnímají svou profesi a co je k jejímu výkonu vede. Nicméně, vykonávat profesi asistenta pedagoga v mateřské škole a na dalších stupních vzdělávací soustavy je velmi specifické. Chtěli bychom tedy porovnat očekávané profesní činnosti asistentů pedagoga v mateřské škole a na 1. stupni základní školy, který má k mateřské škole nejbližší. Téma práce bylo zvoleno vzhledem k neustálým změnám v legislativě, nastavení inkluzivního vzdělávání, které se s profesí asistenta pedagoga často spojuje. Tato problematika je tedy velmi aktuální.

4.1 Výzkumné cíle

4.1.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavní výzkumný cíl byl stanoven jako první krok při přípravě realizování výzkumu. Hlavním cílem výzkumu je popsat různá pojetí profesních činností asistenta pedagoga v mateřské škole a na 1. stupni základní školy.

Dále byly stanoveny dílčí výzkumné cíle, které pomohou doplnit stanovený hlavní cíl do hloubky.

4.1.2 Dílčí výzkumné cíle

- Vysvětlit, jak asistenti pedagoga subjektivně vnímají svou profesi.
- Objasnit, jaké jsou důvody pro jejich rozhodnutí vykonávat tuto profesi.

4.2 Výzkumné otázky

4.2.1 Hlavní výzkumná otázka

ZVO: Jak asistenti pedagoga v mateřské a základní škole popisují své profesní činnosti?

4.2.2 Dílčí výzkumné otázky

- Jaká je rozmanitost subjektivního vnímání vybraných asistentů pedagoga v mateřské škole a vybraných asistentů pedagoga v základní škole?
- Jaké jsou hlavní důvody pro jejich rozhodnutí vykonávat tuto profesi?

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor představuje šest asistentek pedagoga. Pět asistentek pedagoga pracuje ve Zlínském kraji, jedna v kraji Jihomoravském. Použila jsem metodu záměrného výběru, o kterém hovoříme jinak jako o cíleném vyhledávání respondentů podle jejich určitých vlastností, kritérií (Miovský, 2006).

Předem bylo stanovené jedno kritérium a to, aby asistent pedagoga vykonával profesi v mateřské škole nebo základní škole, specificky na prvním stupni, který má k mateřské škole ve vzdělávací soustavě, nejbližší. Vzhledem k tomu, že všechny respondentky jsou ženy, dále jsou uváděny jako respondentky nebo asistentky pedagoga.

Jedna respondentka však pracuje už na druhém stupni základní školy. Nicméně s žákem, kterému „asistuje“, je již od třetí třídy, tudíž mluvila o asistenci i na stupni prvním, kde i v současnosti působí při nepřítomnosti přiděleného žáka. Kritérium tedy splnila a mohla tak výzkum „obohatit“ svým subjektivním srovnáním a také jakým způsobem spatřuje posun při práci se stejným žákem.

Za přínosné u dvou respondentek považujeme, že již mají zkušenosti s profesí asistenta pedagoga na základní škole, nyní pracují jako asistentky pedagoga ve škole mateřské, jedna z nich má doplněný úvazek jako učitelka.

Dvě asistentky pedagoga na základní škole mají doplněný úvazek o vychovatelství, třetí o učitelství.

Pro lepší přehlednost uvádíme bližší charakteristiku respondentek (asistentek pedagoga) do tabulky, jsou uváděny pouze pod iniciály křestního jména.

Tabulka 1 Charakteristika respondentů (vlastní zpracování)

Respondentky	Vzdělání	Délka praxe AP	Místo výkonu profese	Pracovní úvazek celkem
Asistentka pedagoga H	Střední odborné s maturitou + kurz AP	4 roky	Mateřská škola	30 hodin týdně
Asistentka pedagoga J	Střední odborné s maturitou, Střední pedagogická škola	4 roky	Mateřská škola	20 hodin týdně
Asistentka pedagoga E	Střední odborné s maturitou + kurz AP	2 roky	Mateřská škola	40 hodin týdně
Asistentka pedagoga K	Střední odborné s maturitou + kurz AP	7 let	Základní škola	20 hodin týdně
Asistentka pedagoga P	Střední odborné s maturitou + kurz AP	6 let	Základní škola	30 hodin týdně
Asistentka pedagoga A	Vysokoškolské (Bc.)pedagogické	1, 5 roku	Základní škola	20 hodin týdně

4.4 METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Jako metoda získávání dat byla zvolena metoda moderovaného rozhovoru (interview). Miovský (2006) uvádí, že tato metoda je nejvýhodnější pro získání kvalitativních dat, ale také náročná. Interview je moderovaný rozhovor, má předem určený cíl a účel výzkumné studie. Konkrétně jsem zvolila polostrukturované interview, které se vyznačuje svou náročností v přípravě. Jedná se o předem připravené schéma okruhů otázek, na které se respondentů budeme ptát. Podle potřeby je možné měnit pořadí nebo znění otázek v průběhu rozhovoru (Miovský, 2006).

Na základě stanovených výzkumných otázek a cílů byly sestaveny specifické výzkumné otázky, pro lepší přehlednost v dalším postupu a také tazatelské otázky, které byly pokládány všem respondentkám.

Rozhovory byly realizovány od měsíce listopadu do měsíce ledna. Bylo osloveno více asistentů pedagoga, ale ne všichni s realizací rozhovoru souhlasili.

Důvodem byla obava z následného zpracování informací. Paní asistentky, které souhlasily s realizací rozhovoru, byly předem informovány o účelu výzkumu i o tom, že zůstanou v anonymitě.

Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentek nahrávány na aplikaci diktafonu v tabletu. Rozhovory měly různou délku trvání, průměrně kolem jedné hodiny. Po ukončení rozhovorů byly všechny nahrávky opakovaně poslouchány a doslovně přepsány. Data byla tedy převedena z netextové povahy do povahy textové, tzv. transkripcí (Miovský, 2006).

4.5 METODA ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT

Získaná data, tedy polostrukturované rozhovory byly dále rozpracovány pomocí otevřeného kódování. Miovský (2006) definuje, že otevřené kódování je první fází procesu kódování, kdy jsou významové jednotky složeny z pojmů, které označují konkrétní události (pocity, výroky, jevy atd.).

Hendl (2016) popisuje, že otevřené kódování lze používat různými způsoby – kódovat můžeme slovo po slovu, odstavce nebo celý text i případ.

Švaříček a Šedřová (2014) uvádí, že můžeme jednotlivým kódům přiřadit odborný název, pokud odpovídá tomu, co je v textu popisováno. Mohou se používat také *in vivo* kódy, což jsou kódy, které představují některé výrazy užívané respondenty. Tento druh kódů byl při kódování využit také.

Pro další zpracování kvalitativních dat byla použita metoda vytváření trsů. Všechny kódy byly uspořádány takto do kategorií a každá z nich byla jinak barevně a číselně označena pro lepší přehlednost. Metoda vytváření trsů je seskupení určitých výroků respondentů do určitých jevů, místa a případů. Tyto skupiny (trsy) vznikají podobností mezi jednotlivými kódy. Tímto procesem vznikají obecně zformované kategorie, jejich zařazení do dané skupiny (trsů) je spojováno s opakujícími se znaky. (Miovský, 2006).

Například tematický překryv, tedy vyhledání ve výroci respondentů takové pasáže, které se týkají jednoho úzce ohraničeného tématu. Vytváření trsů je v podstatě určitá hierarchizace, jelikož díky kategorizaci zvolených základních jednotek vytváříme jednotky obecnější (Miovský, 2006).

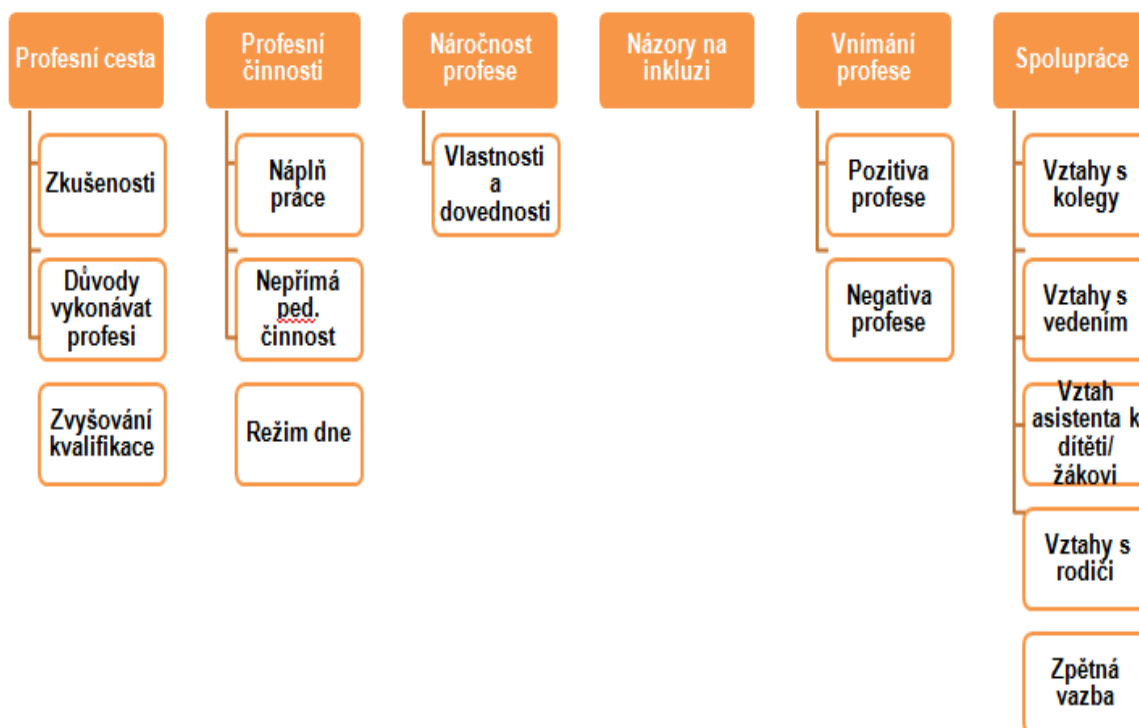
Návrh kategoriálních systémů definuje i Hendl (2016) v souvislosti s redukcí dat. Využívá se například při kódování záznamů rozhovorů a následně pro zobrazování dat. Navrhnuté kategorie jsou zobecněním, která vycházejí z úrovně konkrétních věcných vztahů, jedná se tedy o teoretické výpovědi. Na závěr byla získaná data k hlavní výzkumné otázce komparována.

5 PREZENTACE DAT

V této kapitole jsou prezentována data, která vznikla díky otevřenému kódování a následnému vytvoření kategorií. Ze všech vzešlých kódů byly vybrány ty nejdůležitější. Každou uvedenou podkapitolu popisujeme a doplňujeme o odpovědi respondentů k jednotlivé kategorii.

Pro lepší orientaci v prezentaci dat uvádíme vzniklé kategorie a subkategorie i v grafické podobě.

Obrázek 1 Kategorie a subkategorie (vlastní zpracování)



5.1 Profesní cesta

Tato podkapitola popisuje kategorii profesního vývoje respondentek, tedy jakým způsobem se k vykonávání této profese dostaly, jakou mají kvalifikaci a profesní zkušenosti, jestli se dále v rámci profese vzdělávají, jaké jsou hlavní důvody vykonávat tuto profesi a jaké jsou jejich profesní cíle.

Vybraná klíčová slova kategorie: domovská škola, inzerát, splněná kvalifikace, asistence jako odrazový můstek, láska k dětem, pocit naplnění, „věřňák“, hledání cest, dobrá zkušenost, seberozvoj.

Všechny tři respondentky uvedly, že profesi asistenta pedagoga vykonávají ve své domovské škole, tedy v takové, do které docházely v rámci plnění povinné školní docházky, jak dokládá úryvek paní respondentky K.: *Na „M.“ jsem začala pracovat, protože jsem tam sama chodila, takže to byl takový návrat na místo činu.*

Stejně tak respondentka P. vypověděla: *Tak za prvé jsem tady chodila do školy, mám to poblíž domovu a taky ty kořeny, chodila jsem tady, znám to tu. Líbí se mi tu.*

Z těchto výpovědí respondentek je zřejmé, že díky pozitivní zkušenosti vazbě z minulosti si snáze našly cestu k této profesi, jak uvedla respondentka A.: *Je to moje domácí škola, byla jsem tu celou základku, ségra tady chodila taky i tu teda všechny známe tím pádem. Jsem ráda, že tu můžu zase být, vždycky jsem k té škole měla hezký vztah, k těm lidem a tak jsem neváhala při té možnosti sem jít.*

Další tři respondentky uvedly, že práci paní asistentky získaly buď přes známost, nebo standardně přes inzerát. Respondentka H. navíc uvedla, že klíčovou roli ve výběru konkrétní školy hrál přístup paní ředitelky: *Díky sympatickému přístupu a vystupování paní ředitelky, která si získala mou důvěru již při prvním kontaktu. Bylo to pro mě natolik důležité, že jsem odmítla další dvě práce s vyšším úvazkem.*

Všechny respondentky vypověděly, že pro výkon profese asistenta pedagoga mají odpovídající vzdělání a splňují tak kvalifikační předpoklady. Většina z nich absolvovala kurz „Studium pro asistenty pedagoga“, další má pedagogické vzdělání po absolvování střední pedagogické školy a jedna dokonce vysokoškolské bakalářské. Zde můžeme tedy vidět rozmanitost v získávání odborné kvalifikace v rámci této profese a také to, že kurzy pro AP hrají v jejich vzdělání prim.

V souvislosti se vzděláním hovořily respondentky také o předchozích zkušenostech, které získaly ať už v rámci přípravy na profesi asistenta pedagoga nebo z předchozího povolání. Respondentka A. před profesí asistentky pedagoga pracovala jako učitelka lesní mateřské školy a tak mohla tuto pedagogickou zkušenost porovnat: *No, ještě před mateřskou jsem pracovala v lesní mateřské školce, kam jsem se pak už nechtěla vrátit, chtěla jsem do státního školství. Když to porovnáám, tak ti malošci, nemůžu říct, že je to složitější nebo jednodušší, je to zas úplně jiná práce, jiná kategorie, jiné metody a tak, chodili jsme s dětmi každý den ven, takže i jiný přístup a hodně jsme se dál vzdělávali různými semináři a školeními.*

Respondentka E. hovořila o svém kariérním posunu, kdy se z pozice školnice stala paní asistentkou v mateřské škole: *Předtím jsem tu pomáhala, uklízela a to jsem byla sama za sebe, mohla jsem si odejít k lékaři a teď mám tu zodpovědnost, bojím se být nemocná, nebýt tady.*

Respondentka H. nabyla v průběhu svého profesního života dost zkušeností i mimo oblast školství: *Můj první pracovní rok byl ve speciální škole s internátem a k tomu záskoky v dětském domově a ve speciální školce, potom jsem šla dělat na základní školu asistentku pedagoga, ale teda na druhý stupeň. V průběhu života jsem pracovala také se seniory, se zvířaty, nejdelší dobu jsem pracovala ve sportovním obchodě, kde jsem sice byla prodavačka obuvi, ale ke své práci jsem přistupovala specificky, lidem jsem radila v různých oblastech, užívala jsem si komunikaci, ráda jsem obsluhovala rodiny s dětmi, ke kterým mě to vždy táhlo. Ve všech zaměstnáních se vlastně jedno o jakousi dopomocť, starost o někoho. Důležitou pro mě vždy byla komunikace.*

Respondentka J. hovořila také o práci mimo školství a považuje to za výhodu, jelikož si získala nadhled a uvědomila si, že jí práce s dětmi chyběla. O uvědomění o zodpovědnosti v této profesi poznamenala i respondentka P.: *No dřív jsem byla ve sklárnách a dělala mistrovou...teď mi přijde, v té škole, že mám větší zodpovědnost. Tam si člověk taky musel něco splnit, i v té manuální práci samozřejmě, ale tady je to speciální práce s dětmi a je to jiné.*

Pozitivní srovnání uvedla i respondentka K.: *No, tak jednoznačně, když to srovnám, s těmi jinýma, kromě té jedné, co byla práce snů, ta teda patřila k tomu určitému věku, to už bych teď stejně dělat nemohla. Dělala jsem toho samozřejmě víc. Já si myslím, že mám oproti některým učitelům, nebo obecně lidem v tom školství a vyšli po té vysoké škole, začali dělat hned v té škole, že mám tu výhodu, že jsem prošla těma jinýma profesema.*

Vždycky říkám, že se máme v té škole dobře, protože je spousta okolností, které v té škole jsou příjemné a jsou fajn a v jiných pracích nejsou.

Z výpovědí všech respondentek vyplynulo, že díky předchozím zkušenostem si uvědomují odlišnosti, které profese asistenta pedagoga, ať už v rámci mateřské nebo základní školy, obnáší. Z výpovědí je zřejmé, že si všechny respondentky profese jako takové váží, ať už působí jako asistentky v mateřské nebo základní škole. Profesi si považují o to více, pokud mají srovnání i se zaměstnáním mimo školství.

V rámci kategorie nazvané profesní cesta, nás zajímaly také důvody, proč se rozhodly respondentky profesi asistenta pedagoga vykonávat. Z většiny výpovědí mezi hlavní důvody patří láska k dětem, což je jeden z předpokladů začít přemýšlet nad pedagogickou profesí vůbec, ale jako důvod převážně uvedly, že berou asistenci jako odrazový můstek pro další kariérní posun, například respondentka A.: *[...] taky jsem byla po mateřské a dělala jsem si ten tělocvik a už jsem chtěla učit, ale byla jsem teprve ve druháku na vysoké škole. Na pohovorech mi teda řekli jo, dodělejte si ještě jeden obor a vezmeme vás. Na ten plný úvazek je to minimální, to se nevidá, ale řekla jsem si, že beru i asistenci, aspoň budu i ve školství, začala jsem se dívat i po ní, rozeslala jsem si životopisy a to mě tady hned vzali, protože jsem sem do školy chodila i jako malá, takže mě znají.*

Dalším důvodem pro rozhodnutí vykonávat asistentkou profesi může být to, že si respondentky neuskutečnily svůj sen stát se paní učitelkou, jak uvedla respondentka K.: *No, protože jsem původně chtěla být učitelka, to mi nevyšlo, protože jsem se nedostala na pajdák a pak už jsem začala prostě dělat úplně jiné věci. No a na první mateřské jsem se vrátila k té myšlence, že bych chtěla jít do školství, ale to už prostě pak nebyl prostor dělat to učitelství na vysoké škole, to už nebyl prostě prostor, tak jsem to vzala aspoň takto, jakože přes toho asistenta.*

To také vypověděla respondentka P.: *Já chtěla vždycky pracovat s dětmi, lákalo mě to teda do školky, s těma malýma, ale tak tam to bylo těžší ty podmínky se dostat, předtím. Nedostala jsem se tam, tak jsem to řešila tak, jiná škola, měla jsem děti a nějak jsem si to uspořádala, že to zkusím a to co mám, jsem si dodělala. Kdybych to nechtěla dělat, tak to nedělám, ale dělám to moc ráda.*

Při srovnání důvodů v rozhodnutí vykonávat tuto profesi jsme nezjistili žádný rozdíl mezi působením asistentek pedagoga v mateřské a základní škole. Naopak všechny tuto práci berou jako dobrou zkušenost, ať už z důvodu dalšího kariérního posunu či nalezení smyslu vykonávat tuto profesi i nadále.

V otázce dalšího rozvoje kvalifikace všechny respondentky uvedly, že se snaží samostatně vzdělávat v pedagogické oblasti, zúčastňují se různých webinářů a odborných školení. Celkově to místy působilo, že asistenti pedagoga jsou odkázáni sami na sebe, co se týče jejich dalšího profesního růstu, ale z výpovědí respondentek se potvrdila iniciativa, která byla prokázána v jejich úsilí o odborný růst a individuální rozvoj vzhledem k danému dítěti nebo žákovi. To deklaruje i výpověď respondentky K.: *Jo, ale teď spíš rozvíjím po své vlastní ose. Samozřejmě nám chodí pořád nějaké nabídky do školy, ale to záleží na penězích, co nám škola na to může poskytnout v daném roce [...]. Paní učitelka, kolegyně jak studuje, tak ona vždycky přijde s nějakými novinkami, zajímavými věcmi.*

A teď naposledy jsme měli ve škole webinář na téma well-beingu [...]. Samozřejmě, že to člověka rozvíjí dál a posouvá a mě to baví se takto posouvat. Ale co cítím takový dluh, co mě nebaví, tak takové ty organizační a právní záležitosti ve školství. To se v tom moc nevyznám, i když bych asi měla, ale to mě vůbec nebaví. Co mě zas víc baví, jak mám tu svou holčičku na asistenci, tak vše ohledně té vývojové dysfázie. Snažím se doptávat, třeba té speciální pedagožky, hledám si. Hledám si i jiné druhy té práce, prostě mě baví sledovat jiné školy, jak to dělají, nebo na sociálních sítích, jak jsou ty skupinky asistentů, tam je to zdroj těch informací a člověk si z toho vybere [...].

S profesním růstem respondentek se nabízel otázka plánů do budoucna. Přestože všechny jsou v současné době na této pozici spokojeny, většina respondentek si chce doplnit vzdělání a stát se paní učitelkou v mateřské nebo základní škole ať už z důvodu nejistoty profese nebo financí.

Při srovnání úvah respondentek z mateřské školy do budoucna, vyšlo najevo, že myšlenka stát se paní učitelkou v mateřské škole je pro ně reálnější, než pro respondentky, které pracují na základní škole.

Respondentka P. v této souvislosti uvedla: *Přemlouvali mě, abych si dodělala ještě učitelství pro 1. stupeň, ale to už jsem odmítla [...]. Potřebuju cítit, že mám nějaký pokrok, posun za sebou. Ta první třída je už moc velká zodpovědnost [...]. Spíš si budu rozšiřovat zkušenosti, hledat si různé cesty, jak tomu dítěti pomoci, na co mám nárok, na co nemám, jak ho dál rozvíjet, aby prostě pro to dítě člověk udělal to maximum.*

Na základní škole jsou úvazky asistentů pedagoga často kombinované s úvazkem vychovatele ve školní družině, což oproti pozici asistenta pedagoga v mateřské škole vytváří určitou poloviční profesní jistotu. Respondentka K. uvedla i to, že chce zůstat nejen na pozici asistenta pedagoga, ale také ve stejné škole.: *To je jednoduché. No, určitě chci zůstat dál ve škole, přímo na „M“. Jsem takový „věřňák“. To bych nerada změnila tu školu.*

Určitě stoprocentně bych chtěla pracovat jako vychovatelka, pokud budu mít tu jistotu i jako asistent, tak samozřejmě i jako asistent. Profesně bych chtěla zůstat tam, kde jsem, nechtěla bych nic jiného dělat.

5.2 Profesionální činnosti

V této podkapitole se věnujeme popisu různých pojetí profesionálních činností asistentů pedagoga, jak je uvedly a popsaly samotné respondentky.

Vybraná klíčová slova kategorie: individuální přístup, opakování učiva, podpora v samostatnosti, pomoc, dohled, příprava materiálů, rozvoj, začlenění do kolektivu, pomoc všem ve třídě, pomoc učitelům.

Tato podkapitola je klíčová ve srovnání náplně práce jednotlivých asistentů pedagoga. Vzhledem k tomu, že konkrétní náplň práce určuje ředitel příslušného zařízení, můžeme zde spatřovat zásadní rozdíly i podobnosti, které profese asistenta pedagoga nabízí. Všechny respondentky v náplni práce uvedly, že k dítěti nebo žákovi přistupují individuálně.

Respondentka K.: *No asi nejčastěji se s ní vlastně učím jako o samotě, nebo často jsem s ní a učím ji individuálně. Beru si ji do toho kabinetu nebo ji mám u toho stolu a méně často za ní chodím, třeba když mají písanku tak píšou a do toho já nezasahuju, protože ona píše hezky. Samozřejmě jí to dýl trvá, dělá chyby, ale píše hezky, takže to dělá úplně sama.*

V náplni práce asistenta pedagoga respondentky ze základní školy hovořily o opakování učiva, dohledu a dopomoci, jak dokládá odpověď respondentky P.: *No, on toho dost nestíhá, je takový pomalý, takže já jsem od toho, abych mu dopomohla, v klidu mu zopakuju, dokopíruju, dovysvětluju mu i učivo. My třeba od začátku máme jiné knížky, než ostatní, tak můžeme odejít i dřív z hodiny, do klidu a to mu vysvětlím, nebo s ním počkám a dopíše si co má, aby měl všechno připravené a hotové zápisky. Potom kontrolujeme sešity, jestli všechno chápe, aby to zvládl doma. Třeba dneska jsme kopírovali tabulky, aby měl pomůcku, aby se na to doma podíval.*

K náplni práce se ještě vyjádřila takto: *Při písemce jsem poblíž, když třeba má problém s tím čtením, tak mu to přečtu, aby to logicky pochopil, aby se nezasekl na tom zadání a nepřišel o čas, aby pak nedostal skrz to škaredou známku, že to nedočel nebo nepochopil. Ten výpočet nebo tu odpověď ale pak už udělá sám.* Tady můžeme vidět důležitost podpory, kterou se asistentka stala, zároveň se také snaží o rozvoj žákovi samostatnosti.

Respondentka A. hovořila o pomoci v hodinách všem žákům: *Ve třídě pomáhám s tou matikou, češtinou u těch dalších dětí, ale už jsem si našla ten způsob.*

V náplni práce asistentky J., která působí v mateřské škole, uplatňuje taktéž individuální přístup a zároveň poukazuje na problém, který spatřuje u všech dětí: *Tak nejvíc ten individuální přístup. Jsem sportovně založená, takže se snažím toho využívat i tady. A miluju český jazyk, tak ty děti vedu ke správnému vyjadřování, k té mluvě, jak jsem Vám říkala. No a ještě sociální návyky. To byste nevěřila, oni neví, co je tykání, co je vykání.*

Profesní činnosti asistenta pedagoga v mateřské škole zahrnují širokou škálu úkolů, které podporují vzdělávací proces a péči o děti, rozvíjí sociální dovednosti, pomáhá s organizací volnočasových aktivit, se začleněním dítěte do kolektivu ostatních dětí, což dokládá výpověď respondentky E., která popsala i kousek režimu dne: *Ráno připravuji tabuli, denní režim s piktogramy na tabuli, L. přijde, už jdeme spolu k té jeho tabulce, tam si vše řekneme, co dnes bude, co nás čeká, uděláme úkol a potom si za odměnu uvaříme kávu, to tam musí být, on má totiž moc rád přístroje a další věci takové, takže kávu vaří. Potom jdeme na kroužek, on tam hrozně vždycky chce být, ale nevydrží tam celou dobu. On totiž hrozně rád zpívá a chce, takže jsme na pozdrav na kroužku, potom jdeme svačit, hraje si a potom už se chystáme ven, to on má rád ty procházky. Na oběd zpět a potom chce vždycky vařit tu kávu, tak uděláme úkol a za odměnu vaříme tu kávu, jakoby a pak jdeme spát. A hraje si i normálně s dětma, když jsou ty volné hry.*

Respondentka H. hovořila v souvislosti s náplní práce také o dohledu nad dětmi: *Hlavně dohled nad dětmi, nad tím aby si nějak neublížily, aby dodržovaly pravidla, která máme nastavena. Často s dětmi vyrábím, co paní učitelky vymyslí, poté dohlížím a dopomáhám s úklidem. Pokud můj svěřenec při společné činnosti vyrušuje ostatní děti, pracuji s ním individuálně bokem. Úkoly pro něj si vymyslím a připravuji sama, šité přímo jemu na míru, to mě baví.*

V její odpovědi se skrývá také velmi důležitá profesní činnost asistenta pedagoga a to ta, že asistent pedagoga pracuje i s ostatními dětmi a tím umožňuje dítěti začlenit se do kolektivu ostatních dětí, zároveň se konkrétnímu dítěti nebo žákovi dostává plná pozornost učitele, pokud asistent pracuje s celou třídou.

Respondentka K. se každý den domlouvá ohledně náplně práce s paní učitelkou: *[...]potřebuje neustále věci opakovat, opakovat, opakovat, takže tam prostor ta učitelka moc nemá, takže to stejně musím dělat já [...], tak prostě buď s ní pracuju tak, že přijdu za ní a dám jí nějaké pokyny v lavici a když s ní potřebuju opakovat, tak si ji беру ke stolu*

*k sobě dozadu a když potřebuju, aby mi třeba četla, nebo když píšeme diktát, tak si ji беру do kabinetu, aby měla prostě klid, abychom byly jenom spolu a tak se to většinou rozděluje. Respondentka H. popsala své činnosti s dítětem v mateřské škole: *No tak to se snažím individuálně, si беру to dítě ke stolečku, snažím se s ním rozvíjet tu mluvu, když nestihne výtvar, obrázek, tak to spolu doděláme potom, když je čas, třeba než se jde spát. No a samozřejmě, jsem k ruce druhé paní učitelce [...].**

Asistent pedagoga pracuje komplexně, tedy s celou třídou podle potřeby a pokynů učitele, o čemž hovořila respondentka A.: *Globálně působím v té třídě jako v celé, výtvarka, pracovky, pomáhám všem, kdo se přihlásí, tak tam jdu a pomůžu, i když jsem tam primárně pro něho, tak se na mě obrací všichni. Paní učitelka taky říká, kdyžtak se zeptejte paní asistentky, kdyby něco, takže jsem úplně zapojená, věří mi. Jsem jejich.*

Všechny respondentky v náplni práce hovořily také o nepřímé pedagogické činnosti, kterou denně vykonávají. Na základě jejich výpovědí, asistenti pedagoga v základní škole více kopírují přehledné materiály a chystají pomůcky do výuky, jak popsala respondentka P.: *Přemýšlím ještě, co dělám, kopírujeme, dopisujeme, chystám mu nějaké věci někdy, na ten příští den, co se učí a budou učit, ať to má přehledné. Dneska zrovna jsem mu dělala příklady pro přehled, aby to prostě měl a chápal a mohl s tím pracovat. Kreslím i, aby to měl názorně, zvýrazněné jo, když to řeknu škaredě, aby to pochopily takové i ty jednodušší děti.*

Podobně odpověděla i respondentka K. a uvedla, jaká je její náplň práce v případě, pokud žák ve škole chybí: *[...] mám tedy prostor věnovat se jiným dětem, které tam jsou a potřebují pomoci, to je jasné a mám kvůli tomu víc prostor pomoci kolegyni, té paní učitelce třeba s přípravou materiálu nebo prostě dost často jsem ten čas, když tam ona nebyla, využila jsem ho tak, že jsem si přímo pro ni chystala materiály, tiskla, laminovala, vyráběla, hledala, jak bychom jí mohly pomoci.*

Respondentka A. zdůraznila, že je v rámci nepřímé činnosti k ruce paní učitelce: *Tak třeba písemky si chystá úplně sama, ale jinak ano, to si sama paní učitelka připraví, co by chtěla a já to potom nakopíruju, nachystám, vytisknu, to mi dá za úkol a já to ráda udělám. To bych tak řekla, že do toho nepřímého spadá a dělám to.*

V mateřské škole má nepřímá činnost asistentů pedagoga svoje specifika, je více tvořivá, jak uvedla respondentka E.: *[...] teď bereme téma vesmír, tak si hledám na internetu různé rakety a věci k tomu, grafomotoriku, stíny, kolíčkování a prostě co zvládá L., to si pro něho to po ruce, potom to můžeme i opakovaně použít.*

Jediná respondentka H. hovořila o deníku asistenta pedagoga, který je důležitý z hlediska reflexe práce: *Každý den si zapisuji do deníku AP, co jsme ve třídě dělali. Informace týkající se mého svěřence zapisuji také do formulářů podle oblasti rozvoje. Často vyrábím výzdobu školky, třídy, vitríny MŠ a co je zrovna potřeba, hledám líbivé omalovánky a zajímavé pracovní listy pro individuální činnost se svěřencem.*

V celkovém pojetí profesních činností asistentů pedagoga najdeme zásadní rozdíly, které odlišují asistenty pedagoga působící v mateřské škole a působící ve škole základní. V rámci činností v mateřské škole se asistentky pedagoga, dle výpovědí, více zaměřují na rozvoj v jednotlivých oblastech osobnosti dítěte. Naopak ve škole základní dohlíží a více podporují jazykové a matematické gramotnosti, tak aby připravily žáka na další stupeň vzdělávání a do dalšího života. Všechny asistentky pedagoga rámcově uvedly, jak svou náplň práce vykonávají a jsou si vědomy jednotlivých specifík práce, i toho, že pracují se všemi dětmi ve třídě, nikoliv jen s jedním dítětem či žákem. V náplni práce jsou si všechny asistentky vědomy, že mají vést dítě či žáka co nejvíce k samostatnosti, k tomu, aby dítě či žák do budoucna asistenta pedagoga vůbec nepotřebovalo. Další shoda nastala v oblasti pomoci učiteli, od kterého se náplň práce asistentů také odvíjí.

5.3 Náročnost profese

Následující podkapitola ukazuje, v čem spatřují asistenti pedagoga náročnost profese a vzhledem k zvyšujícím se nárokům na osobnost asistenta pedagoga, je uveden zároveň popis jejich vlastností a dovedností.

Vybraná klíčová slova kategorie: psychická náročnost, nové začátky, na dítěti záleží, jako na houpačce, fyzická náročnost, bez přestávky, osobní asistent pedagoga, stereotyp, respekt, předprázdninový neklid.

Všechny respondentky se shodly ve svých výpovědích na tom, že profesi považují hlavně za psychicky náročnou z různých důvodů. V první chvíli rozhovoru respondentka K. hovořila o tom, že profesi za náročnou nepovažuje, ale postupně popsala všechny oblasti, ve kterých náročnost pociťuje: *Je to asi z nějakého obecného hlediska náročné v tom, že je to práce s dětmi, člověk je spíše unavený z toho kolektivu a tak, ale samotná ta práce, jako ano, pro mě je náročné vidět, když tam tu holčičku mám, třeba čtyři dny v kuse, vidím ten pokrok a to je super, někam jsme se posunuly.* Pro asistenta pedagoga je těžké navázat v práci s žákem s dítětem po delší absenci, jak uvedla respondentka K.

Pak je pro mě strašně náročné, když 14 dnů pak nepřijde do školy a já už vím, že budeme zase začínat ve všem od znova, v tom co jsme probraly. Na domácí přípravu se nemůžu vůbec spolehnout, to vůbec ne, takže tohle je náročné psychicky, že člověk v té škole, a my se tam řekla bych, můžeme docela přetřhnout, protože tu holčičku řešíme, má k dispozici logopedku, má speciální pedagožku a tak dále, všichni jsou ochotní s ní pracovat a potom, když ji ti rodiče neposílají do školy, tak je to náročné tady v tomhle, jinak ne.

Další respondentka uvažovala podobně, ale zohlednila náročnost i z pohledu toho, jaké dítě nebo jakého žáka má asistent přiřazeno, jak náročný přístup potřebuje.

Respondentka P.: *Nepovažuju to za náročné, spíš třeba jak mám ty úvazky skoro dva, tak je to náročné pro mě někdy psychicky za den, kolikrát je toho dost. Jinak si myslím, že se to dá klidně zvládnout. Záleží i hodně na tom, jaké to dítě je. Já mluvím z pozice, [...] je v pohodě, někdo má to dítě, že má hysterické záchvaty, takové různé stavy, kouše třeba nebo něco. Záleží fakt na tom dítěti, teď třeba nemám žádné takové a pak můžu mít takové, co neuděláme nic, nebude nic chtít, bude mít záchvat hysterický nebo jsme tu měli i dítě že kousal, vztekal se, dělal, že neslyší. Podle toho dítěte prostě, jinak je to takové, že se to dá.*

Jak moc na dítěti či žákovi záleží, vypověděla i respondentka A: *No právě, že jsem si...náročné no, ten chlapec s tím ADHD a autismem je takový, že buď pracuje, nebo ne a my s tím nic neuděláme, prostě buď se mu chce, nebo ne. Zkoušely jsme motivační prostředky, ale to moc nefunguje, spíše krátkodobě. Právě s ním hodně řešíme o přestávkách, kamarády, jestli se s ním budou bavit nebo ne, někdy je otravný. Někdy ho děti berou, jindy ne. Je to jako na houpačce.*

Bez ohledu na to, jestli asistent pedagoga působí v mateřské nebo základní škole, uvedly další dvě respondentky obtíže spojené s fyzickou náročností, respondentka E., která pracuje v mateřské škole, uvedla.: *Ano, psychicky je hodně náročná, pro mě i fyzicky, občas ho musím poponést totiž a on má tak skoro 50 kilo bych řekla.*

Respondentka A. o fyzické náročnosti hovořila takto: *Ta asistence je náročná v tom, že je každý den jiný. Nevím, do čeho jdu, jestli do pohodového dne, nebo budu zase někoho tahat ze třídy, fyzicky zakročit.*

Jak je důležité mít dobrou fyzickou kondici skrze náročnost, uvedla zkušenost ze základní školy respondentka J.: *Ano, tohle bylo takové jiné, ta asistence tam. Ten chlapec měl fakt těžké postižení mozku, pořád nám utíkal a to se nehodilo. I jak jsme třeba šli mimo školu, na hřišti a on nereagoval na moje stůj, kam běžíš, nic. On sprintoval, já jsem ho nemohla dohonit.*

V souvislosti s náročností profese hovořila i o respektu ze strany dětí respondentka H. a uvedla: *Pokud člověka baví, tak náročná není. Náročnou se stává, až když je asistent pedagoga zneužíván, nebo když mu někdo práci záměrně zneprůjemňuje. Samozřejmě si myslím, že by měli být asistenti pedagoga líp finančně ohodnoceni, protože se jejich práce zase tak moc od práce učitelské neliší. Máme jen méně papírování, zato o hodně víc přímé práce, která je náročná na psychiku a nervy. Děti totiž jinak respektují vyučující, kteří se u nich střídají a jinak nás AP, kteří jsme s nimi stále.*

Na to, že asistenti pedagoga mohou spatřovat náročnost profese z hlediska času, které dítěti individuálně věnují, upozornila respondentka J. a přidala svou zkušenost.: *Jo, že jsme s tím dítětem nonstop. Pořád jenom s ním, a vy nevíte, co to dítě udělá, pokud má těžší diagnózu a vy nevíte, co se stane v druhé minutě. Jednou se mi i stalo, že mě ten chlapec na asistenci praštil do ruky, jenom tak, něco se řešilo v tělocviku, on to špatně pochopil a utíkal ke mně a praštil mě. Nikdo se mi neomluvil, maminka na to nereagovala. Jo, to člověk neví, co může od toho dítěte očekávat.*

Respondentka E. uvedla, že je pro ni náročné to, jak paní učitelky nechávají většinu práce s dítětem pouze v jejich kompetencích: *Dřív jsem byla na jiné třídě s ním, s jinýma paní učitelkama a ty mi práci chystaly, teď vůbec, dělám si všechno sama, tak mi to přijde náročné. Chystám všechny úkoly, přípravy, chystám si sama. Opravdu jsem jako osobní asistent, přímo jen mu.*

Paní asistentka A. hovořila i o časové náročnosti a stereotypu, který v rámci jedné třídy a zažila: *Ano, prostě pět hodin denně, ráno, vlastně od sedmi do osmi ještě družinka a pak odpoledne do tří družinka a to bylo hodně psychicky náročné teda. I celkově ta třída, oni spolu všichni chodili do družiny, takže i celkově s tou třídou, že jsem tam neměla jakoby vůbec jiné děti. Jo taky někdy už jako nemám. Mám prostě už dost všech dětí, nejenom toho konkrétně. Takže, takže to bylo takové dlouhé, bylo to prostě náročné, ale nějak jsem to jako přijala. Asi teďka zpětně, když si to takhle uvědomuju, ale tehdy prostě jsem jela a říkám si tak prostě, tak to je, tak si musím zvyknout.*

Náročnost profese je pro všechny respondentky umocněná v čase před prázdninami, kdy pociťují značný neklid ze strany dětí a žáků, jak dokládá například výrok respondentky H.: *Náročná bývají vždy období před prázdninami, ať se jedná o ty delší Vánoční, nebo letní. Děti jakoby vycítily, co je čeká a svou nedočkavost dávají patřičně najevo. Jsou jako z divokých vajec, překypují energií, která naopak nám zaměstnancům v těchto obdobích pomalu ubývá.*

Některé respondentky také uvedly, že náročnější je i začátek školního roku, jako tato respondentka A., která v souvislosti s náročností zdůraznila důležitost psychohygieny: *Přijde mi, že je to vždy před jakýmkoliv prázdninami. Je to takové, že ještě tento týden doklepeme, ale ten poslední týden se pak ještě táhne, všichni se těšíme, že. Je to náročné v tom, že i ty děti to vnímají, že budou mít volno, že už nemusí nic dělat, třeba před pololetím, že jsou uzavřené známky, takže tyto období, ale to je u všech i u učitelů i u asistentů. Obecně ještě září, než se děcka zajedou zpátky do nějakého toho režimu, to bylo pro mě moc náročné, to jsem si doma musela i lehnout, aspoň na 10 minut, abych trochu zrelaxovala. Co takhle slyším, tak nejsem jediná. Je to prostě psychicky náročné, člověk si to v hlavě pořád probírá a je potřeba se otrkat v tom, v tom začátku to je vždycky krušné. Teď už se snažím o psychohygienu, kdy si zakazuju na tu práci myslet, právě když jsou ty prázdniny a snažím se to vypustit, věnovat se rodině.*

Respondentky ze základní školy uvedly, že náročnější práce s dětmi je i v období, kdy jsou na ně zvýšené nároky, co se pozornosti týče, zpravidla v období uzavírání známek, kdy se píše více písemek nebo ústně zkouší.

Náročnost profese má v mateřské i základní škole společné znaky, jako je psychická a fyzická náročnost, jaké má dítě či žák speciální vzdělávací potřeby a čas. Rozdílnost v náročnosti profese asistentů pedagoga dle výpovědí respondentek určují i neočekávané situace, které mohou nastat, jako je nálada dítěte či žáka, klima třídy a celkové vnější okolnosti.

Asistent pedagoga by měl mít široký soubor vlastností a dovedností, které mu umožní efektivně podporovat vzdělávací proces a práci pedagogů. Zde uvádíme výčet těch nejčastějších, o kterých samy respondentky hovořily. Ve výčtu vlastností se všechny shodly na důležitých dvou vlastnostech – empatie a trpělivost, jak odpověděla respondentka K.: *Já to beru spíš z takového psychologického hlediska, ale myslím si, že nejvíc, co ten asistent potřebuje, je empatie jednoznačně. Stejně reagovala i respondentka E.: Hodně je to i o selském rozumu, a cit a trpělivost, to je hodně o tom.*

O vlastnosti být tolerantní hovořila respondentka K: *A taková ta tolerance k těm projevům těch dětí, protože to souvisí s tou trpělivostí.*

Respondentka H. zmínila i lásku k dětem: *Důležitá je samozřejmě empatie, láska k dětem a to, že se člověk rád učí novému, protože to dělá celý život.*

Další respondentka taktéž P.: *Já kdybych třeba neměla ráda děti, nebo netáhla k nim, tak bych to nemohla dělat, protože abych tady seděla a byla na něho hnusná a zlá, neměla ho ráda, tak mě to ani nebaví a nemohla bych to dělat.*

V dovednostech se shodly respondentky na tom, že je důležité být komunikativní, jako respondentka A.: *Z hlediska těch komunikačních dovedností poznat, jakým způsobem, jakože s ním můžeme mluvit, nemůžeme mluvit.*

Respondentka H. se zamýšlela nad dalšími oblastmi v dovednostech: *Podle mě by asistentka pedagoga měla být nadšená osoba, komunikativní, kreativní, ač se to nikde nevyžaduje, podle mě by měla umět hrát na hudební nástroj, i kdyby jen na zobcovou flétnu, to je velké plus při hledání práce. Manuální zručnost je taky fajn.*

Za zajímavé názory můžeme považovat výpovědi dvou respondentek, které uvedly, že profesi asistenta pedagoga by měl vykonávat člověk, který je v podstatě učitel.

Respondentka J.: *No defakto by měl umět vše, co paní učitelka. Psychologie, pedagogika, hodně zkušeností s dětmi. To nejde dělat z placu, to nemá pak co nabídnout, někdo to má vrozené, ale to málokdo, co tak sleduju. Většinou fakt kdo to má tu pedagogiku danou, z hůry, tak umí pracovat, předat trpělivě těm dětem a pak vlastně jde výš, jde na to učitelství.*

Respondentka E. se s touto myšlenkou také ztotožňovala: *Myslím si, že by měl umět všechno, jako paní učitelky. Opravdu by tam měly být zkušenosti.*

Respondentka A. uvedla i další asistentovi dovednosti: *Takže jako organizační dovednosti, zorganizovat ten čas, taky v té třídě nějak jakoby fungovat, být pohotová, improvizovat, někdy jo, kolikrát vlastně asistentky suplují učitele i ve družině, takže být jakoby tak trochu všestranná ve všem, zodpovědná, mít prostě přehled.*

Trpělivost, empatie, tolerance, komunikační, organizační dovednosti a základy pedagogiky a psychologie považují respondentky za nosné při práci s dětmi se vzdělávacími potřebami. Kombinace těchto zmiňovaných vlastností a dovedností pomáhá asistentovi pedagoga plnit jeho roli co nejefektivněji a podporuje úspěch dětí a žáků ve vzdělávání.

5.4 Názory na inkluzi

V této podkapitole se věnujeme názorům na inkluzi, tedy jaké názory zaujímají samy respondentky. Mimo uvedené také hovořily o tom, v čem je profese přínosná.

Vybraná klíčová slova kategorie: pomoc učitelům, potřeba AP, segregace, asistent vše nezachrání, dvě strany inkluze, asistent jako šance.

Respondentky se ve svých výpovědích většinou shodly, že asistent je velkým přínosem a pomocí pro učitele. Respondentka E.: *Tak určitě je to strašná pomoc paním učitelkám, třeba toho L. tu měli rok bez asistentky, než se to vyřídilo a to si teda nedovedu představit, jak tady fungovaly [...]. Takže opravdu pomoc strašně velká pro paní učitelky, hlavně když tam je to dítě, co potřebuje asistentku.*

Respondentka A.: *No, myslím si, že určitě je to přínosné minimálně pro tu učitelku, pro tu třídu, pro tu školu [...]. Zároveň paní asistentka upozornila na myšlenku, jak asistenty pedagoga využít v prvních třídách základní školy: Je to přínosné taky i ve třídě, kdy jako nepotřebují pomoc primárně ti žáci, ale třeba ti prvňáčci, druháčci, vlastně všichni trošku potřebují ještě víc pomoc. Jo, takže to je takové prostě dvě strany, že někdy jakoby to chtělo do každé třídy, aby ta učitelka byla možná víc v pohodě, že konkrétně jako ty začínající třeba učitelky, najednou dostanou třeba ty prvňáčky, nebo i třetíáky, že než se do toho dostanete, asistence by určitě jako bodla.*

Respondentka H.: *Asistenti pedagoga, kteří jsou na svém místě, doopravdy hodně ulehčují práci pedagogům.*

Ve spojitosti s inkluzí některé paní asistentky hovořily o tzv. segregaci.

Paní respondentka J. poukázala na výhody speciálních škol, kdy uvedla myšlenku: *[...] dřív to bylo lepší, když ty děti s tady těmi problémy byly v těch speciálních školách. Bylo tam dětí míň, ten kantor na ně měl čas a ty děti byly spokojené. Toto je takové násilné začleňování, víte co, vím, že v některých případech to má ten efekt, ale musíme to brát jako celek. Zas to kdosi vymyslel od stolu a tohle se tak teď zkouší. Ti pomalejší by mohli být tak začleňování, ale jak jsem měla toho žáka, co utíkal a takové, tak to si myslím, že je špatně. Je to takové přitažené za vlasy bych řekla.*

Další respondentka A. uvedla: *Zase už jako některé děti, které tu asistenci mají, tak možná by měli být často jinde, než na normální základní škole.*

Respondentka K. nad inkluzí uvažovala z jiného úhlu pohledu: *Jednak tím, že se to obecně vytvořilo tady ta inkluze, tak vznikl prostor pro ty děti, které by jinak skončily na zvláštní škole nebo na nějaké speciální škole, tak mají tu možnost se vzdělávat na běžné základce, tak obecně mi to přijde fajn a je to přínos.*

Respondentka P. hovořila o neinkluzivním postoji některých učitelů: *Někdo tu inkluzi nepovažuje za dobrý krok. Máme tady pár učitelů, kteří to tak mají, oni řekli, že ten človíček zdržuje v hodině, že by měli takové děti být v té praktické škole, že někdo prostě to dítě, toho asistenta nechce, že je mu jakoby na obtíž jo.*

Respondentka A. se v oblasti inkluze rozpovídala o tom, že asistent vše nezachrání: *Zas na druhou stranu jakoby si myslím že, opravdu některé děti by měly prostě být v nějaké základní škole praktické, v té škole přímo pro ně, fakt si myslím [...], že když v páté třídě neumím počítat pět plus pět, tak už se mi zdá, že nepatří na normální základní školu a že já vlastně, jako ta asistentka to asi nezachráním, že.*

Respondentka K. se rozpovídala o asistenci jako šanci: *No a přínos je i v tom individuálním přístupu. Nikdy učitel, s tím dítětem, které má problém, se nemůže dostat takto do hloubky, jako ten asistent. To prostě nejde, i kdyby se rozkrájel, podle mě, tak to prostě nejde, jelikož se potřebuje věnovat všem a to nejde, když to dítě má problém, ale díky tomu asistentovi se může dostat na nějakou lepší úroveň a srovnat se alespoň, s těma dětma, i když ne asi úplně, ale poskytuje to těm dětem tu šanci na to běžné základní vzdělání, třeba do toho budoucího výběru povolání je to nějak neomezuje.*

Názory paní asistentek na inkluzi se ve většině případů shodovaly v oblasti přínosu pro učitele, kdy je díky asistentům zajišťována plynulá inkluze v rámci třídy, avšak většina z nich vyjádřila s inkluzí nesouhlas, jednak skrze myšlenky, že asistent vše nezachrání a jednak také ve spojitosti se speciálními školami, které se jeví z výpovědí některých paní asistentek pro děti speciálními potřebami jako lepší varianta. Paní asistentky si však uvědomují, že inkluze je pro tyto děti jakousi šancí na běžné vzdělávání.

5.5 Vnímání profese

Zde přibližujeme, jaká je rozmanitost ve vnímání profese dotazovaných respondentek. V rámci kategorie vnímání profese nám vyvstala pozitivita a negativita profese samotné, tedy jaká vnímaná pozitivita a negativita uvedly respondentky.

Vybraná klíčová slova kategorie:

Pozitiva: spokojenost, důležitost, pozitivní emoce, láska k dětem, motivace, pokroky, viditelný posun, pracovní doba, důvěra.

Negativa: zodpovědnost, závazek, žádné pokroky, profesní nevyužití, střet s realitou, špatné finance, nejistota profese, pracovní doba, dehonestace role AP, špatná informovanost, přístup učitelů.

Respondentka P. se rozpovídala o tom, když její žák dostane hezkou známku: *Máme radost, jsme vždycky rádi oba dva. Z její výpovědi byla cítit značná radost a klid, možná také v důsledku toho, že s žákem pracuje již od třetí třídy.*

Respondentka K. hovořila o pocitu důležitosti: *Je to samozřejmě závislé na tom, jestli tam mám tu holčičku nebo ne. Když ji tam mám, tak tu pozornost má plně ona a já mám pocit, že jsem naplno využita. A později ještě uvedla: Nevím, mně to přijde v tady tomhle, že ten asistent může spoustu věcí, když to řeknu nějak nadneseně, zjemnit, když tomu dítěti připraví program, způsob toho učení, aby to pro něho nebylo stresující, kdyby to samé dítě nemělo asistenta a bylo prostě ve třídě součástí té frontální výuky, tak by bylo ztracené.*

Respondentka E. mluvila také o různých pocitech: *Někdy jsou to pocity zoufalství, někdy pocity štěstí, ale spíše jsou to dobré pocity a já teda mám ráda děcka.*

O tom, proč je důležité, aby byl asistent pedagoga pozitivní člověk hovořila respondentka A.: *Zažívám legraci, někdy se zasmějeme, někdy je to zoufalství, kvůli tomu samému, že tam nevidím ten posun. Většinou jsou ty emoce pozitivní...Baví mě tam v té třídě být, celkově je to pozitivní. Nechodím úplně s hlavou plnou negativních věcí, někdy teda, jo, dneska se to třeba pokazilo, museli jsme volat rodičům, ale i když se to stane, tak se snažím být pozitivně naladěná.*

Respondentka E. zdůraznila také, jak obrovskou zodpovědnost tato profese nese: *Tak je to ta zodpovědnost, tady mi přijde, že otevřeme branku a jsme jednou nohou v kriminále, to je holý fakt...a nevím, jestli si to i ty rodiče uvědomují, že máme 25 dětí a musíme je hlídat, naučit a dávat na ně pozor, aby se jim nic nestalo. V tom školství je to všude zodpovědnost velká. Mnohdy si myslím, že přebíráme věci, které by je měly učit rodiče, třeba oblékání.*

Respondentka P. hovořila mimo zodpovědnost i o tom, jak důležité je pro ni žákovi předat něco do života: *Ted' mi přijde, v té škole, že mám větší zodpovědnost a něco mu předat. Já se snažím mu pomoci co nejvíc, aby to bylo za námi vidět ta práce...jako jo, co když si někdo řekne panebože, tak na co tady jsi, když ten kluk neumí ani 10+10 jo. Prostě to vnímám, že za vámi musí něco být, aby jo, byl vidět ten pokrok a posun [...]. Přijde mi, že mám prostě velkou zodpovědnost, nejvíc po té sociální stránce.*

O své vnímání se podělila i respondentka H.: *Letos dobré, do školky se dokonce těším. Těšila jsem se také, když jsem pracovala ve speciální škole, ale to jen ve dny, kdy jsem nebyla na internátě a s konkrétními osobami [...].*

Holky ve školce mě slepily dohromady. Z poslední věty je zřejmé, že to, jak se asistent cítí, vyplývá ze vztahů v kolektivu.

Respondentka J. zmínila i to, jak se cítila jako asistent pedagoga na základní škole profesně nevyužitá: *No, tak ted' mi to přijde jako normální, jak jsem i ta učitelka napůl. Na té základce jsem se necítila tak dobře, byla jsem taková málo využitá profesně. Měla jsem*

vlastně jedno dítě, hlídala ho, aby mi neutekl třeba ten chlapec no, byla jsem málo využita po té stránce profesní, takže jsem potřebovala víc uplatnit ty svoje pedagogické činnosti, to byly moje pocity.

Respondentka A. popsala, jakým způsobem vnímala střet s realitou: *Tak jsem si vlastně představila jako úplně něco jiného, než, než tady je, že jsem prostě, když si řeknu, čekala, že to bude prostě někdo, kdo se mi nepodívá do očí, na kterého nemůžu šáhnout, kdo bude mít srovnané pastelky od bílé po černou. Teď já přijdu, a to je prostě, on má chaos, že jo? Vůbec žádný pořádek a řádek [...]. Takže taková realita je fakt jako jiná, než si to člověk jako načte.*

Respondentka J. také hovořila o nevědomosti v začátku profese, co vše pozice asistentky obnáší, ale také o pomoci od kolegyně: *Nicméně tím, že jsem paní učitelka, tak na mě paní ředitelka spoléhala a ještě jsem tam měla kolegyni, co měla školení na toho asistenta, tak mi o tom vyprávěla, dala mi rady, jak s tím dítětem v začátku pracovat.*

Asistent pedagoga sleduje to, jakým způsobem dítě nebo žák pracuje a pokud se v nějaké oblasti zlepší, je to pozitivní pro všechny, ale respondentka A. hovořila o opaku: *[...] jo budeš mu pomáhat v tom čtení a psaní, ale myslela jsem si, že se to posune, ale to se prostě neposunulo, já nevidím ty kroky k tomu cíli.*

Paní asistentka A. se i dále rozpovídala o tom, jak vnímá to, když práce se žákem nefunguje: *Přijde mi, že tam není žádný posun z hlediska mojí práce, co s ním dělám a to mi vadí. I s těmi ostatními dětmi, pořád počítáme třeba v matice 5+5, což je základní matematika a to jsme brali i loni a děláme to pořád dokola a v té hlavě to není. Vadí mi to, už na to někdy nemám energii, znovu a znovu.*

Za negativní považuje asistentka pedagoga K. i to, pokud dítě či žák, kterému je přidělen, nedochází pravidelně do školy: *No, v podstatě jedinou překážku vidím v tom, že prostě v tomto případě, že mi tam tu holčičku neposílají dostatečně často, aspoň pravidelně do té školy.*

V rámci profese asistenta pedagoga je také důležitá motivace, o ní mluvila i respondentka H.: *Každodenní malá vítězství. Ta mi sice teď v MŠ chybí, ale i tady vidím, co děti vytvořily, co se jim podařilo, že byl některý den lepší, než jiný a tak. V ZŠ byly výzvy větší, denně se psaly písemky, byla suplování aj., člověk odcházal denně domů s pocitem, že má splněno a před sebou má další úkoly a cíle.*

Tedy motivující může být i to, když za sebou vidí hotovou práci a ví, jaké cíle je čekají další dny.

V této souvislosti respondentka K. uvedla: *Mě nejvíc motivuje to, když vidím u toho dítěte ten pokrok. Když vím, že to, co jsem s ním dělala, o co jsem se snažila, že se to dítě posunulo. Řeknu to prakticky, když s tou mojí holčičkou jsem byla i loni, to že jsme zvládly se naučit všechna písmena, v psané i tiskací formě, malé, velké, že zvládla nějakým způsobem základy čtení, to pro mě bylo strašné zadostiučinění. Jak jsem ji viděla na tom začátku v září, tak jsem si říkala, že to bude těžké a nedokázala jsem odhadnout, kam se to posune celé. Nejvíc mě teda motivuje, kam se to dítě posunuje, že se někam posouvá, to je největší radost.*

Největší motivací pro respondentku E jsou také viditelné pokroky při práci s dítětem: *On když jsem přišla, nic neuměl, neuměl mluvit, nic. Teď si se mnou povídá, nikdo mu nerozumí, jen já, ale on se posouvá. Tvoří věty a posouvá se, rodiče mi děkují, že mi to s ním tak jde a vidí ty pokroky. To je motivace pro mě.*

A dále výstižně motivaci popsala respondentka J. takto: *Děti, pořád ty posuny, to vidím, jako největší motor té práce.*

Profesní pokrok, posun s dítětem nebo žákem je pro asistenty pedagoga v jejich práci klíčový a motivující. Svou zkušenost i s odstupem času popsala paní asistentka P.: *Prostě že chci mu pomoci, chci ho nějak zařadit do normálního života, světa. Není mi to jedno, když už jsem tady, tak ať z toho má co nejvíc, jo a použije do toho života [...]. V tom psaní ty klikyháky, čáry máry fuk. Paní učitelka když mi dala ten sešit, tak jsem byla udivená, co s ním mám dělat, vždyť to nejsou žádná existující písmenka, to byly vlnovky, háčky a takové. Matematiku měl jakš takš, ale písmenka jsme jeli hodně, to moc jsme trénovali [...]. Dneska přijde, směje se, už víme co a jak.*

V rámci vnímání profese respondentka K. mluvila i o tom, jak je pro ni podstatné mít své zázemí: *[...] už když jsem začala, tak jsem vždycky v té třídě chtěla ten svůj stůl. Mít svoje místo prostě, kam si já sednu. Víím, že ne všude to tak funguje, někde asistent stojí někde poblíž a trošku to podle mě dehonestuje tu roli toho asistenta a od začátku jsem si to vždycky zařídila, abych tam ten prostor měla. Byla tam ta vůle, ochota od kolegů i od vedení a dneska je to podle mě standard. Nedovedu si představit, že by tam někdo někde stál vzadu a měl položené sešity a tužku a klíče na okně.*

Z její výpovědi můžeme vidět, že v každé škole záleží na prostředí a zázemí, jaké se asistentům často dostává nebo právě naopak je na to kladen malý nebo žádný zřetel.

Ze všech výpovědí paní asistentek také vyplynulo, že velkým negativem je právě oblast financí, platové zařazení. Další nejčastější negativem je pro ně nejistota v profesi samotné.

Takto hovořila o financích respondentka P.: *No, finance by mohly být lepší, to určitě. Z toho důvodu mám i ten úvazek té vychovatelky. Pak ten asistent skončí a co se mnou bude? Tak to není ta jistota, přijdou z poradny, podívají se a zjistí, že asistent není potřeba a já co? Místo mi skončí a já budu bez práce [...].*

Respondentka A. v rámci plného úvazku vnímá i dlouhou pracovní dobu jako negativum: *Pracovní doba je určitě jiná, plat je jiný, no a ten je, ten je nižší. No, jako je to prostě, ale, zas na druhou stranu učitelka musí pět let prostě někde studovat asistentka, stačí kurz, jo zase je to prostě takhle ten finanční plat prostě asi tomu jako odpovídá. A nevím, no ta časová doba taky rozhodně, doba je taky asi jinak, když jsem vlastně byla na plný úvazek, tak je to fakt jako od rána od sedmi do tří nebo do půl čtvrté.*

Naopak paní asistentky, které nemají plný úvazek, berou pracovní dobu jako velké plus, jako respondentka H.: *Já jsem vždy chtěla celý úvazek, protože žiju sama, platím koně a z méně nevyžiju. Loni jsem riskla poprvé úvazek 0,75, to byl zrovna ten špatný rok na základce, takže jsem aspoň o půl druhé cca, utíkala pryč a odpoledne jsem dělala třikrát týdně au-pair jedné rodině a o těchto prázdninách jsem se rozmýšlela, jestli vzít celý úvazek, ale už jsem si zase odvykla a nakonec to byla má volba, že vyhrála školka s 0,75, nepřímou si můžu dělat doma, takže končím o půl jedné v pátek ve dvanáct hodin a raději to lepím s tím venčením. Takže raději takto, než být do tmy v práci.*

Respondentka K. také vnímá pozitivně pracovní dobu a navíc zmínila i ostatní benefity, které se jí s profesí pojí: *Navíc pracovní doba je podle mě fajn, jsem na jednom místě, nemusím nikam odjíždět, mám střechu nad hlavou, je mi tam teplo, mám tam obědy za vynikající cenu a navíc pracuju s dětma, což mě baví, takže ve srovnání s jinýma pracema je tahle jednoznačně nejlepší.*

Za zásadní chybu považuje paní asistentka J. špatnou informovanost: *Chyběla mi vždycky sociálně právní informovanost ze strany školy. To mi doted' nikdo neřekl. Na té pozici samotné by to měl člověk vědět, když by se něco stalo, kdo za to zodpovídá, pojištění a tak. Nikdo mě s tím nikdy prostě neseznámil.*

Rodina by měla určitě vždycky spolupracovat, ale u tady těch dětí to občas chybí, vážne. Ještě je i hodně důležité, aby byl asistent v symbióze s tím vyučujícím. Ted' vzpomenu, jak jsem nastoupila a měla jsem za třídního takové mladé ucho, moc jsme si nerozuměli, lidsky. Nicméně, potom jsem narazila na jinou třídní paní učitelku, sedly jsme si a bylo to boží. Toto je dobré, aby si ti dva sedli, rozuměli si.

Respondentka P. uvedla svou negativní zkušenost s přístupem ze strany kolegyně: *[...] byla tu jedna paní učitelka, která dávala jasně najevo, že je cosi víc, ty jsi jen ten asistent a ty jsi taková podrž taška, teď budeš dělat, co já ti řeknu a potřebuju a hotovo.* A dále hovořila o možných překážkách: *No, asi ti učitelé někteří, jak toho asistenta nepřijmou a je tam ta špatná komunikace, dělají si naschvály. Třeba potom i ta spolupráce s rodičema, aby fungovala.*

Ten kantor musí spolupracovat s tím asistentem, to je důležité, aby to tam fungovalo. Tento výrok paní asistentky J. navazuje na další podkapitulu, která se týká právě spolupráce.

Vnímání profese pohledem paní asistentek je velmi rozmanité, avšak jsou oblasti, ve kterých se paní asistentky shodly, ať už pozitivně či negativně. Za pozitivní nejvíce uváděly to, pokud u dítěte či žák spatřují profesní posuny. Negativa jsou jednoznačně finance a nejistota v budoucnosti profese. Ve všech názorech na vnímání profese převládala celkově negativa.

5.6 Spolupráce

V této poslední podkapitole popisují asistentky pedagoga spolupráci s učiteli, vedením školy, dětmi či žáky, s rodiči v rámci profese a také jestli dostávají zpětnou vazbu na výsledky své práce.

Vybraná klíčová slova kategorie: důvěra, pocit náležitosti, oboustranná spokojenost, problémy, zpětná vazba, kolegiální přístup, podpora ve vedení, profesní uznání, dobré vztahy, metodická podpora, pochvala.

Vztahy s kolegy

Všechny dotazované asistentky pedagoga jsou si vědomé toho, jak důležité je fungování s učitelem na třídě, tak aby jejich spolupráce zůstávala na kvalitní úrovni. Všechny respondentky uvedly, že spolupráce v této vztahové rovině funguje.

Jak uvedla respondentka P.: *[...] natrefila jsem na dobré kolegy, i v té třídě mě berou, naštěstí žádné problémy s nikým nemám.*

O dobrých vztazích hovořila i respondentka J.: *Jo, my jsme dobrá partia, to mi přijde, že jsme dobrý kolektiv. Nějak to ani víc neřešíme. Od začátku nemám problém, já se k nim chovám hezky, oni ke mně taky. My se máme rádi [...]. Já mám ráda, když je partia se všemi na tom pracovišti, je to jedno co máte v ruce, jsme stejní lidi a jednou můžete být tam, jednou tam...a jsme na stejné lodi, že.*

V mateřské škole je spolupráce specifická z toho důvodu, že se na třídě střídají během dne dvě paní učitelky, každá pracuje jiným způsobem a tak je pro asistenta pedagoga o něco těžší nalézt symbiózu v přístupu od obou paní učitelek, jak uvedla respondentka H.: *Jsem spokojená, mám dvě třídní učitelky, každá je jiná, střídají se. I když třeba s něčím nesouhlasíme, práci si navzájem nekritizujeme, chováme se k sobě slušně.*

Respondentka K. hovořila o profesních zkušenostech ve spolupráci a uvedla, jaké předsudky zaslechla na veřejnosti ohledně práce asistenta: *Tak od začátku jsem si prošla asistenci s několika učiteli, každý byl jiný a měl jiný přístup k té práci. Můžu říct, že jsem se od každého něco naučila [...]. Zatím těm, kterým jsem asistovala přímo, nemůžu říct, že bych se setkala s negativním přístupem, jak jsem někde slyšela, že na co asistent, že je jen na kopírování materiálů a příprav, tak u nás ve škole jsem se s tím nesetkala.*

Respondentka E. popsala nedorozumění na začátku školního roku s novými paní učitelkami, v takové situaci by si měly obě strany společně pohovořit a ujasnit si profesní nesrovnalosti: *[...] když jsme si to takhle vyřikaly, proč ten L. musí takhle pracovat, že to takto ne, tak už je to dobrý, mohly by mě pomoci, když dělají přípravu pro předškoláky.*

Jak je zřejmé, ve fungující spolupráci je na prvním místě komunikace, jak uvedla ve své výpovědi respondentka H.: *Někdy stačí lehký náznak, někdy stačí být rychlejší a předejít situaci, která se nemusí vyvíjet podle mého názoru správně, abych to vysvětlila, můj svěřenec se umí oblíknout sám, ale občas zneužije dobroty třídní učitelky a ta ho s klidem obléká jako miminko. To jsou ale maličkosti, že.*

Některé paní asistentky hovořily o tom, že ve spolupráci hraje roli také faktor toho, jestli si rozumí s učiteli i mimo profesní záležitosti. V tomto případě je důležité si uvědomit, že by se osobní vztahy nikdy neměly prolínat do profesní roviny a naopak.

Takto odpověděla respondentka J.: *No teď skvěle, říkám, my jsme si sedly, máme k sobě i mimo profesi blízko, rozumíme si. To si myslím, že je opravdu důležité.*

Stejně tak respondentka K. odpověděla na fungující spolupráci s učitelem a poukázala na vztah s učitelem mimo profesi: *Výborně. My jsme úplně naladěné na jednu notu. Myslím si, že asi nejlíp ze všech těch asistencí, co jsem si prošla, tak se mi s ní spolupracuje nejlíp, protože jsem si sedly nejvíc lidsky. Naopak co jsem zase asistovala dva roky jiné paní učitelce, co jsme neměly takový vztah intenzivní, na té lidské úrovni, tak se mi s ní dobře pracovalo taky, zase jsem se naučila hodně, strašně moc, od kvalitního pedagoga. Nemusí to být asi tak, že asistent musí být vždycky kamarád toho učitele, to ne, ale je to*

samozřejmě lepší, když si rozumí. Nicméně jsem se nesečkala, že bych s někým neměla dobré vztahy.

Vztahy s vedením

Zajímavé bylo zjišťovat, jaké vztahy mají asistenti pedagoga s vedením, některé paní asistentky neodpověděly přímo, ale popsaly vnímání své práce ze strany vedení, jako respondentka K.: *No, já si myslím, že mě vedení vnímá dobře, protože i každý pátek spolupracuji s paní zástupkyní, jelikož paní učitelka jezdí do školy, tak asistuji ve třídě paní zástupkyni. Tam si myslím, že nám to funguje dobře.*

Podobně uvažovala i respondentka E.: *Já si myslím, že mě berou, jako jo. Neberou mě jen jako hlídačku, dokonce mi teď dovolili si tu školu dodělat.*

Respondentka P. hovořila o tom, jak je pro ni důležité, aby byl výsledek její práce se žákem viditelný: *Snažím se, aby byl za mnou vidět ten výsledek, ať tu nejsem zbytečně, ať si to někdo neřekne, ježíš ti asistenti, stejně je to zbytečné. Dostali jsme pár pochval, že je někde jinde, pošoupl se dál, tak super.*

Respondentka J. hovořila o trpělivosti ze strany vedení: *Tak oni ví, že jsem dělala i různé práce, mimo školství, takže zpět k dětem mi to i trvalo, ale měli se mnou trpělivost. Vnímají mě určitě dobře, snažím se i dělat si různé kurzy, abych stíhala tu vaši mladou generaci. Myslím si, že mě vnímají dobře, že každý ten pedagog, má co nabídnout, když je kvalitní.*

Ve výpovědích všech respondentek je vidět, že mají s vedením dobré vztahy, cítí ze strany vedení důvěru a podporu. Je důležité, aby vedení školy mělo dobré povědomí o tom, jak asistenti pedagoga pracují s dítětem nebo žákem a jakých oni samotní dosahují profesních kvalit. O tom hovořila respondentka H.: *Současná paní ředitelka se u pohovoru divila, proč dělám jen AP. Podle ní bych mohla se svými zkušenostmi a dovednostmi klidně v MŠ učit, to bych ale zatím nechtěla.*

Vztahy s rodiči

Tato oblast spolupráce je klíčová, jelikož práce s dítětem či žákem se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje specifika, která znají nejlépe rodiče.

Většina respondentek ve spolupráci s rodiči problémy nemá, jak uvedla například respondentka P.: *Já spokojená jsem, i s rodičema jsem se vždycky domluvila, všechno vykomunikujeme.*

Pro asistenta pedagoga je velmi motivující, pokud dostane od rodičů ocenění za svou práci, o tom hovořila respondentka E.: *No, ti rodiče mi to taky říkají, že jsou moc vděční, že děláme pokroky, že si to sedlo a že je L. se mnou a funguje to.*

Oproti tomu jedna asistentka hovořila o tom, jak práci může značně komplikovat to, když rodiče nejsou ochotni spolupráci navázat, respondentka K.: [...] *tohle jsou zrovna rodiče, kteří nejsou moc spolupracující, takže to asi nic.*

Vztah asistenta k dítěti/ žákovi

O tom, jak je významné mít hezký vztah s dítětem nebo žákem hovořily všechny respondentky, například respondentka P.: *I si dobře vycházíme, od začátku jsme si sedli, našli si cestu k sobě.*

Ale začátek měli složitější: *On jako byl takový, že nekomunikoval, nemluvil a nechtěl. Jak zjistil, že bude mít mě jako asistenta, tak týden chyběl, protože byl nemocný, měl strach, co bude...jakási baba neznámá přijde jo. Měl nervy no, ale potom už v pohodě, ten týden nám trvalo si najít cestu, ale už potom v pohodě.*

Respondentka E. hovořila o tom, jak jí ze začátku nikdo nevěřil, že práci s dítětem zvládne: [...] *tak přijme, že mě vezme, jak mě vzal a jedu si s ním všechno sama, tak si na to troufám, že jo. Mám ho jako svoje dítě, jsem tu s ním 8 hodin denně, nonstop, jedu s ním sama, věnuju se.*

Ne vždy se ale správný vztah vytvoří, třeba i na základě okolností, jak uvedla respondentka K.: *Já bych hrozně ráda s tou holčičkou měla víc toho času [...].*

Asistent pedagoga pracuje i s celou třídou, což se ve výpovědích paní asistentek objevovalo také. Žádná nemluvila o problémech ve vztahu se třídou, naopak hovořily o tom, že i ostatní děti je berou mezi sebe.

Zpětná vazba

Zpětná vazba je pro asistenty pedagoga velmi cenná. Zajímavé je, že ve výpovědích dotazovaných asistentek jsou rozdílné formy zpětné vazby. Nejvíce dostávají zpětnou vazbu od učitele, se kterým přímo asistenti spolupracují. Dále uváděly rodiče, se kterými je prioritou komunikovat v zájmu dítěte nebo žáka a o to víc, pokud rodiče práci asistentů dovedou ocenit, pochválit.

Respondentka A. uvedla i to, že sice od paní učitelky zpětnou vazbu dostává, ale spíše neorganizovaně: *Od třídní paní učitelky, ale není to jako organizované, že bychom si to*

sdílely, sedly si. Spíš takové během toho dne, že mi řekne, že mi poděkuje, že paní asistentka obchází a pomáhá dětem, během toho. Někdy od dětí, ale spíš to je v té učitelské práci.

Respondentka K. dostává pravidelnou zpětnou vazbu nejen od paní učitelky, se kterou je na třídě, ale dostává se jí také metodická podpora: *Mám hodně zpětnou vazbu od té mojí kolegyně. Ona je naštěstí ten člověk, když se něco podaří, funguje a ona přijde, poděkuje a řekne mi, nevím, co bych dělala, kdybych tě tu neměla například. Teď máme vlastně speciální pedagožku, která má za úkol metodicky vést asistenty pedagoga, takže máme takové setkání, nemívali jsme to, přijde mi to hrozně fajn. Teď tento rok až, teď jsme měli jednu schůzku, za chvíli bude druhá. Za mě by to mohlo být častěji i intenzivněji, aby to bylo víc užitečné, kdybychom si ty zkušenosti mohly předávat [...]. Jinak na pohovoru s paní ředitelkou, ta vazba byla taky pozitivní, tak doufám, že jsou spokojení, všichni.*

Zároveň byla tato respondentka jediná, která hovořila o metodické podpoře na základní škole, která je zde zřejmě častější, než ve škole mateřské. Hovořila o ní i respondentka H., která vzpomínala na práci ve škole speciální.

Respondentka H.: *Zpětnou vazbu zatím jen formou odměn, které jsou jen několikrát do roka. Ve speciální škole jsme coby AP měly vlastní vedoucí, od které jsme měly zpětnou vazbu i denně a v běžné ZŠ jsme měly schůze AP co tři měsíce. To ale až v druhém roce, kdy jsme měli novou výchovnou poradkyni a školní psycholožku.*

Ať už má zpětná vazba jakoukoliv formu, neměla by v práci asistentů pedagoga chybět. Tuto podkapitolu bychom rádi uzavřeli výrokem jedné paní asistentky, která dostala zpětnou vazbu na svou dobře vykonávanou práci od samotného dítěte.

Respondentka E.: *Dneska jsem i brečela dojetím, jak on na mě promluvil, to vidím, že to co dělám, má smysl.*

5.7 Shrnutí výsledků výzkumu

V následující podkapitole je uvedena odpověď na hlavní výzkumnou otázku i dílčí výzkumné otázky. Získaná data napomohla k zodpovězení všech výzkumných otázek. Pro komparaci profesních činností je vytvořena tabulka, kde jsou uvedeny rozdíly a podobnosti profesních činností asistentů pedagoga v mateřské a základní škole.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jak asistenti pedagoga v mateřské a základní škole popisují své profesní činnosti?**

V profesních činnostech asistentů pedagoga v mateřské a základní škole jsou z výpovědí všech respondentek významné rozdíly, které odráží specifika každého vzdělávacího prostředí. V rámci činností v mateřské škole se dle uvedených výpovědí více zaměřují na celkový rozvoj v jednotlivých oblastech osobnosti dítěte, zatímco ve škole základní se více zaměřují a podporují jazykové a matematické gramotnosti, aby připravily žáka na další stupeň vzdělávání a do dalšího života. Všechny asistentky pedagoga uvedly, jaká je jejich náplň práce a v souvislosti s tím, jaká specifika v ní spatřují. Přestože všechny pracují s přiděleným konkrétním dítětem či žákem co nejvíce individuálně, uvědomují si potřebu práce také se všemi dětmi ve třídě, podle pokynů učitele. Další shoda spočívala v důležitosti spolupráce s učitelem, jejichž práce úzce souvisí s náplní práce asistentů pedagoga. Jedním z jejich obecných cílů, v oblasti náplně práce, by mělo být vedení dítěte či žáka k co největší samostatnosti a nezávislosti na asistentovi pedagoga v budoucnosti. Přestože si tento fakt uvědomují všechny respondentky, z některých odpovědí ohledně činností s dítětem či žákem toto jednoznačně nevyplývalo.

Tabulka 2 *Profesní činnosti asistentů pedagoga* (vlastní zpracování)

Profesní činnosti asistentů pedagoga		
Oblasti	Mateřská škola	Základní škola
Podpora ve výchovně-vzdělávacím procesu	Rozvoj v jednotlivých oblastech osobnosti dítěte, zajišťování péče o bezpečnost a pohodu dětí. Individuální práce s konkrétním dítětem.	Dohled a podpora v jazykové a matematické gramotnosti, „průvodce“ vyučováním. Individuální práce s konkrétním žákem.
Pomoc v sebeobsluze	Při oblékání na pobyt venku, při jídle a chystání na odpolední odpočinek, podpora v samostatnosti dítěte.	Při přípravě na vyučování, větší důraz na samostatnost žáka.
Sociální oblast	Zapojování dítěte do kolektivu ostatních dětí v rámci řízení činnosti i volných her, velký důraz na rozvoj komunikačních dovedností.	Pomoc při upevňování vztahů s ostatními žáky v rámci přestávek a aktivit mimo vyučování.
Přístup k dětem/žákům	Ojedinelá práce s celou třídou podle pokynů učitele, spíše individuální činnosti s konkrétním dítětem.	Práce s celou třídou pouze podle pokynů učitele, větší interakce s ostatními žáky.
Pomoc učitelům	Práce na základě pokynů jednotlivých učitelů, všestrannost při pomoci.	Práce na základě pokynů učitele, všestrannost při pomoci.
Podpora v přípravě výukových materiálů	Tvorba pomůcek na základě vlastní iniciativy, hledání a tisk materiálů pro konkrétní dítě, pomoc při organizaci různých akcí pořádaných mateřskou školou.	Hledání, kopírování a tisk materiálů, které zadá učitel.

V nepřímé pedagogické činnosti všechny respondentky ví, co se od nich očekává. Jejich náplň práce se liší dle věku dítěte nebo žáka, ale některé uvedly, že záleží i na tom, jaké vzdělávací potřeby má samotné dítě či žák.

První dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaká je rozmanitost subjektivního vnímání vybraných asistentů pedagoga v mateřské škole a vybraných asistentů pedagoga v základní škole?**

Odpovědi na tuto otázku jsou velmi rozmanité. Z výpovědí asistentek pedagoga je zřejmé to, že profesi v celku vnímají spíše negativně. V zásadě jsou to okolnosti, které ony samy nemohou ovlivnit, jako je například jejich plat nebo nejistota profese do budoucna, což souvisí s přidělováním dítěte či žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení. Plat asistentů pedagoga se samozřejmě váže k jejich platovému zařazení a výši úvazku, který všechny paní asistentky, až na jednu, nemají plný.

Motivují je viditelné pokroky dítěte nebo žáka, uvědomují si svou důležitost a to jak moc mohou dítě nebo žáka ovlivnit do budoucího života, s tím se pojí i jejich velká zodpovědnost. Pozitivní stránkou je také jejich láska k dětem a to, že si vytvořily během práce s konkrétním dítětem nebo žákem vzájemnou důvěru. Některé respondentky více, některé méně. Pozitivně vnímají i jejich pracovní dobu, která není při plném úvazku tak časově náročná.

Všechny asistentky pedagoga se shodly na tom, že je práce náročná jak po psychické, tak po fyzické stránce. Ve výpovědích se objevoval v rámci psychické náročnosti i stereotyp, který paní asistentky zažívají při intenzivní individuální práci s dítětem či se žákem, obzvlášť, pokud vidí žádný nebo malý profesní pokrok. Dále je pro ně psychicky náročné, pokud má dítě nebo žák častou absenci a nespolupracující rodiče.

Skrze fyzickou náročnost se většina asistentek shodla, že je nutné mít i dobrou fyzickou kondici, což souvisí s věkem a růstem dítěte či žáka. V mnoha situacích je potřeba právě „zasáhnout“ i fyzicky. V jedné odpovědi se také objevilo, že paní asistentka vykonává činnosti jako osobní asistent, protože nikdo jiný by tu práci s dítětem nevykonal. Náročnost profese asistenta pedagoga spočívá také v neočekávaných situacích, které mohou nastat, včetně nálady dítěte či žáka, klima třídy a ve vnějších okolnostech. V souvislosti s klimatem třídy hovořily také paní asistentky o tom, že děti nebo žáci jinak respektují učitele a jinak asistenta pedagoga. Ve výpovědích respondentky uvedly, že jsou v rámci třídy respektovány. Paní asistentky by v jejich profesi také uvítaly lepší sociálně-právní informovanost ze strany vedení, z důvodu lepšího povědomí o ochraně nejen dítěte či žáka, ale i sebe samých.

V kategorii nazvané názory na inkluzi se jednoznačně všechny dotazované asistentky pedagoga shodují, že jsou přínosem pro učitele, pomáhají jim dělat lépe jejich práci. Velmi zajímavé výpovědi jsou ty, ve kterých respondentky hovoří o inkluzi jako o šanci ve vzdělávání pro všechny děti a žáky, ale přesto jí nejsou zcela nakloněny.

V rámci kategorie spolupráce si všechny paní asistentky uvědomují, že jsou primárně asistentkami učitele, ale mnohdy pracují velmi intenzivně s dítětem nebo žákem. V rámci školy mají všechny asistentky dobré vztahy. V některých odpovědích se objevily určité neshody, zejména vinou špatné komunikace mezi asistentem a učitelem, ale vždy se našlo řešení problémů. Za velmi cenné považují všechny respondentky dobré vztahy s rodiči. Nejpodstatnější je pro ně vztah s dítětem či žákem samotným, kdy se všechny shodovaly v tom, že na dítěti opravdu záleží.

Zajímavým zjištěním je fakt, že o metodické podpoře hovořily pouze dvě paní asistentky. Jedna pracuje na základní škole, druhá o ní hovořila na základě dřívější profesní zkušenosti.

Druhá dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou hlavní důvody pro jejich rozhodnutí vykonávat tuto profesi?**

V rámci kategorie nazvané profesní cesta, nás zajímaly také důvody, proč se rozhodly respondentky profesi asistenta pedagoga vykonávat. Z většiny výpovědí mezi hlavní důvody patří láska k dětem, což je jeden z předpokladů začít přemýšlet nad pedagogickou profesí vůbec. Asistentky ale jako důvod převážně uvedly, že berou asistenci jako odrazový můstek pro další kariérní posun. Zajímavé zjištění je, že všechny respondentky chtěly nebo stále chtějí působit jako paní učitelky, ať už ve škole mateřské nebo základní. To se jim však z nějakého důvodu nepovedlo, tudíž při možnosti udělat si kurz asistenta pedagoga využily šanci, jak se svému „snu“ alespoň přiblížit nebo mu jít touto cestou naproti.

Při srovnání důvodů v rozhodnutí vykonávat tuto profesi jsme nezjistili žádný rozdíl mezi působením asistentek pedagoga v mateřské a základní škole. Naopak všechny tuto práci berou jako dobrou zkušenost, ať už z důvodu dalšího kariérního posunu či nalezení smyslu vykonávat tuto profesi i nadále.

6 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Dotazované asistentky pedagoga velmi často hovořily o nejistotě jejich profesní budoucnosti a v této souvislosti i o svém nízkém finančním ohodnocení. V současné době je velmi aktuální téma asistentů a jejich parametrizace, tedy neposkytování asistenta pedagoga jako podpůrného opatření v běžných školách. Současný pan ministr školství Bek hovořil o tom, že je potřeba stabilizovat tuto pracovní pozici a tím zajistit asistentům pedagoga profesní jistotu, se kterou se pojí i finanční stránka. Důležité je zmínit, že parametrizace se nyní netýká mateřských škol. Nad nejistotou profesní budoucnosti povolání asistentů pedagoga se zamýšlela ve své studii Ďulíková (2020), která v této souvislosti poukazovala také na revize inkluzivní vyhlášky a legislativních dokumentů. V získaných odpovědích od dotazovaných respondentek se potvrdilo, že profesi asistenta pedagoga jako výhledově nejistou opravdu vnímají a i to může být jeden z důvodů, že tuto profesi berou jako „odrazový můstek“.

V komparaci profesních činností bylo zjištěno, že jsou viditelné rozdíly v náplni práce asistentů pedagoga ve škole mateřské i základní. Vzdělání má většina z nich stejné – kurz pro asistenta pedagoga. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je sice náplň práce vymezena a konkrétně ji stanovuje ředitel školy v souvislosti s doporučením školského poradenského zařízení, avšak některé asistentky pedagoga si nebyly v začátku jisté, co vše do jejich náplně práce spadá a v rámci náplně práce často uváděly činnosti související s nepřímou pedagogickou činností. Na podobnou skutečnost se zaměřili ve svém výzkumu i Němec et al. (2017), kteří zjistili, že více než polovina sledovaných asistentů pedagoga nemá nepřímou pedagogickou činnost zahrnutou ve svém úvazku, přestože všechny nepřímé činnosti běžně vykonávají. S tím korespondují výpovědi některých respondentek. Ty uvedly, že vykonávají činnosti nad rámec svých povinností a některé dokonce poukázaly i na to, že by měly na základě jejich náplně práce, být vzdělané jako paní učitelky.

Němec et al. (2014) odkazují na britský výzkum DISS (the Deployment and Impact of Support Staff project). Z těchto výsledků DISS, dle Webstera et al. (2010) vyplynulo, že většina pracovního dne asistentů pedagoga je věnována přímé práci a poukázal na nedostatek prostoru pro nepřímou pedagogickou činnost, což vede ke snížené kvalitě spolupráce asistenta s učitelem. Na tuto skutečnost poukazovali dotazovaní asistenti naopak, vypověděli, že spolupráce i další plánování činností s dítětem či žákem je fungující.

Němec et al. (2014) hovoří i o svém dřívějším pedagogickém výzkumu se Štěpařovou (2008), kdy popisovali široké pojetí náplně práce asistentů pedagoga i z pohledu vedení školy. To ukázaly i současné odpovědi dotazovaných respondentek. Růžička et al. (2019) upozorňují na problematické vymezení náplně práce asistenta pedagoga. Uvádí činnosti, které asistenti pedagoga dle legislativy vykonávají, což je primárně podpora jinému pedagogovi při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v této souvislosti upozorňuje na časté přenášení zodpovědnosti za vzdělávání těchto dětí nebo žáků přímo na asistenta. Z výpovědí našich respondentek vyplynula velmi podobná data, převážně skrze problematické vymezení náplně práce asistenta, kde spatřujeme i v porovnání značnou rozmanitost. V přenesení zodpovědnosti na asistenta pedagoga se výsledky shodují pouze u dvou respondentek. V tomto případě se také potvrdilo, že pokud kvalitně funguje spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, předchází se nedorozumění ve vymezení rolí učitele a asistenta. Spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga se věnoval ve svém výzkumu Viktorin (2018), který na její důležitost taktéž poukazoval.

Đulíková (2020) uvádí, že statisticky je profese asistenta pedagoga ve většině případů zastoupena ženami, s čímž souhlasím, jelikož všechny dotazované respondentky jsou ženy a při hledání respondentů do tohoto výzkumu jsme nenarazili na asistenta pedagoga muže.

Při dotazování se respondentek ohledně spolupráce jsme hovořily i o metodické podpoře. Té se dostává převážně paní asistentkám ve škole základní, v rámci mateřské školy ji buďto nemají, nebo jí využívají jen částečně, v rámci řešení problému s dítětem. Stejná data ukazuje i výzkum Růžičky et al. (2019), ve kterém autoři poukazují na minimum metodické podpory asistentů pedagoga a z toho plynoucí negativní pohled na tuto oblast. Toto zjištění by mohlo vést k zaměření se na větší metodickou podporu asistentů pedagoga nejen v mateřské škole.

V rámci limitů výzkumu by bylo vhodné zpřesnit dotazování skrze pojem profesní činnosti, jelikož pro většinu respondentek bylo těžší odpovědět, představit si, co profesní činnosti jsou. Vzhledem k tomu, že bylo osloveno více asistentů pedagoga, ale ne všichni s realizací rozhovoru souhlasili, je vzorek tímto trochu „vychýlen“ směrem k těm, kteří sami sebe hodnotí pozitivně (protože ti, kteří ne, odmítli účast ve výzkumu).

Zjištěné výsledky z výpovědí dotazovaných asistentek pedagoga nelze zobecňovat na veškerou profesní skupinu, ale budoucí výzkumy by se mohly například zaměřit na profesní vývoj asistentů pedagoga, z důvodu stoupajících nároků na tuto profesi.

6.1 Doporučení pro praxi

Němec et al. (2014) odkazují na mnohé zahraniční studie, kdy srovnávají vzdělání asistentů ve Velké Británii a Itálii. Ve Velké Británii mají asistenti pedagoga nižší vzdělání, tudíž je na ně v pedagogickém sboru nahlíženo podřadněji. V Itálii má řada asistentů vysokoškolské vzdělání, což má za následek přesun všech zodpovědností za vzdělávání na asistenty místo učitelů.

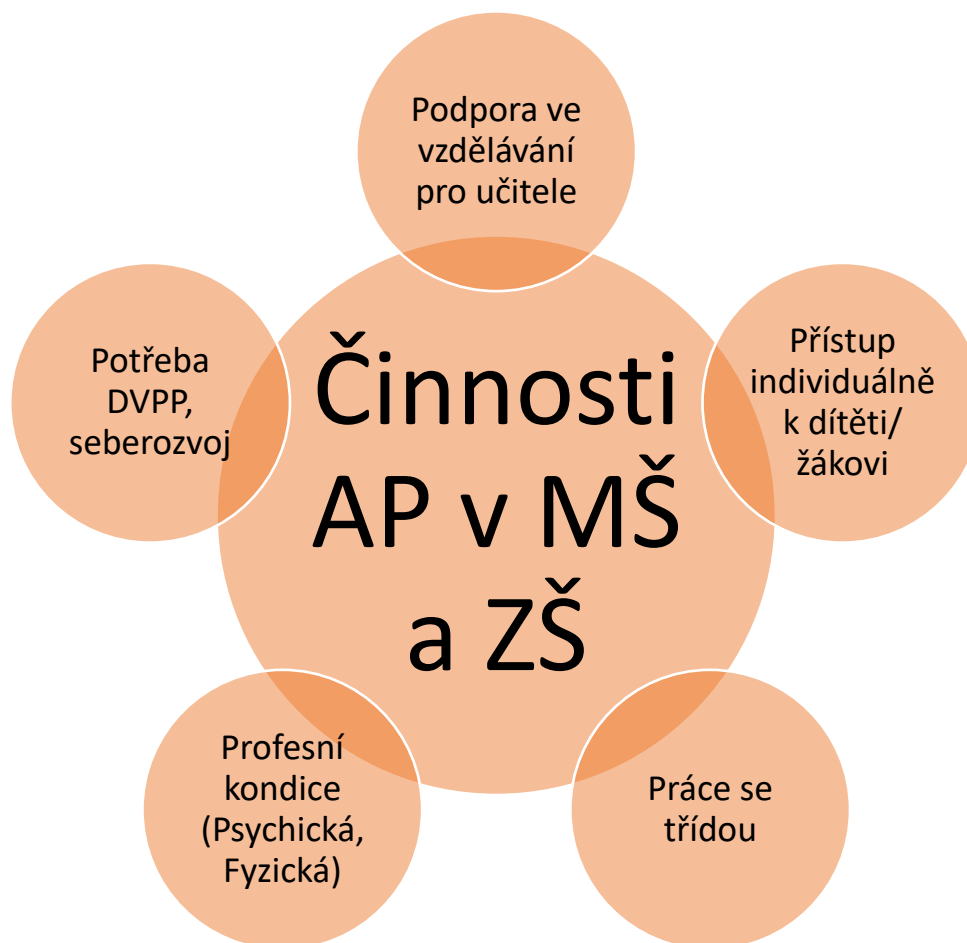
Na základě výsledků komparace profesních činností asistentů pedagoga v mateřské a základní škole by bylo vhodné se zaměřit na jejich profesní přípravu. Kurzy pro asistenty pedagoga by se mohly více profilovat na určitou věkovou skupinu, se kterou by v praxi asistenti pedagoga po úspěšném absolvování pracovali, např. asistent pedagoga ví, že by chtěl po dokončení kurzu pracovat v mateřské škole a tak se více zaměří na vývojová specifika a potřeby tohoto věku.

Je možné se domnívat, že nízké požadavky na vzdělání asistentů pedagoga souvisí s deprofesionalizací² profese. Pokud by byly zajištěny vyšší požadavky na jejich vzdělání, prestiž asistentské profese by vzrostla. Zároveň s prestiží profese souvisí také finanční ohodnocení, které by se s vyšší prestiží mohlo navýšit. Tím by se také podpořila jejich budoucí stabilita ve školství.

Při dotazování se respondentek ohledně spolupráce jsme hovořily i o metodické podpoře. Té se dostává převážně paní asistentkám ve škole základní, v rámci mateřské školy ji buďto nemají, nebo jí využívají jen částečně, v rámci řešení problému s dítětem. Toto zjištění by mohlo vést k zaměření se na větší metodickou podporu asistentů pedagoga v mateřské škole.

Na základě provedených interview a jejich podobností jsme vytvořili patero činností, kterými by se mohli obecně inspirovat asistenti pedagoga v mateřské a základní škole.

² Umožnění se v určité míře podílet na profesních činnostech některým neoborníkům, (pozn. autorky).
<https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/deprofesionalizace>

Obrázek 2 *Patery činností asistentů pedagoga (vlastní zpracování)*

O pedagogické kondici zajímavě pojednává ve svém odborném článku Švec (2006). Diskutuje o jejím přesahu zvládnutých pedagogických znalostí. Jde o soubor tělesných, duševních, mravních dispozic, které je třeba rozvíjet a pečovat o ně. Kondice není stálá, a pokud pedagogovi chybí, je těžko schopen uplatnit své znalosti.

Ravalier et al. (2021) se zaměřili ve své studii na profesní kondici asistentů pedagoga ve Velké Británii. Ta ukázala, že zvyšující se nároky na práci asistentů, ujasnění rolí mezi asistentem a učitelem, kontrola práce učitelem, podpora ostatních kolegů i vedení, organizační změny a celkové vztahy s rodiči i žáky, podporují zvýšený vnímaný stres bez ohledu na prostředí, ve kterém asistenti pracují.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřovala na profesní činnosti asistentů pedagoga v komparaci mateřských a základních škol.

V teoretické části práce se první kapitola věnovala celkové profesi asistenta pedagoga a historii vzniku profese. Na to navazovalo vymezení pojmů, které se velmi často objevují s pojmem asistent pedagoga a to osobní asistent, školní asistent a čím je specifický asistent pedagoga v mateřské škole. V kapitole je uvedeno legislativní ukotvení asistentské profese, jaké kvalifikační předpoklady musí asistent pedagoga splňovat, jaké je jeho platové zařazení a také aktuálně řešené financování profese. V první kapitole je popisována náplň práce, tedy profesní činnosti asistentů pedagoga, které byly klíčové i pro výzkum.

Druhá kapitola se zaměřovala na asistenta pedagoga a jeho význam při inkluzivním vzdělávání, kde jsou definovány pojmy integrace, inkluze a podpůrná opatření, která jsou pro přidělování asistentů pedagoga důležitá.

Třetí kapitola objasňovala osobnostní předpoklady asistenta pedagoga, tedy jaké znalosti a dovednosti jsou potřebné pro vykonávání této profese. Ve čtvrté kapitole je popsána metodická podpora, která by měla pomáhat asistentovi k úspěšnému zvládnutí jeho profesních povinností. Podstatnou součástí profese asistenta pedagoga je spolupráce s ostatními pedagogy, rodiči i dítětem nebo žákem, která je v kapitole také popsána.

Praktická část navazuje na teoretickou část. Metodou sběru dat bylo polostrukturované interview s vybranými asistenty pedagoga. Data byla zpracována otevřeným kódováním, následně metodou vytváření trsů a vznikly výsledné kategorie. Hlavním cílem výzkumné části bylo popsat různá pojetí profesních činností asistenta pedagoga v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. Tato data byla následně komparována a shrnuta v přehledné tabulce. Dále byly stanoveny dva dílčí výzkumné cíle, kdy první vysvětloval, jaká je rozmanitost subjektivního vnímání vybraných asistentů pedagoga v mateřské škole a vybraných asistentů pedagoga v základní škole a druhý objasňoval, jaké jsou hlavní důvody pro jejich rozhodnutí vykonávat tuto profesi.

Z polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že asistentky pedagoga se v mateřské škole více zaměřují na celkový rozvoj v jednotlivých oblastech osobnosti dítěte, zatímco ve škole základní se více zaměřují a podporují jazykové a matematické gramotnosti, tak aby připravily žáka na další stupeň vzdělávání a do dalšího života.

Všechny asistentky pedagoga uvedly, jaká je jejich náplň práce a v souvislosti s tím, jaká specifika v ní spatřují. Cíle, které byly zvoleny pro tuto diplomovou práci, se podařily naplnit. Za velmi zajímavé zjištění považujeme i důvody, proč dotazované asistentky pedagoga svou profesí vykonávají. Rozhovory s respondentkami byly velmi obohacující, neboť každá z nich nám poskytla subjektivní pohled na svou profesi a vlastní cenné názory.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bek, M. (2023, 8. prosince). *Kroky k udržitelnému a férovému financování regionálního školství* [video]. Třetí jednání Národního konventu o vzdělávání, Praha, Česká republika.

Dostupné z: <https://www.edu.cz/treti-jednani-konventu-probehne-8-prosince-2023/>

Bradwell, M., & Bending, H. (2021). "I'm just a TA"; *From mixing paints to managing safeguarding and class teaching: An exploration of teaching assistant's perceptions and roles in school. Management in Education, 0(0)*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/08920206211057344>

Čadová, E., & Michalík, J. (2012). Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga. In E. Čadová, K. Kopecká, J. Michalík & M. Vejrochová (Eds.), *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením* (s. 5-14). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

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

Đulíková, L. (2020). *Geneze a současné postavení profese asistenta pedagoga v podmínkách českého školství. Pedagogická orientace, 30(3), 375–395*. <https://doi.org/10.5817/pedor2020-3-375>

Gabašová, J., & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Raabe.

Gardošová, J. (2015). Hodnocení, metodické vedení, supervize a zvyšování kvality práce asistenta pedagoga. In M. Morávková Vejrochová, J. Gardošová, V. Korandová, M. Koutská, J. Kulštrunková, O. Kusá...I. Tlapáková (Eds.), *Standard práce asistenta pedagoga* (s. 74-76). Univerzita Palackého v Olomouci.

Hájková, V., Němec Z., & Květoňová L. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.

Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta.

Kneslová, M., & Staněk, M. (2022). Spolupráce asistenta pedagoga. In M. Staněk, M. Kneslová, J. Okrouhlá, L. Bauerová Fialová & Š. Smitková (Eds.), *Asistent pedagoga – praktický rádce* (s. 30-33). V lavici.

Ladenstein, J., Breyer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Exploring changes in collaboration through the professionalisation of learning and support assistants: a mixed methods study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 394–407. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107682>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2015, 22. května). *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017, 10. května). *Individuální vzdělávací plán*. <https://www.msmt.cz/file/44157?highlightWords=individu%C3%A1ln%C3%AD+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD+pl%C3%A1n>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Metodika stanovení PHmax a PHAmax pro základní vzdělávání, verze 2*. https://www.msmt.cz/file/50973_1_1/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Změna financování asistentů pedagoga*. <https://www.msmt.cz/zmena-financovani-asistentu-pedagoga>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023, 16. srpna). *Odborná kvalifikace asistentů pedagoga po novele zákona o pedagogických pracovnících*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/odborna-kvalifikace-asistentu-pedagoga-po-novele-zakona-o-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Podpůrná opatření*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, a. s.

Morávková Vejrochová, M. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Národní pedagogický institut (2017, 12. listopadu). *Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí. Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi.*

<http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1128-zakladni-mozne-pristupy-k-edukaci-deti>

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., nařízení vlády o katalogu prací ve veřejných službách a správě. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222?text=asistent%20pedagoga>

Němec, J. & Štěpařová, J. (2008). Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol. Education of pupils with social disadvantage from the teacher's assistants point of view at primary schools in Brno. In M. Bartoňová & M. Vítková (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* (s. 245–262). Paido.

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Němec, Z., Květoňová L., Hájková, V. & Strnadová I. (2017, 12. října). *Zahrnutí nepřímé pedagogické činnosti do práce asistentů pedagoga.* Inkluzivní vzdělávání v souvislostech zdravotního postižení – příklady dobré praxe, Zdravotně sociální fakulta JČU, Česká republika.

Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole.* Raabe.

Němec, Z. (2022, 22. prosince). *Parametrizace asistentů pedagoga: o co jde a proč je to (zatím) špatně.* Asistent pedagoga. Nová škola, o.p.s.

<https://www.asistentpedagoga.cz/ke-stazeni/zobrazit/parametrizace-asistentu-pedagoga-o-co-jde-proc-je-zatim-spatne>

Němec, Z. (2023, 25. července). *Novela zákona o pedagogických pracovnících přináší změny v kvalifikaci asistentů pedagoga.* Asistent pedagoga. Nová škola, o.p.s.

<https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-prinasi-zmeny-v-kvalifikaci-asistentu-pedagoga>

Okrouhlá, J., & Staněk, M. (2022). Asistent pedagoga. In M. Staněk, M. Kneslová, J. Okrouhlá, L. Bauerová Fialová & Š. Smitková (Eds.), *Asistent pedagoga – praktický rádce* (s. 9-19). V lavici.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Ravalier, J., Walsh, J., & Hoult, E. C. (2021). The Impact of Working Conditions on the UK's Teaching Assistants. *Oxford Review of Education*, 47(6), 787-804. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1895097>

Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L., Baslerová, P., Jeřábková, K., Finková, D., Pastieriková, L., Bednářová, L., Mužná, V., Houšková, T., Vojtová, S. & Bohanesová, A. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 56(1), 91-102.

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1520>

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

Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Pedagogika (Grada).

Viktorin, J. (2018). *Teacher Assistant in the Inclusive School Environment*. *The Educational Review, USA*, 2(6), 320-329. <http://dx.doi.org/10.26855/er.2018.06.001>

Vyhláška č. 127/ 1997 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Vyhláška č. 291/2023 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-291>

Vyhláška č. 14/ 2005 Sb., vyhláška o předškolním vzdělávání.

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Walterová, E. (2011). *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň.* Karolinum.

Webster, R., Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C., Russel, A. (2010). *Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. European Journal of Special Needs Education, 25(4), 319–336.*
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2010.513533>

Wernerová, J. (2009). *Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelství a oborových didaktiků. Pedagogická orientace, 19(3), 105-107.*
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1262/954>

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 1. 2024.

<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících ve znění účinném od 1. 1. 2024. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 183/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183>

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků.* Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	attention deficit hyperactivity disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou
Aj.	a jiné
AP	asistent pedagoga
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PLPP	plán pedagogické podpory
POZN.	poznámka
TZV.	takzvaně
VS.	versus

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Kategorie a subkategorie (vlastní zpracování)</i>	49
Obrázek 2 <i>Patery činností asistentů pedagoga (vlastní zpracování)</i>	80

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Charakteristika respondentů</i> (vlastní zpracování)	46
Tabulka 2 <i>Profesní činnosti asistentů pedagoga</i> (vlastní zpracování)	74

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Výzkumné otázky pro interview

Příloha PII: Informovaný souhlas

Příloha PIII: Ukázka zlepšení žákova písma

PŘÍLOHA P I: VÝZKUMNÉ OTÁZKY PRO INTERVIEW

Úvodní otázky:

Jak dlouho jako asistent pedagoga působíte?
Proč jste zvolila práci v této konkrétní škole?
Kolik hodin tvoří Váš pracovní úvazek?

Specifické otázky (SVO):

SVO1: Jak AP popisují svou profesní cestu?

TO1: Jaké vzdělání pro výkon této profese máte?

TO2: Považujete práci AP za Vaši „vysněnou“?

TO3: Proč jste se rozhodl/a pro tuto profesi?

SVO2: Jak AP popisují svou náplň práce?

TO4: Jak byste popsala Váš běžný pracovní den? Co byste změnila na náplni Vaší práce?

TO5: Jaké konkrétní profesní činnosti často vykonáváte?

TO6: Které pracovní úkony tvoří Vaši nepřímou pedagogickou činnost?

TO7: Je pro Vás během školního roku nějaké období náročnější? Proč?

SVO3: Jak AP vnímají samotnou profesi?

TO8: Můžete porovnat svou práci s Vašimi jinými pracovními zkušenostmi?

TO9: Jakým způsobem byste ohodnotila přínos profese AP ve školství?

TO10: V čem je podle Vás profese AP jiná než ostatní profese ve školství?

TO11: Jaké konkrétní dovednosti by měl AP podle Vás mít?

SVO4: V čem AP spatřují pozitiva nebo negativa profese?

TO12: Co Vás na Vaší práci motivuje?

TO13: Jaké překážky v této profesi spatřujete?

TO14: Je podle Vás profese AP spíše náročná? V čem?

TO15: Jak hodnotíte svou práci celkově?

SVO5: Jak AP vnímají prostředí školy/ vztahy?

TO16: Jak si myslíte, že Vás profesně vnímá vedení školy?

TO17: Jak se k Vám od začátku roku chovali pedagogičtí kolegové? Změnil se během školního roku jejich přístup? V čem?

TO18: Jak se Vám v současnosti spolupracuje s učitelem/ kou?

TO19: Jaké pocity prožíváte během práce samotné?

TO20: Dostáváte na Vaší práci zpětnou vazbu? Od koho?

SVO6: Jak AP vnímají osobní přínos pro profesi celkově?

TO21: Co konkrétně považujete za své osobní přednosti ve vztahu k profesi AP?

TO22: Jak rozvíjíte svou kvalifikaci?

TO23: Jaké jsou Vaše profesní cíle/ plány do budoucna?

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro diplomovou práci

Název práce: *Asistenti pedagoga a jejich profesní činnosti v komparaci mateřské a základní školy*

Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat, pro potřeby výzkumu do diplomové práce Veroniky Foltýnové (studující obor Předškolní pedagogika, na fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně).

Ano x Ne

Předem je dohodnuto zachování anonymity.

Ano X Ne

Předem jsem byl/a seznámena s průběhem rozhovoru. Kdykoliv během rozhovoru mohu přestat odpovídat – na konkrétní otázku nebo ho zcela ukončit.

Ano x Ne

Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho dalším zpracováním v diplomové práci. Záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude ihned smazán.

Ano x Ne

Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v diplomové práci, a tudíž i zpřístupnění těchto citací na internetu v rámci diplomové práce.

Ano X Ne

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

