

Asistent pedagoga na I. stupni základní školy jako vychovatelská osobnost

Eva Kiliánová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eva Kiliánová**
Osobní číslo: **H12204**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Asistent pedagoga na I. stupni základní školy jako
vychovatelská osobnost**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky a profilu osobnosti asistenta pedagoga.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou strukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Jak zvládnout problémy dětí se školou?: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-809-0557-604.

ONDRÁČEK, Petr. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... Praha: ISV, 2003. ISBN 80-866-4218-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd

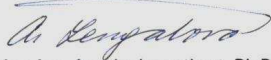
Datum zadání bakalářské práce:

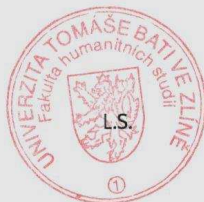
23. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.2.2015

.....
Kuligová

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 nevydělečně 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). *Odpirá-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 užít 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 jim 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 přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o profesi asistenta pedagoga působícího v základních školách prvního stupně. Cílem bakalářské práce bylo zpracovat teoretický náhled na dané téma. Teoretická část se zaměřuje na legislativní zakotvení profese asistenta pedagoga, inkluzivní edukační proces v základní škole, historii a současnost profese pedagogického asistenta, individuální vzdělávací plán, kompetence a vzájemné vztahy. Praktická část přechází od teorie ke kvalitativnímu výzkumu, který je tvořen formou strukturovaných rozhovorů. Cílem tohoto výzkumu je popsat práci asistenta pedagoga a na základě zkušeností pracovníků v této profesi navrhnout určitá praktická doporučení pro praxi. Po přečtení bakalářské práce budou mít nejen absolventi vysokých škol se zaměřením na sociální pedagogiku, ale i odborná pedagogická či laická veřejnost představu o tom, co profese asistenta pedagoga obnáší.

Klíčová slova:

Asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání v ZŠ, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the teaching assistant in the primary schools at the first level. The aim of this bachelor thesis was produce a theoretical perspective on the given topic. The theoretical part is focused on the legislative basis for the teaching assistant, including the educational process in primary schools, the past and present of the teaching assistant profession, competence and mutual relations. The practical part moves from theory to qualitative research, which is formed through structured interviews. The aim of this research is to describe the work of the teaching assistant and the experience of workers in this profession to propose some practical recommendations for practice. After reading this bachelor thesis not only graduates with a focus on social pedagogy, but also professional teachers, or the general public will have an idea of what the teacher assistant profession involves.

Keywords:

Teacher's assistant, inclusive education in the primary schools, student with special educational needs

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

„Kdokoli zachrání jediný život, jakoby zachránil celý svět.“

Talmud

Děkuji panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za jeho vstřícný přístup, cenné rady a věcné připomínky, které mi při vypracování bakalářské práce poskytl. Také děkuji partnerovi, rodině a nejbližším přátelům za jejich podporu v době studia.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM.....	13
1.1 INTERNETOVÝ PORTÁL PRO ŠKOLNÍ ASISTENTY A ASISTENTY PEDAGOGŮ	13
1.1.1 Nová škola o.p. s.	13
1.2 O STAVU VÝZKUMU ZVOLENÉHO TÉMATU V DOMÁCÍ (ČESKÉ I SLOVENSKÉ), ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ LITERATUŘE	14
1.2.1 O stavu výzkumu zvoleného tématu v domácí (české i slovenské) literatuře	14
1.2.2 O stavu výzkumu zvoleného tématu v cizojazyčné literatuře a dokumentech i internetových zdrojích	17
1.3 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	18
1.4 K ZÁKLADNÍM POJMŮM	19
1.4.1 Asistent pedagoga	19
1.4.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	19
1.4.3 Individuální vzdělávací plán	20
2 ASISTENCE V PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE	22
2.2 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA.....	25
2.3 ASISTENT PEDAGOGA DŘÍVE A DNES	28
3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	36
3.1 ŽÁCI S JEDNOTLIVÝMI TYPY POSTIŽENÍ.....	36
3.1.1 Žák s mentálním postižením	37
3.1.2 Žák s poruchou autistického spektra	37
3.1.3 Žák s tělesným postižením	37
3.1.4 Žák se sluchovým postižením	38
3.1.5 Žák se zrakovým postižením.....	38
4 KOMPETENCE NA PRIMÁRNÍM STUPNI ZŠ	39
4.1 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA	40
4.2 VZÁJEMNÝ VZTAH MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A UČITELEM	41
4.3 VZTAH ASISTENTA PEDAGOGA K ŽÁKOVI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	45

5.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	45
5.2	POJETÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	45
5.3	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE.....	45
5.4	VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	45
5.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	46
5.5.1	Informace o respondentech	46
5.6	TECHNIKA SBĚRU DAT	47
5.7	METODA ANALÝZY DAT	47
6	INTERPRETACE DAT PODLE JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ	48
6.1	PŘÍNOS POZICE ASISTENTA PEDAGOGA	48
6.2	ŽIVOTNÍ ZMĚNA DÍKY FUNKCI ASISTENTA PEDAGOGA.....	49
6.3	VÝŠE A DOSTATEČNOST PRACOVNÍHO ÚVAZKU	50
6.4	VLASTNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA	52
6.5	KLIMA PEDAGOGICKÉHO SBORU	53
6.6	SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S PEDAGOGEM.....	54
6.7	POHLED UČITELE NA ASISTENTA PEDAGOGA VE TŘÍDĚ.....	56
6.8	ASISTENT PEDAGOGA V ROLI „HOLKY PRO VŠECHNO“	57
6.9	NEPŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	59
6.10	ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA.....	60
6.11	PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA NA VYTVÁŘENÍ IVP	62
6.12	MOTIVACE K PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA	62
6.13	VÝHODY A NEVÝHODY PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	63
	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	69
	DISKUSE.....	71
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ	80
	SEZNAM TABULEK.....	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Bakalářská práce pojednává o profesi asistenta pedagoga působícího v základních školách prvního stupně. Nejen zde přibývá čím dál více pracovníků v této profesi. Práce se zabývá legislativou týkající se asistenta pedagoga, dále inkluzivním vzděláváním, pohledem do historie a současnosti profese pedagogického asistenta a v neposlední řadě kompetencemi a vzájemnými vztahy mezi asistentem a učitelem a asistentem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V posledních letech došlo k nárůstu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž jsou pedagogicko-psychologickými zařízeními či speciálně pedagogickými centry doporučována podpůrná opatření v podobě asistentů pedagogů. V systému inkluzivního vzdělávání tvoří asistent pedagoga nedílnou součást výchovně vzdělávacího procesu, který poskytuje rovné příležitosti žáků. I asistent pedagoga mj. působí výchovně na žáky školy ať už po stránce pedagogické nebo sociální, přispívá k jejich rozvoji osobnosti, klade požadavky na celkovou osobnost, identitu i charakterové vlastnosti, pomáhá navazovat a upevňovat sociální vztahy, objevuje jejich silné a slabé stránky, upevňuje postoje k slušnému chování a jednání a také upevňuje jejich základní hygienické návyky. Jedná se o poměrně novou profesi a v dnešní době ještě stále není všem jasné, co všechno jeho práce obnáší, jaké má kompetence atd. Ačkoli se jedná o práci zodpovědnou a náročnou, často až vyčerpávající, systémově je v ČR stále podceňována. Jak uvádějí Z. Němec, K. Šimáčková-Laurenčíková a V. Hájková, přestože je tato profese čím dál častější, v českých školách zatím nebyl vytvořen žádný standard práce asistenta pedagoga. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 15). Právě z těchto důvodů jsme se rozhodli zabývat se touto problematikou a chceme ji objasnit a přiblížit.

Vztah bakalářské práce k oboru sociální pedagogiky shledáváme v tom, že absolvent již zmíněného oboru může právě na pozici asistenta pedagoga pracovat.

Cílem bakalářské práce je zjistit podrobnosti a detaily práce asistenta pedagoga, který pracuje v základní škole na prvním stupni a následně přiblížit jeho profesi a dát nějaká doporučení pro praxi.

Přínosem naší práce pro sociální pedagogiku je přiblížení profese asistenta pedagoga, na jehož místo může nastoupit absolvent oboru sociální pedagogiky.

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter, teoretická část se opírá o odborníky, jenž se danou problematikou zabývají. Empirická část je založena na zkušenostech asistentů pedagogů, pracujících v základních školách na prvním stupni.

V empirické části práce jsou zkoumány činnosti, které asistent pedagoga zajišťuje, motivace k jejich výkonu a jak jsou asistenti vnímáni očima pedagogického sboru. Protože jsme chtěli zkoumaný problém popsat podrobně, rozhodli jsme se pro výběr kvalitativní metodologie.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM

Pro hlubší porozumění problematice uvádíme několik autorů, kteří se tématu věnují nebo v minulosti realizovali výzkumy, které se zabývaly právě problematikou pedagogického asistentství a témat s tím spojených.

1.1 Internetový portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů

Pedagogickým asistentstvím se důkladně zabývá internetový portál **www.asistentpedagoga.cz**, který vznikl na základě projektu Nové školy o. p. s. s názvem *Školní asistent - nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji*. Tento projekt byl realizován v době od 1. 4. 2013 do 31. 12. 2014 a spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky prostřednictvím Operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. Cílem projektu bylo upevnit a posílit rovné příležitosti předškolních dětí a žáků ZŠ z odlišného sociokulturního prostředí díky funkci školního asistenta pro sociálně znevýhodněné, zvyšování jeho kompetencí a rozšíření nabídky asistenčních služeb poskytovaných ZŠ. (Cíle projektu, [online]. 2013 [cit. 12. prosince 2014])

Realizátory projektu jsou:

Mgr. Lenka Friedbergerová - manažerka projektu,

Ing. Eva Horejcová - koordinátorka školních asistentů,

Mgr. Jan Zajíc - koordinátor partnerských škol,

Mgr. Iveta Pape - metodička projektu,

Mgr. Zbyněk Němec - metodik projektu,

Michal Kryl - koordinátor webového portálu. (Realizační tým, [online]. 2013 [cit. 12. prosince 2014])

1.1.1 Nová škola o.p. s.

Nová škola o. p. s. je obecně prospěšnou společností, jedná se o nevládní a neziskovou organizaci, která od roku 1996 podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže. Organizace realizuje několik projektů a jejich cílovými skupinami jsou sociálně znevýhodněné děti a mládež, ale i pedagogové

a široká veřejnost. Nová škola o. p. s. stála u zrodu zavádění romských pedagogických asistentů do ZŠ. Organizace asistenty podporuje i nadále prostřednictvím jejich akreditovaných kurzů a projektů. Posláním Nové školy o. p. s. spočívá zejména v usilování o vytváření otevřeného, přátelského prostředí bez předsudků a významným dílem jejich činnosti je především doučování v programu *Rozlety*, který je umožněn díky práci dobrovolníků. (Nová škola o. p. s., [online]. 2013 [cit. 12. prosince 2014])

1.2 O stavu výzkumu zvoleného tématu v domácí (české i slovenské), zahraniční a cizojazyčné literatuře

Literatura zaměřená na problematiku pedagogického asistentství v dnešní době stále ještě není obsáhlá. Můžeme ale nalézt spoustu literatury, která je zaměřená na individuální vzdělávání nebo např. na specifické poruchy učení. Přehledný stav výzkumu, jak v domácí tak i zahraniční literatuře, shrnuje internetový portál www.asistentpedagoga.cz.

1.2.1 O stavu výzkumu zvoleného tématu v domácí (české i slovenské) literatuře

Problematikou pedagogického asistentství se v domácí literatuře mj. zabývá Lucia Drotárová, která prováděla výzkum ve více než stovce škol, ve kterých byly zřízeny funkce asistenta pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Drotárová prováděla výzkum pomocí dotazníkového šetření mezi řediteli škol, pedagogy a asistenty pedagogů, dále bylo dotazníkové šetření doplněno analýzou esejů vytvořených asistenty pedagogů na téma *Můj pracovní den* a rozhovory s řediteli škol, pedagogickými asistenty a pedagogy. Ve své publikaci s názvem *Asistent pedagoga - stav v ČR 2006*, jenž byla vydaná Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR, přináší své poznatky z již zmíněného výzkumu. Autorka poukazuje na převažující část pedagogických asistentů, kteří nemají vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Autorka provedla srovnání formální pracovní náplně s činnostmi, které pedagogičtí asistenti uvedli v již zmíněných esejích. Na základě tohoto šetření bylo zjištěno, že asistenti častěji provozují dohledy nad žáky, častěji se podílejí na řešení konfliktů a sociálně nežádoucích jevů, dále častěji provádějí činnosti v oblasti prevence a v neposlední řadě se častěji podílí na doučování žáků. Z výzkumu dále jednoznačně vyplynulo, že mezi nejdůležitější vlastnosti pedagogických asistentů patří trpělivost, tolerance, kladný vztah k dětem a empatie. (DROTÁROVÁ, L. (2006) *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*, [online]. 2013 [cit. 15. prosince 2014])

Mezi další domácí autory zabývající se danou problematikou patří např. Vendula Kašparová a Jan Hučín. V týdeníku školství autoři článku představují názor na práci pedagogických asistentů prostřednictvím dat získaných v Rychlém šetření 01/2010 ÚIV, jenž je primárně zaměřené na žáky-cizince. V úvodu článku je zmínka o tom, že asistenti pedagogů u žáků se sociálním znevýhodněním už jsou poměrně rozšířeným podpůrným opatřením, zvláště pak na základních školách. Nejrozšířenější četnost těchto asistentů byla zjištěna v Ústeckém a Moravskoslezském kraji. Dle tohoto výzkumu bylo zjištěno, že asistenti pedagogů jsou ve výuce žáků-cizinců vítaným podpůrným opatřením. Autoři článku nám prezentují zajímavé zjištění a to, jakého původu by měl být asistent pedagoga pro žáky-cizince z pohledu dotazovaných ředitelů škol. Právě více než polovina z nich by uvítala pedagogického asistenta vietnamského původu, dále potom více než třetina dotazovaných ředitelů by uvítala asistenta s ruským nebo ukrajinským původem. Dle Kašparové a Hučina (2010) jsou dotazovaní ředitelé přesvědčeni, do jakých oblastí podpory by asistenty pedagogů zapojili. Z šetření bylo zjištěno, že většina škol, ve kterých je vzděláván alespoň jeden žák-cizinec, by uvítalo podpůrné či vyrovnávací opatření v podobě asistenta pedagoga a to převážně pro působení v běžné výuce a také v komunikaci s rodinami žáků-cizinců. (KAŠPAROVÁ, V., HUČÍN, J. (2010) Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky – cizince, [online]. 2013 [cit. 15. prosince 2014])

V odborně-metodickém časopise s názvem *Pedagogické rozhledy* nám Viera Šándorová (2011) prezentuje výsledky výzkumu z Metodicko-pedagogického centra v Prešově ohledně postavení žáka se sociálním znevýhodněním v základní škole. Výzkum byl prováděn na sedmi stech základních školách ve Slovenské republice. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na jednotlivá stanoviska vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, zahrnující i účinnosti podpory asistenta pedagoga a potřeby znalosti romského jazyka při práci asistentů. Z výsledků šetření je patrné, že účinnost práce pedagogického asistenta je prokazatelně vyšší při rozsáhlejších hodinových úvazcích v jedné třídě. V průzkumu bylo také dokázáno vyšší využití asistentů na školách prvního stupně. Autoři výzkumu z Metodicko-pedagogického centra v Prešově zjistili přínos znalosti romského jazyka, který se pozitivně projevuje ve snižování počtu žáků se sociálním znevýhodněním. (ŠÁNDOROVÁ, V. (2011). Výsledky prieskumu o postavení žiaka zo sociálne

znevýhodneného prostredia v základnej škole. 2. časť. [online]. 2013 [cit. 15. prosince 2014])

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy vydala v roce 2014 stručnou monografii, která nám přináší ta nejdůležitější zjištění výzkumu, který byl zaměřen na práci pedagogických asistentů v běžných základních školách. Autory dané publikace jsou Zbyněk Němec, Klára Šimáčková-Laurenčíková a Vanda Hájková. Autoři útlé monografie již v úvodu prezentují legislativní zakotvení profese pedagogického asistenta a také zmiňují některé z poznatků dané problematiky domácích i zahraničních výzkumů. Autoři realizovali výzkum během školního roku 2012/2013. Do šetření se zapojilo dvacet pět základních škol působících v pěti krajích České republiky. Během výzkumu došlo k pozorování čtyřiceti asistentů pedagogů v průběhu jejich pracovního dne, dále bylo provedeno 149 rozhovorů právě s asistenty pedagogů, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učiteli a v neposlední řadě také s řediteli škol. Výsledky šetření odhalují požadavky na osobní dispozice a vědomosti pedagogického asistenta, dále jsou ve výsledcích výzkumu pojmenovány nedostatky v oblasti nepřímé pedagogické činnosti asistentů a také rezervy ve využití různých druhů přímé podpory žáků. Na závěr dávají autoři metodická doporučení pro práci pedagogického asistenta v prostředí inkluzivního vzdělávání. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 7)

Dané problematice se z domácích autorů věnuje také Jaroslav Balvín. Článek, který upozorňuje na etické zásady v práci asistentů pedagogů působících u romských žáků, byl publikován ve slovenském odborném časopise *Vychovávateľ* a byl rozdělen na dva díly. Autor se v článku mimo jiné zabývá symbiózou mezi přirozenými schopnostmi romských žáků a dovednostmi pedagogických asistentů, dále pak etickými zásadami, které jsou vhodné pro práci pedagogického pracovníka s romskými žáky a v neposlední řadě se věnuje možnostem týkajících se spolupráce asistenta pedagoga a učitele. Autor článku navrhuje asistentům pedagogů, aby volný čas žáků využívali k procvičování poznatků hravou formou. Pro upřesnění uvádí několik her, které slouží jak k procvičování učiva tak i k osvojování nových etických hodnot. (BALVÍN, J., (2000). Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí. [online]. 2013 [cit. 15. prosince 2014])

1.2.2 O stavu výzkumu zvoleného tématu v cizojazyčné literatuře a dokumentech i internetových zdrojích

V zahraničí se problematikou pedagogického asistentství zabývají např. G. Lindqvist, C. Nilholm, L. Almqvist, G.-M. Westo. Článek objasňuje výsledky výzkumu, který byl prováděn ve Švédsku. Do šetření se zapojilo 938 respondentů, mezi nimiž byli učitelé mateřských a základních škol, asistenti pedagogů, speciální pedagogičtí pracovníci a koordinátoři pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků výzkumu je zajímavé např. to, že pedagogickou asistenci jako podpůrné či vyrovnávací opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považuje jako velmi důležitou více než 90 procent pedagogických asistentů, více než 60 procent učitelů základních a mateřských škol a pouze 44 procent speciálních pedagogických pracovníků a jen 24 procent koordinátorů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (LINDQVIST, G., NILHOLM, C., ALMQVIST, L., WESTO G. – M., (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special Leeds education. [online]. 2013 [cit. 15. prosince 2014])

Mezi další autory, kteří se zabývají tématem pedagogického asistentství, patří také R. Webster, P. Blatchford, P. Basset, P. Brown, C. Martin, A. Russell. Jejich článek rekapituluje poznatky z dlouhodobého výzkumu DISS, který byl prováděn Ministerstvem školství Velké Británie v rozmezí let 2003 až 2008. Ve výzkumu se šetřila efektivita práce pedagogických asistentů, autoři také kladou důraz na užší spolupráci mezi pedagogy a asistenty. Výzkum byl prováděn pomocí dotazníkového šetření mezi pedagogy a metodou pozorování práce pedagogických asistentů ve školách. Z výsledků výzkumu je patrné a zarážející, že žáci, jimž bylo poskytováno podpůrné či vyrovnávací opatření v podobě asistenta pedagoga, dosahovali často horších výsledků než shodní žáci, jimž asistenční služba byla poskytována jen zřídka nebo vůbec. Právě na základě tohoto zjištění autoři poukazují na nižší vzdělání pedagogických asistentů a na časté nasazování pedagogických asistentů jako primárních vzdělávatelů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále autoři poukazují na to, že asistenti pedagogů pracovali s žáky jen individuální formou nebo ve skupinách, které se skládaly ze dvou až pěti žáků. Výzkum odhalil velké nedostatky v oblasti spolupráce a společné přípravy pedagogů a asistentů. Tři čtvrtiny pedagogů neměly vůbec žádný čas vymezený pro společnou přípravu na výuku a pro jejich zpětnou vazbu. Výzkum odhalil také nedostatky v oblasti interakce mezi podporovanými žáky a pedagogickými asistenty. Asistenti na rozdíl od učitelů podporovaným žákům častěji

napovídali, odpovídali za ně a často poskytovali zmatené a nesprávné výklady učiva. Interakce mezi žáky a asistenty byla zaměřena spíše na samotné plnění úkolů, než aby ověřovala žákovu porozumění a osvojení dané látky. (WEBSTER, R. et al. (2010) Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. [online]. 2013 [cit. 15. prosince 2014]) Trent prezentuje výsledky výzkumu orientovaného na profesní identitu asistentů pedagogů poskytujících podporu učitelům anglického jazyka ve školách v Hongkongu. Výzkumu se účastnilo celkem 36 respondentů, z nichž bylo 9 učitelů anglického jazyka, 9 pedagogických asistentů působících u již zmíněných učitelů a 18 žáků, kteří se účastnili výuky anglického jazyka. Zajímavým zjištěním je, že všichni zúčastnění asistenti měli dosažené vysokoškolské vzdělání nižšího stupně. Dle výsledků výzkumu je patrné, že budování profesní identity pedagogických asistentů působících u učitelů angličtiny je klíčové zejména v uplatnění získaných poznatků v praxi. Z šetření plynou jistá doporučení pro českou praxi a to, aby se v přípravných asistentských kurzech učily takové dovednosti, které asistenti uplatní v praxi. (TRENT, J. (2014) 'I'm teaching, but I'm not really a teacher'. Teaching assistants and the construction of professional identities in Hong Kong schools. [online]. 2013 [cit. 15. prosince 2014])

1.3 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika je postupně rozvíjena od přelomu 19. a 20. století. Navázala na sociálně pedagogické myšlenky od starověku až do konce 19. století. Vznik sociální pedagogiky byl ovlivněn sociologickými teoriemi, jejichž autorem byl zejména Auguste Comte. Mezi další významné osobnosti neodmyslitelně patří např.: Aristoteles, Platón, Seneca, Komenský, Bacon, Rousseau a další. (Bakošová, 2005, s. 10)

Asistent pedagoga tráví více času ve třídě než samotný učitel, protože v průběhu přestávky nad žáky vykonává dohled, může tak děti pozorovat během výuky i přestávky. Asistent pedagoga vede žáky k samostatnosti, prohlubuje jejich dovednosti, pracovní, komunikační a hygienické návyky atd. Díky oboru sociální pedagogiky může asistent pedagoga mj. vyhodnotit klima třídy a vzájemné vztahy ve třídě. Díky svým znalostem získaných v tomto oboru je také schopen rozpoznat, řešit a předcházet nežádoucím patologickým jevům.

Jak uvádí I. Pape ve své příručce, asistent pedagoga může být pro mnoho žáků pozitivním vzorem. (Pape, 2007, s. 33)

1.4 K základním pojmům

Mezi základní pojmy, o kterých bakalářská práce pojednává, patří asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kompetence a vzájemné vztahy asistenta pedagoga s učitelem a žákem a individuální vzdělávací plán.

1.4.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga bývá také označován jako pedagogický asistent, romský asistent nebo romský pedagogický asistent – všechna tato označení jsou pro pedagogického pracovníka, který vykonává svou činnost dle instrukcí pedagoga.

Z. Němec, K. Šimáčková-Laurenčíková, V. Hájková definují pedagogického asistenta jako druhého pedagogického pracovníka ve třídě, který by měl pod vedením pedagoga pracovat nejen s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s ostatními žáky ve třídě. Uvádějí, že jde o pedagogického pracovníka, jehož činnost je zaměřena na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o systémové řešení garantované státem. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 11-12)

Z. Žampachová, V. Čadilová s kolektivem autorů uvádějí, že je asistent pedagoga zaměstnancem školy a pracuje v takové třídě, kde je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Klíčovým úkolem pedagogického asistenta je podpořit integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. (Žampachová, Čadilová a kolektiv, 2012, s. 6)

1.4.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

J. Kendíková a M. Vosmik ve své publikaci uvádějí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou takoví žáci, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči a také mají nárok na podpurná a vyrovnávací opatření při vzdělávání. (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 7)

S. Pekárková a J. Vožechová v příručce, která vznikla na základě projektu Člověk v tísni, o. p. s. s názvem *Mají na to - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* rozdělily žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do tří skupin:

- „1. Žák se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování),
2. se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání),
3. se sociálním znevýhodněním (žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka dle vyhlášky č.147/2011).“
(Pekárková, Vožechová, 2013, s. 128)

1.4.3 Individuální vzdělávací plán

O. Zelinková definuje individuální vzdělávací plán jako „...závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.“ (Zelinková, 2001, str. 172)

2 ASISTENCE V PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V. Hájková a I. Strnadová uvádějí skutečnost, že v dnešní době společnost výhradně uznává právo všech lidí na vzdělávání. Toto právo je zakotveno i v mezinárodních úmluvách a v dnešní demokratické společnosti je nezpochybnitelné. Stěžejní otázkou není to, zda může být žák vzděláván v běžné škole, ale jak danému žákovi umožnit vzdělávat se tak, aby z jeho vzdělávání profitoval on sám i jeho okolí. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 7)

J. Balvín ve své publikaci popisuje skutečnost, že „Hlavním cílem v oblasti výchovy a vzdělávání je v současnosti taková úroveň vzdělání, která by zasáhla co nejširší populaci, aby dosáhla co nejvyšší úrovně vzdělanosti. Vzdělání umožňuje existenci i rozvoj společnosti i všech lidí v ní. Hovoříme o tzv. vzdělanostní společnosti.“ (Balvín, 2004, s. 5)

S. Pekárková ve spolupráci s J. Vožechovou v příručce *Mají na to - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*, uvádějí, že asistent pedagoga je jedním z opatření, na které mají nárok žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci jsou rozděleni do tří kategorií, do kterých spadají žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a rovněž žáci se sociálním znevýhodněním. Žákům se zdravotním postižením se poskytují podpůrná opatření nejčastěji v podobě integrace, individuálního vzdělávacího plánu a asistenta pedagoga. Žáci se zdravotním znevýhodněním mají nárok na vyrovnávací opatření, které tvoří zejména individuální vzdělávací plán a využívání služeb pedagogického asistenta, avšak tyto žáky není možné zařadit do režimu individuální ani skupinové integrace. Žáci se sociálním znevýhodněním mohou také využívat opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu a využíváním služeb asistenta pedagoga. Stejně tak jako žáci se zdravotním znevýhodněním nemohou být tito žáci zařazeni do režimu individuální či skupinové integrace. (Pekárková, Vožechová, 2013, s. 127-128)

I. Pape ve své příručce uvádí skutečnost, že jednou z možností, jak zefektivnit vzdělávání romských žáků a otevřít školu i romským rodičům je zřízení funkce pedagogického asistenta. (Pape, 2007, s. 33)

2.1 Inkluzivní vzdělávání v základní škole

I. Uzlová prezentuje inkluzivní vzdělávání jako snahu, poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání bez ohledu na míru jejich znevýhodnění, schopností či dovedností. Odlišné vzdělávací potřeby žáků jsou chápány jako přirozená součást společenské diverzity a jsou zastávány funkcí individuálních vzdělávacích programů. Důraz je kladen na otevřenost školy ke všem dětem. V inkluzivní škole je odlišnost chápána jako něco přirozeného, je přijímána a respektována. (Uzlová, 2010, s. 19-20)

M. Bartoňová, B. Bazalová a J. Pipeková ve své publikaci uvádějí, že při nástupu dítěte do základní školy si musí dítě zvykat na zvládání poměrně dlouhodobého odloučení od rodiny, začlenit se do třídního kolektivu, akceptovat autoritu učitele a v neposlední řadě být soustředěn na výuku. A právě v tomto období může u některých žáků dojít k diagnostikování postižení v souvislosti se školním selháváním. U žáků s postižením je vzdělávací proces zajišťován prostřednictvím individuální integrace ve třídách základní školy běžného typu. Žáky s postižením je také možno vzdělávat formou skupinové integrace. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 65-66)

M. Bartoňová a M. Vítková ve své publikaci poukazují na vývoj pohledu na integraci. Uvádějí, že školní integrace prošla vývojem, kdy ze začátku byla chápána pouze jako fáze v podpoře žáků s postižením. Vztah společnosti vzhledem k lidem s postižením se měnil vzhledem k struktuře společnosti v určité oblasti, na morálce, dále na normách společenského života a na stupni myšlení. Inkluze se osvědčila jako nový a rozsáhlý koncept směřující k integraci. Uvádějí, že pojmy inkluze a integrace jsou chápány významově stejně. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 10-12)

I. Uzlová uvádí synonymní chápání integrace a inkluze na pravou míru. Vysvětluje, že se inkluze vztahuje nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, naopak se týká všech žáků a lidí s nimi zainteresovaných, tzn. rodičů, učitelů asistentů atd. Zatímco integrace je zaměřena pouze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Uzlová, 2010, s. 18)

J. Veteška a M. Tureckiová popisují vzdělávání jako proces, ve kterém si jedinci díky vyučování osvojují informace, poznatky a činnosti, které vnitřně zpracují a přetvoří je pomocí učení na znalosti, dovednosti, vědomosti a návyky. Vzdělávání je dvoustranné,

odehrává se mezi vzdělavatelem, tedy učitelem či asistentem pedagoga a vzdělávaným, tzn. žákem. V tomto kontextu lze chápat vzdělávání dvojsmyslně. Z pohledu žáka se jedná o učení a z pohledu učitele můžeme hovořit o vyučování. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 7)

O. Müller a kol. vyzdvihují roli pedagogického pracovníka, který pracuje s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň však podotýkají, že nelze rozvíjet školskou integraci pouze na základě kladných vlastností pedagogických pracovníků. Mít ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami znamená pro učitele vyšší nároky v oblasti jeho přípravy na vyučování. Učitel by měl rozdělit svůj zájem mezi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a zbývající žáky ve třídě tak, aby nebyl žádný žák znevýhodněn či ochuzen nedostatkem času pedagoga. (Müller a kol., 2001, s. 36-37)

J. Michalík je toho názoru, že přijetí žáka se zdravotním postižením do běžné třídy ZŠ se v dnešní době stává čím dál více přirozeným způsobem pro řešení jeho vzdělávacích potřeb. (Michalík, 1999 s. 113-114)

J. Kendíková a M. Vosmik ve své publikaci uvádějí, že nejdůležitější norma ve sféře školství je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon upravuje veškerá obecná pravidla platná pro povinnou školní docházku a také pro studia na uvedených typech škol. Otázku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků nadaných řeší především §16 až 19 již zmíněného zákona. Konkrétní podrobnosti a detaily týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují prováděcí předpisy ke školskému zákonu. Autoři zmiňují především vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška formuluje pojetí vyrovnávacích a podpůrných opatření, určuje zásady, formy, organizace a cíle speciálního vzdělávání. Mimo jiné se zabývá činnostmi asistenta pedagoga a také definuje důkladné náležitosti individuálního vzdělávacího plánu. (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 6)

J. Průcha se zmiňuje, že pojem *škola* je ve všech světových jazycích jedním z nejfrekventovanějších. Vychází z knihy o frekvenci slov, kterou vydal Edward L. Thorndike. Následně bylo toto tvrzení prokázáno i pro další jazyky, mezi kterými byla i čeština. Co toto kvantitativní zjištění přináší? Signalizuje nám to, že je škola v životě společnosti i jedince velmi podstatná a mají potřebu se o ni zmiňovat v různých

souvislostech. Což dokazuje i to, že ve slovnících můžeme nalézt až čtrnáct významů pojmu škola. Na důležitost školy v životě poukazuje i to, že je její existence zakotvená už i na úrovni ústavy. Součástí ústavního pořádku ČR je Listina základních práv a svobod, která stanovuje v článku 33, odstavec 1: „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon“. (Průcha, 2002, s. 396)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR uvádí, že ve školském zákoně, §2 odst. 2 jsou vymezeny obecné cíle vzdělávání, kterými jsou:

- „a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.“ (ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)

Dle B. Houfbauera probíhá život a výchova dnešních dětí v diferencních prostředích. Uvádí, že výchova zpravidla začíná u rodičů a později ve škole, v přípravě na povolání, v mediálně ovlivňovaném prostředí až po celostátní a mezinárodní dimenzi. Výchovu dělí na formální, informální a neformální. My se zde zaměříme na jeho pojetí formální výchovy. Formální výchova je dle něj systémem aktivit vykonávaných ve školských nebo

v odborně vzdělávacích zařízeních. Je podporována či zajišťována státem a je také věkově odstupňována, mimo jiné sem spadá tradiční vzdělávání uskutečňované ve škole, které je zakončeno dokladem o dokončení studia - vysvědčením. (Houfbauer, 2004, s. 11, 18-19)

V. Hájková a I. Strnadová nevnímají inkluzivní pedagogiku jako opozitum speciální pedagogiky. Dle nich inkluzivní pedagogika umožňuje rozvoj vlastního potenciálu žáků včetně těch, kterým v přístupu k informacím zabraňují fyzické, sociální nebo psychické bariéry. Uvádějí, že je česká škola hodna pluralizace organizačních forem a konceptů vyučování žáků, zahrnující i rozmanitější nabídky vzdělávacích možností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která by tvořila pojící linii mezi póly separace a inkluze žáků s rozdílnými schopnostmi a předpoklady a vytvářela různorodější podmínky pro autonomní vzdělávací cestu každého jednotlivého žáka. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 8)

S. Pekárková a J. Vožechová uvádějí, že pedagogický asistent bývá mnohdy klíčovým pro vhodné zapojení žáka do hlavního vzdělávacího proudu. Díky pomoci asistenta pedagoga se mnohočetně zvyšuje možnost žáka na zvládnutí školních nároků. Zásluhou pozice pedagogického asistenta je v mnoha případech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vskutku naplňován smysl inkluze či integrace. Spolupráce žáka s asistentem pedagoga je v praxi nejvyšší šancí, že integrace nebude jen prázdným heslem. (Pekárková, Vožechová, 2013, s. 127)

2.2 Legislativní zakotvení profese asistenta pedagoga

Z. Bařinková, s kolektivem dalších autorů v metodice s názvem *Spolupráce s asistentem pedagoga*, která vznikla díky projektu *Centra podpory inkluzivního vzdělávání*, uvádějí, že mezi zásadní koncepční změny soudobého školství patří beze sporu konsekventní realizace a praktické naplnění zákona v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a produkování podpůrné služby při jejich edukačním procesu v hlavním vzdělávacím proudu. (Bařinková, Čalová, Fiedlerová, Jišová, Kopřivová, Šefflová, 2012, s. 5)

S. Pekárková a J. Vožechová zdůrazňují, že jedním z těchto vyrovnávacích a podpůrných opatření, které se ukazuje jako jedno z nejlépe fungujících, je asistent pedagoga.

Ten se velice úspěšně osvědčuje v praxi a to ve školním prostředí. (Pekárková, Vožechová, 2013, s. 127)

Dle ustanovení § 16, odst. 9 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění poskytuje s účinností od 1. ledna 2005 možnost ředitelům mateřských škol, základních škol, základních speciálních škol, střeňích škol a vyšších odborných škol se souhlasem krajského úřadu ve studijní skupině nebo třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, založit funkci asistenta pedagoga. Je důležité zmínit, že pro žáky se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním, je nutno vyjádření školského poradenského zařízení. (ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)

Z uvedeného vyplývá, že ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje podpůrnou službu, která umožňuje mnohým žákům se SVP vzdělávání ve vyšší kvalitě.

Asistentův pracovněprávní vztah se řídí ustanovením zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. (ČESKO. Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006)

Díky novému zákonu o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., je profese asistenta pedagoga legislativně pevněji zakotvená a její postavení je více integrováno do školského systému. (ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)

Podle ustanovení § 2 zákona č. 563/2004 Sb. je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. (ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)

Dle ustanovení § 20 zákona č. 563/2004 Sb. je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem. Vykonává tedy přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. (ČESKO. Zákon č. 563 ze dne

24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)

Pracovní náplň pedagogického asistenta je definována vyhláškou č. 73/2005 Sb., která je novelizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb., §7. Dle §7 zmíněné vyhlášky jsou za činnosti asistenta považovány:

- a) „pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo,

kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“ (ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, 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. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011)

Z. Němec, K. Šimáčková-Laurenčíková a V. Hájková však zdůrazňují fakt, že vyhláška je pouze základem pro stanovení pracovní náplně, který je nutno dodržovat, ale zároveň ho i konkrétněji rozvíjet dle specifických potřeb žáků i učitelů dané školy či školského zařízení. Také podotýkají, že stále neexistuje žádný doporučený či standardizovaný postup, dle kterého by ředitel školy zpracoval konkrétní činnosti pracovní náplně pedagogického asistenta. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 14)

Rozdělení pracovní doby asistenta pedagoga na přímou a nepřímou pedagogickou činnost rozvrhuje ředitel školy nebo školského zařízení na základě přílohy nařízení vlády č. 75/2005 Sb. (ČESKO, 2009. Nařízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009)

2.3 Asistent pedagoga dříve a dnes

Z. Němec, K. Šimáčková-Laurenčíková a V. Hájková uvádějí, že profese pedagogických asistentů trvá ve vzdělávacím systému České republiky již více než dvě desítky let. Během této doby došlo k více změnám, které upravovaly zaměření pracovní náplně asistentů, i samotné nazývání funkce těchto podpůrných pedagogických pracovníků. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 10)

Po dlouhou dobu se práce asistentů vyvíjela ve dvou paralelních směrech, samostatně u žáků se zdravotním postižením a zvláště u žáků se sociálním znevýhodněním. (Historie [online]. 2013 [cit. 16. prosince 2014])

Dle Z. Němce, K. Šimáčkové-Laurenčíkové a V. Hájkové se pozice pedagogického asistenta v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením rozšířila po roce 1997. Bylo tomu tak na základě přijetí Vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, podle které ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, ve třídách pro žáky hluchoslepé, na přípravných stupních a ve třídách pro žáky s více vadami mohli vzdělávání zajišťovat dva pedagogičtí pracovníci. Asistenční činnost byla nejprve zajištěna pracovníky tzv. *civilní služby*. Co se týče vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, byla práce asistentů primárně orientována zejména na romské žáky. Pracovník asistenční služby pro tyto žáky byl nazýván *romským asistentem*. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 10)

O. Müller a kol. považují za mezník přijetí vyhlášky o základních školách z roku 1991, díky které bylo umožněno začleňování dětí s postižením do běžných škol. (Müller, 2001, s. 26)

Problematiku financování a vzdělávání romských asistentů se v rozmezí let 1993 až 1998 zabývaly nestátní neziskové organizace. V letech 1997-1998 se stát ujal zodpovědnosti za zaměstnávání romských pedagogických asistentů. (Historie [online]. 2013 [cit. 16. prosince 2014])

V roce 1977 byla asistentská práce oficiálně ustanovena v rámci Statusu pokusného ověřování přípravných tříd a následně o rok později prostřednictvím Informace o zřízení funkce romského asistenta základní a zvláštní škole (MŠMT, 1998). (Historie [online]. 2013 [cit. 16. prosince 2014])

A. Tancošová v publikaci J. Balvína uvádí, že funkce romského pedagogického asistenta vznikla na základě potřeby zohlednit romského žáka. Tato funkce se v české škole objevuje již od roku 1993, kdy se plně začal rozvíjet projekt týkající se přípravných tříd, což se změnilo v roce 1997, kdy tato funkce už nebyla součástí experimentu přípravných tříd. Ve školách byla vytvořena systematizovaná místa pro romské asistenty na základě usnesení vlády č. 686 ze dne 29. 10. 1997. (Tancošová in Balvín, 1999, s. 91)

Dle M. Bartoňové (2003) došlo v letech 1997 až 2001 k prudkému nárůstu romských asistentů – v roce 1997 bylo 20 asistentů, tento počet vzrostl do roku 2001 na neuvěřitelných 230 asistentů. (Bartoňová 2003 In. Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 11)

Dle Z. Němce, K. Šimáčkové-Laurenčíkové a V. Hájkové byla později v letech 2000 až 2001 asistenční služba pojata v širším kontextu. Což znamenalo, že se přešlo od romského asistenta, který pracoval výhradně s romskými žáky a jejich rodiči, k funkci *vychovatele-asistenta učitele*. Vychovatel-asistent učitele byl určen všem sociálně znevýhodněným žákům bez ohledu na jejich etnickou příslušnost. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 10)

Následně v letech 2004 až 2005 nová školní legislativa zavedla sjednocené pojetí pedagogického asistenta, bez ohledu na to, jestli působí u žáků se zdravotním postižením nebo u žáků se sociálním znevýhodněním. K výraznějšímu rozmachu práce asistentů vzhledem k podpoře integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol došlo až po roce 2004 a to s přijetím nového školského zákona. (Historie [online]. 2013 [cit. 16. prosince 2014])

Dle kolektivu autorů je v současné době klíčovým záměrem zavedení funkce pedagogického asistenta, jeho podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami při jeho začlenění do školního prostředí i do běžné výuky. Vzhledem k tomu, že se žák se speciálními vzdělávacími potřebami nachází v různých podmínkách prostředí, v nichž se nachází mnoho nových bariér, pro něj osoba asistenta pedagoga ztělesňuje určitou oporu či jistotu. V edukačním procesu je typ pomoci a podpory ze strany pedagogického asistenta vhodně zvolen tak, aby odpovídal individuálním potřebám žáka, které vyplývají především z druhu a rozsahu postižení nebo znevýhodnění. (Kolektiv autorů, 2013, s. 28)

Jak již bylo zmíněno, tak žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním spadají dle školského zákona z roku 2004 do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kolektiv autorů uvádí, že těmto žákům je podpůrné či vyrovnávací opatření v podobě asistenta poskytováno dvěma často zaměňujícími se způsoby, jedná se o asistenta pedagoga a o osobního asistenta. (Kolektiv autorů, 2013, s. 74)

Z. Němec, K. Šimáčková-Laurenčíková a V. Hájková vysvětlují rozdíl mezi těmito dvěma pozicemi. Uvádějí, že funkce pedagogického asistenta je systémové řešení zaručeno státem, zatímco profese osobních asistentů je předurčena individuálními možnostmi žáků a jejich rodičů. Z čehož je patrné, že by měla být osobní asistence v edukačním procesu pouze doplňkovou službou. Jednou z hlavních podmínek pro rozkvět inkluzivního vzdělávání v budoucnu je podpora garantovaná asistenty pedagogů. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 11)

I. Uzlová chápe osobní asistenci jako komplex služeb, zahrnující úkony s pomocí osobního asistenta, které by žák s postižením běžně dělal sám, kdyby mohl. Jedná se o sociální službu, která není omezena časem ani místem. Dále uvádí, že je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, jehož zaměstnává škola. Pedagogická asistence se od osobní asistence zásadně liší v tom, že je osobní asistence zaměřená na konkrétního žáka se zdravotním postižením, který potřebuje pomoci a pedagogický asistent je dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami a společně s učitelem se snaží o společnou účast všech žáků na vyučování. (Uzlová, 2010, s. 23-27)

Současná podoba práce pedagogických asistentů vychází z legislativního sjednocení asistentské profese, ke kterému došlo uzákoněním předpisů z let 2004 až 2005. Legislativní normy pozměnily postavení asistentů ve speciálních školách a také podpořily asistentskou roli v edukačním procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách běžného typu. Z hlediska zákona v dnešní době existuje jednotná profese asistenta pedagoga. Z čehož plyne, že v současnosti je jednotná profese pedagogického asistenta, pro kterého platí stejné legislativní normy bez ohledu na to, s jakými žáky pracuje. (Historie [online]. 2013 [cit. 16. prosince 2014])

A. Tancošová v publikaci J. Balvína uvádí, že je „U nás romský asistent plnoprávným partnerem učitele a spolupracuje s ním celoročně.“ (Tancošová in Balvín, 1999, s. 91)

Zajímavostí je, že J. Balvín ve své publikaci zveřejnil seznam romských pedagogických asistentů v ČR. (Balvín, 1999, s. 138-140)

S. Pekárková a J. Vožechová poukazují na rizika, která můžeme postřehnout ve funkci asistenta pedagoga. Tato rizika se pojí k systému školství jako celku. Jedná se především o nedostačující a velmi nízké finanční ohodnocení a nedostačující výši pracovního úvazku, který by pokryl potřeby ke kvalitnímu integračnímu procesu a podpoře dítěte. Je častou situací, že je pedagogický asistent využíván k jinému druhu práce, který nemá ve své pracovní náplni, jedná se o suplování za nepřítomného učitele, kde nepracuje pod jeho vedením, což je nepřístupné i z hlediska neoprávněného čerpání prostředků. Ale co je ovšem bazálním rizikem v této problematice, je fakt nepřidělení asistenta pedagoga potřebnému dítěti vůbec. (Pekárková, Vožechová, 2013, s. 131)

Další možné riziko popisují M.-T. Auger a Ch. Boucharlat ve své publikaci. Upozorňují na jedno z nejčastějších rizik u pomáhajících profesí, kterým je syndrom *burn-out* tedy syndrom vyhoření. Autoři popisují danou problematiku u učitelů, vzhledem k tomu, že asistent pedagoga pracuje ve stejném prostředí a se stejnými žáky jako učitel, lze toto riziko pojmut i na jeho profesi. Dle různých výzkumů je tento syndrom u učitelů poměrně běžnou sociální realitou, která může postihnout i osobnost učitele. Příčin daného syndromu je hned několik. Mimo jiné se jedná o rozpor mezi idealizovanou představou vzdělávání a realitou z praxe, odmítání autority, zneuctívání učitelské profese a pochybnosti o hodnotě edukace. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 43-47)

Také I. Uzlová uvádí jako možné riziko profese syndrom vyhoření, se kterým se nejčastěji setkávají lidé, kteří pracují s jinými lidmi. (Uzlová, 2010, s. 55)

Podle výzkumů J.-M. Esteve, které byly zaměřeny na účinky *burn-out* syndromu vzhledem k osobnosti učitele, můžeme definovat tři klíčové skupiny. Tyto kategorie tvoří mechanismy, které jsou zakládány na útěku a obraně, poté jsou to mechanismy spojené s pochybami a nejistotou o své vlastní osobě a duševní či psychická nerovnováha. (Esteve 1988 in Auger, Boucharlat, 2005, s. 44-45)

Působnost v oblasti školství přináší pedagogickým pracovníkům systematickou a dlouhodobou podporu, zejména prostřednictvím zapojení se do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

M.-T. Auger společně s Ch. Boucharlat považují další vzdělávání pedagogických pracovníků jako významný prostředek, díky kterému může pedagogický pracovník zlepšovat svoji práci. Uvádějí, že cílem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na rozvoj osobnosti učitele a na práci s tzv. problémovými žáky, je lepší porozumění chování žáků, uvědomění si a ujasnění si představ o žácích i zlepšení vzájemné komunikace s žáky a v neposlední řadě umožnění žákům, aby se mohli individuálně i kolektivně vyjadřovat. Avšak k naplnění těchto cílů je nutné zabývat se mj. i cvičeními zaměřenými na oblast komunikace a také analýzám případových studií. Díky dalšímu vzdělávání může pedagogický pracovník získat náležitý odstup od některých problémů a na základě toho se začít cítit ve své profesi dobře. K tomu také napomáhá soustavná reflexe o své profesi. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 108)

I. Uzlová uvádí nejčastější chyby asistenta pedagoga při práci. Jedná se zejména o jeho nepřiměřené zasahování do výuky a kompetencí učitele, nebo naopak pasivní až laxní přístup, nevěnuje pozornost obsahu individuálních vzdělávacích plánů konkrétních žáků, nechodí do hodin připraven, nedělá si poznámky o výsledcích a průběhu vzdělávání žáka, kritizuje učitele před žáky či rodiči. Právě tyto chyby negativně ovlivňují kvalitu práce asistenta pedagoga a mnohdy i klima třídy, proto by se měl asistent pedagoga těmto chybám vyvarovat. (Uzlová, 2010, s. 39)

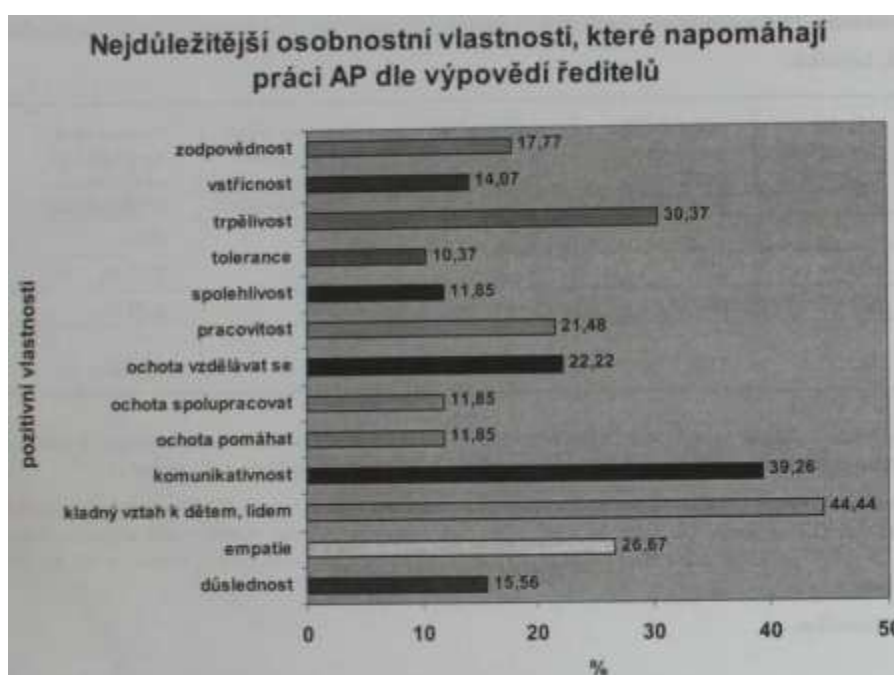
I. Pape ve své příručce uvádí, že učitelé vidí přínos v pedagogické asistenci především v:

- a) zlepšení komunikace s rodiči,
- b) zlepšení školní docházky žáka,
- c) zlepšení disciplíny během vyučovacích hodin,
- d) zvýšení zájmu žáků o mimoškolní činnosti,
- e) větší možnosti práce se slabšími žáky. (Pape, 2007, s. 33)

L. Drotárová se v pedagogickém výzkumu, který probíhal v českém prostředí, zaměřila mj. na osobnostní vlastnosti asistenta pedagoga. Uvádí, že mezi nejdůležitější kladné vlastnosti patří především kladný vztah k dětem a lidem, asistent pedagoga by měl být

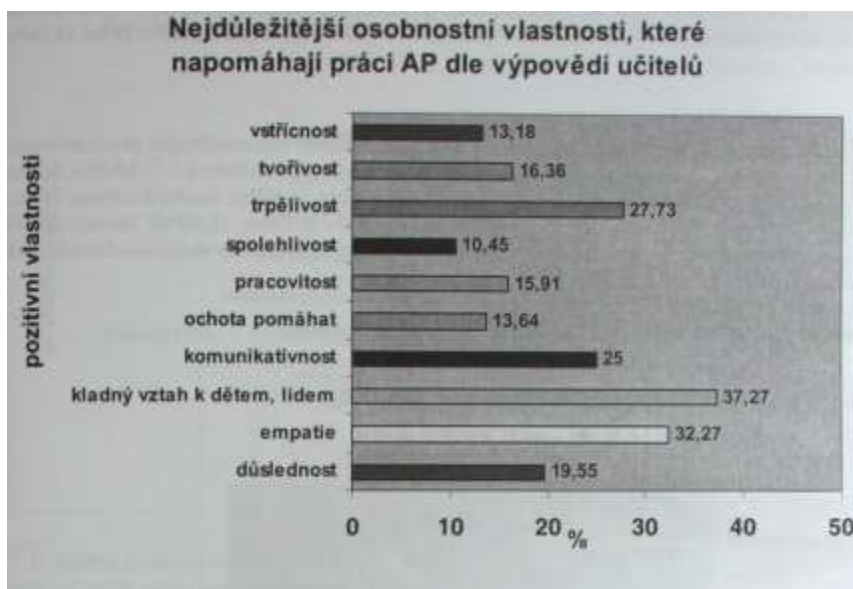
komunikativní, protože komunikace je v této profesi podstatná, měl by být trpělivý a pracovitý. V této práci je stěžejní ovládat své emoce a především mít určité vědomostní zázemí. (Drotárová, 2006, s. 70, 92)

Následující graf nám znázorňuje požadavky ředitelů škol na osobnostní vlastnosti asistenta pedagoga. Z grafu je zřejmé, že by ředitelé škol u asistentů pedagoga uvítali především kladný vztah k dětem, komunikativnost, trpělivost, empatii, ochotu dále se vzdělávat, pracovitost, zodpovědnost, důslednost, vstřícnost, spolehlivost, ochotu spolupracovat a pomáhat ostatním a také by u asistentů uvítali vyšší míru tolerance.



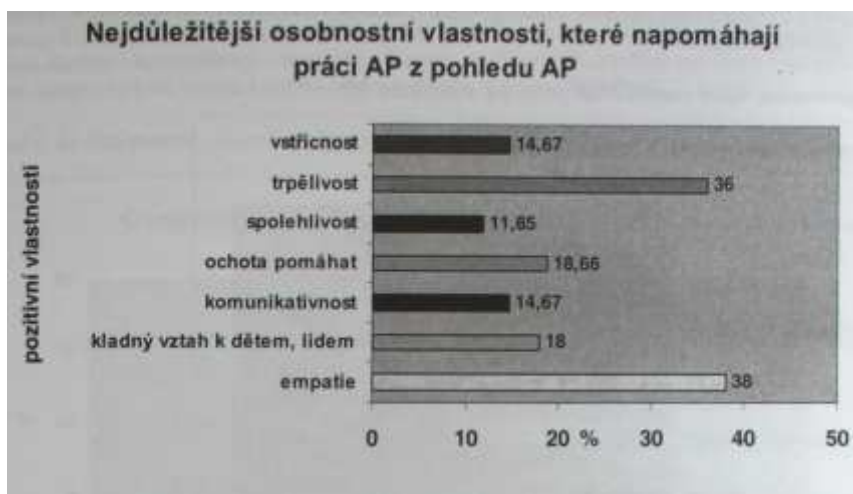
Obrázek 1: Graf znázorňující nejdůležitější osobnostní vlastnosti, které napomáhají práci AP dle výpovědí ředitelů (Drotárová L., 2006, s. 70)

Následující graf nám ukazuje, jaké vlastnosti asistenta pedagoga by naopak uvítali sami učitelé. Jedná se opět o kladný vztah k dětem a lidem, empatii, trpělivost, komunikativnost, důslednost aj.



Obrázek 2: Graf znázorňující nejdůležitější osobnostní vlastnosti, které napomáhají práci AP dle výpovědí učitelů
(Drotárová L., 2006, s. 73)

Následující graf nám prezentuje názor samotných asistentů pedagogů na nejdůležitější osobnostní vlastnosti, které napomáhají jejich profesi. Nejstěžejnější je pro ně empatie, trpělivost, ochota pomáhat, kladný vztah k dětem a lidem, komunikativnost, vstřícnost a spolehlivost.



Obrázek 3: Graf znázorňující nejdůležitější osobnostní

vlastnosti, které napomáhají práci AP z pohledu AP

(Drotárová L., 2006, s. 75)

3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

O. Zelinková uvádí, že pedagogická diagnostika v českých zemích sahá až do období J. A. Komenského, který se zabýval nástupem dítěte do školy. Začátkem 20. století se J. V. Klíma, C. Stejskal a obzvláště V. Příhoda zabývali hodnocením úrovně žáků. V. Příhoda položil mj. zásady kvantitativních metod hodnocení. (Zelinková, 2001, str. 10)

Dle vyhlášky se individuální vzdělávací plán stanovuje v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy a závěrů speciálně pedagogického vyšetření. Jedná se o závazný dokument, který slouží pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí jeho dokumentace. (ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, 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. In: Sběrka zákonů České republiky. 2011)

J. Kendíková a M. Vosmik ve své publikaci zmiňují, že IVP vytváří třídní učitel, který spolupracuje se školským poradenským zařízením a zákonnými zástupci žáka a odpovědnost za jeho zpracování nese ředitel školy. Také zdůrazňují fakt, že se individuální vzdělávací plán může v průběhu celého školního roku upravovat a doplňovat dle potřeby. (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 65-66)

O. Zelinková vyzdvihuje výhody IVP. Přínos vidí zejména v umožnění žákovi pracovat podle jeho individuálního tempa a jeho schopností bez ohledu na učební osnovy. Na druhou stranu IVP umožňuje učiteli pracovat s žákem na takové úrovni, které žák dosahuje. Do přípravy jsou zainteresovaní i rodiče, kteří jsou tím pádem spoluodpovědnými za výsledky práce žáka. Přebírají na sebe tedy zodpovědnost. Žák s IVP přebírá odpovědnost za výsledky reedukace. (Zelinková, 2001, str. 172)

3.1 Žáci s jednotlivými typy postižení

J. Michalík popisuje ve své publikaci fáze prožívání faktu existence postižení u vlastního dítěte:

„**1. šok** – nutnou obrannou reakcí organismu na neuvěřitelnou zprávu,

2. **zavržení** – nejde o odsunutí dítěte, ale popření jeho diagnózy – problému; vědomí informaci uloží hluboko a nedovolí bolavé mysli se jí příliš zabývat,
3. **bolest** – přichází pravidelně i nepravidelně a postupuje všemi fázemi prožívání,
4. **pochopení** – samozřejmě neznamená smíření se s nemocí či postižením; lze je však alespoň poznat,
5. **přijetí** – nemusí být jen nutným zlem; může a zpravidla i znamená mnohem více,
6. **hrdost** – dospět k této fázi představuje velkou dávku síly či nebyvalou míru optimismu nebo idealismu.“ (Michalík, 1999, s. 107-108)

3.1.1 Žák s mentálním postižením

I. Uzlová ve své publikaci zdůrazňuje, že integrace žáků s mentálním postižením do běžných škol bývá často zpochybňována mnoha argumenty, které ovšem pramení z nepochopení podstaty inkluze. I. Uzlová uvádí metody zásad vhodné pro práci AP s žákem s mentálním postižením, jedná se o zadávání jasných a jednoduchých pokynů, motivaci k učení, názornost, střídání činností, časté opakování učiva nebo informací, zapojování a procvičování motoriky a používání strukturovaného učení. (Uzlová, 2010, s. 66 – 68)

3.1.2 Žák s poruchou autistického spektra

I. Uzlová popisuje, že do této skupiny spadají nejčastěji žáci s Aspergerovým syndromem, dětským nebo atypickým autismem. Převážně se jedná o žáky s těžkou poruchou mentálního vývoje ovlivňující chování žáka a způsobující jeho zvláštní a nápadně diferenciální projevy. Opět uvádí doporučení, jak by měl AP pracovat s takovým žákem. Jedná se o vhodnou úpravu prostředí, používání strukturovaného učení, procvičování sociálních a komunikačních dovedností a schopností. Je důležité, aby AP respektoval osobní tempo žáka a motivoval ho k práci a učení. (Uzlová, 2010, s. 68-70)

3.1.3 Žák s tělesným postižením

I. Uzlová sděluje skutečnost, že potřebná míra podpory je u těchto žáků velmi individuální s ohledem na jejich znevýhodnění. Nejčastěji se jedná o nějakou vrozenou vadu např. dětskou mozkovou obrnu nebo onemocnění svalovou dystrofií, může se také jednat

o postižení způsobené úrazem. „V některých případech nebývá intelekt zasažen vůbec, jindy se přidruží mentální či smyslové postižení.“ (Uzlová, 2010, s. 70) I. Uzlová podotýká, že je třeba přizpůsobit prostory školy vzhledem k omezeným pohybovým možnostem žáka. (Uzlová, 2010, s. 70)

3.1.4 Žák se sluchovým postižením

I. Uzlová ve své publikaci uvádí, že pro vhodnou integraci takového žáka je třeba snížit počet žáků ve třídě, vhodně dítě posadit, aby měl přehled o dění v celé třídě a mohl tak sluchové postižení kompenzovat zrakovým vnímáním, aj. I. Uzlová doporučuje, aby AP vhodně artikuloval, udržoval klid ve třídě, v případě potřeby tlumočil vhodnou artikulací informace od ostatních dětí žákovi se sluchovým postižením, hodně psal a používal názorné pomůcky. (Uzlová, 2010, s. 71-72)

3.1.5 Žák se zrakovým postižením

I. Uzlová doporučuje pro vhodnou práci AP s takovým žákem, aby AP více experimentoval, používal speciální pomůcky, byl flexibilní, zajímal se o problematiku zrakového postižení a respektoval pomalejší tempo žáka. (Uzlová, 2010, s. 72-73)

4 KOMPETENCE NA PRIMÁRNÍM STUPNI ZŠ

J. Veteška spolu s M. Tureckiovou uvádějí, že pojem kompetence se v pedagogickém resortu začal užívat v souvislosti s analýzou a změnou obsahů školního vzdělávání evropských školských systémů. Díky změně v didaktickém názvosloví tedy terminologii, která je v souladu s evropským vývojem, kdy se vzdělávání snaží vyjádřit společenské požadavky na celkovou populaci, a to v nové kvalitě a úrovni vzdělávání. Význam kvality vzdělávání veškeré populace proto stále narůstá, na prvním stupni ZŠ to můžeme pozorovat v rozvíjení klíčových kompetencí. Oba autoři jsou toho názoru, že vzdělávání právě podle kompetencí má svůj cíl a tím je, aby byl žák schopen efektivně zvládat situace a úkoly, které bude ve svém životě řešit, a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování svých různorodých osobních společenských cílů. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 7)

Dle významného kurikulárního dokumentu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* je cílem vzdělávání mj. také pomoc při formování klíčové kompetence, nabídnutí řádného základu pro všeobecné vzdělávání, které je zaměřeno především na takové situace a praktická jednání, se kterými se jedinec setká v běžném životě. V základním vzdělávání se usiluje o naplňování těchto cílů:

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ (MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013)

J. Veteška a M. Tureckiová ve své publikaci uvádějí, že v průběhu vzdělávacího procesu na primárním stupni ZŠ se žák učí zejména kompetencím k učení, které zahrnují způsob žákova učení a přístup k němu, kompetencím k řešení problémů, které posuzují, jak žák řeší své problémy, kompetencím komunikativním, které vystihují to, jak žák mluví s ostatními lidmi, kompetencím sociálním, které zdůrazňují to, jak se žák chová ve skupině, kompetencím občanským, které jsou zaměřené na žákovo jednání a také kompetencím pracovním, které jsou zaměřeny na to, jak žák pracuje. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 54)

Z. Bělecký s kolektivem dalších autorů uvádějí skutečnost, že RVP po učiteli a škole vyžaduje, aby žákovy postoje, vědomosti i dovednosti byly v edukačním procesu rozvíjeny zejména společně, tzn. aby jejich rozvoj neprobíhal izolovaně. Také poukazují na fakt, že žáci své nabyté gramatické znalosti uplatňují pouze v hodinách českého jazyka a v jiných předmětech tyto znalosti nevyužívají a píšou s pravopisnými chybami. Stejně tak jako se učí o rasové rovnosti a přitom jejich chování mimo školu tyto znalosti nevykazuje. Cílem reformy je postupné zlepšování této situace. (Bělecký, Hausenblas, Hučínová, Kabeláčová, Kargerová, Košťálová, Krejčířiková, Lisnerová, Miková, Palečková, Procházková, Stang, Straková, 2007, s. 7)

4.1 Kompetence asistenta pedagoga

J. Balvín definuje etické zásady práce asistenta pedagoga, které jsou vhodné také pro učitele, kteří vzdělávají romské žáky. Dle něj mezi klíčové zásady patří mj. vnitřní přesvědčení vychovatele předávat své dovednosti a znalosti dětem a podílet se tak na jejich edukačním procesu a také je vhodné mít komunikační schopnost a jednat tak s jinými lidmi, učiteli, rodiči a komunitou. Balvín zde zdůrazňuje, že je zapotřebí vnitřní přesvědčení a to věnovat vše pro optimální rozvoj a socializaci dítěte. (BALVÍN, J.,

(2000). Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí. [online]. 2013 [cit. 15. prosince 2014]

4.2 Vzájemný vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem

Dle Z. Němce, K. Šimáčkové-Laurenčíkové a V. Hájkové se jako stěžejní jeví 3 podmínky pro zavedení vhodné spolupráce mezi pedagogickým asistentem a učitelem. Jednou z těchto klíčových podmínek je to, že učitel chápe přítomnost asistenta ve třídě jako podporu a přínos. Oba pedagogičtí pracovníci by měli zaujímat stanovisko k inkluzi ve vzdělávání. Zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol by měli vnímat jako správný a přirozený postup ve vzdělávání těchto žáků. Ve druhé podmínce autoři uvádějí, že je zapotřebí uvědomění si svých kompetencí a rolí jak ze strany učitele, tak i ze strany asistenta pedagoga. Pedagogický asistent by měl uznávat rozhodnutí pedagoga a řídit se jeho instrukcemi. Učitel by si měl být vědom toho, že odpovědnost za vzdělávání žáků je na jeho bedrech, neměl by tedy tuto zodpovědnost přesouvat na bedra pedagogického asistenta. Ve třetím bodě autoři poukazují na významnost společné přípravy a konzultace mezi učitelem a asistentem, která se v závislosti na situaci může měnit. Jako ideální příklad uvádějí 10 až 15 minut denně před začátkem vyučování. K této době doporučují také společnou komunikaci v rozsahu 1 vyučovací hodiny v době po vyučování. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 58)

Fungující součinnost asistenta s učitelem je hlavní podmínkou pro jeho úspěšné zapojení do celkového života školy, třídy a práce s žáky. Jedním z hlavních předpokladů pro vhodnou spolupráci je, aby měli učitel s asistentem dostatečný prostor pro společnou přípravu na výuku a konzultace ohledně potřeb žáků. I zde je uváděna optimální délka v rozsahu 15 minut, které by měly být využity pro zhodnocení práce žáků a přípravu práce na následující den. Díky této společné spolupráci by mělo být zvykem, že asistent jde do vyučovací hodiny připravený a ví, s jakými žáky bude ve výuce pracovat a samozřejmě bude seznámen i s konkrétní učební látkou. Je zde kladen důraz na to, že by podpora asistenta ve třídě neměla vést k tomu, aby učitel věnoval méně času a pozornosti žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Spolupráce s pedagogem [online]. 2013 [cit. 1. ledna 2015])

4.3 Vztah asistenta pedagoga k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami

D. Rabiňáková uvádí skutečnost, že jsou děti na rozdíl od dospělých schopny otevřeně a se vstřícností nahlížet na nové hodnoty a názory, nic jim nepřekáží, aby viděly svět z různých úhlů a pohledů. A zejména proto by vychovatelé, jejichž nedílnou součástí je i pedagogický asistent, měli věnovat zvýšenou pozornost tomu, jakým způsobem předávají žákům své zkušenosti a dovednosti. Je toho názoru, že by se vychovatelé měli vymanit od svých některých předsudků a stereotypů. (Rabiňáková in Šišková, ed, 1998 s. 123)

J. Kendíková a M. Vosmik uvádějí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na tzv. podpůrná a vyrovnávací opatření při vzdělávání. (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 7)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které zahrnují i podpůrné a vyrovnávací asistenční služby je v resortu školství v současné době zajišťováno především na základě:

- zákona č. 561/2004 Sb. (ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)
- vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., (ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, 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. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011)
- zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů (ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)

Podle ustanovení § 16, odst. 6, zákona č. 561/2004 Sb., mají právě tyto děti právo mimo jiné na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají především jejich vzdělávacím možnostem a potřebám. (ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním,

základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)

Na základě zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky 147/2011 Sb. je pedagogický asistent zřízen do tříd, v nichž je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Již jsme se o těchto žácích zmiňovali, nyní si přiblížíme rozsah a typ postižení či znevýhodnění. (ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, 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. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011)

Dle platného zákona spadá do skupiny žáků se zdravotním postižením žáci s mentálním, tělesným, sluchovým nebo zrakovým postižením, dále žáci s vadami řeči, s poruchami chování, s poruchami autistického spektra a se specifickými vývojovými poruchami.

Do kategorie žáků se zdravotním znevýhodněním se zařazují žáci dlouhodobě nemocní či žáci se zdravotním oslabením.

A žáky se sociálním znevýhodněním jsou zejména ti, kteří pochází z prostředí, v němž se jim nedostává dostatečné podpory k řádnému průběhu vzdělávání a žáci, jenž jsou znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. (ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole popisujeme veškeré detaily a podrobnosti týkající se výzkumného šetření, které je zaměřeno na profesi asistenta pedagoga a bylo realizováno v přirozeném prostředí respondentů.

5.1 Výzkumný problém

Jak jsme se již zmínili, jedná se o aktuální téma, které není dostatečně probádané a popsané. Někteří pedagogičtí pracovníci stále nevědí, jak pracovat s asistenty pedagogů.

5.2 Pojetí výzkumného šetření

K realizaci výzkumu jsme se rozhodli pro zvolení kvalitativního výzkumu. J. Hendl definuje kvalitativní výzkum jako „...proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního a lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2005, s. 50)

Kvalitativní výzkumné šetření nám tedy umožňuje zkoumání dané problematiky do hloubky.

5.3 Vymezení výzkumného cíle

R. Švaříček a K. Šed'ová zdůrazňují, že významnost cíle není univerzální. Zároveň přirovnávají důležitost výzkumného cíle spolu s výzkumnými otázkami k imaginárnímu kompasu, který nás povede správným směrem v průběhu celého výzkumného procesu. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 62)

Cílem výzkumu je popsat práci asistenta pedagoga. Dílčími cíli je zjistit, s jakými pozitivy a negativy se asistenti pedagogů při své profesi setkávají, jakými činnostmi se zabývají, co je motivuje k jejich výkonu a jak jsou vnímáni očima pedagogického sboru.

5.4 Vymezení výzkumných otázek

Jaká pozitiva a negativa vnímají asistenti pedagogů při své profesi?

Co asistenty pedagogů motivuje k vykonávání jejich profese?

Jak asistenti pedagogů vnímají své postavení v pedagogickém sboru?

Jaké činnosti nejčastěji asistenti pedagogů zajišťují?

5.5 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

M. Skutil upozorňuje na důležitost výběru zkoumaných osob, za nejlepší výběr považuje osoby, které poskytují bohaté a autentické údaje k vytvoření nové teorie nebo nových otázek. (Skutil, 2011, s. 72)

Výzkumným souborem jsou asistenti pedagogů, kteří působí na prvním stupni základních škol běžného typu v Jihomoravském kraji. Rozhodli jsme se pro způsob dostupného výběru. Vzhledem k tomu, že je rozhovor anonymní, nebudeme uvádět žádné informace, které by vedly k identifikaci dotazovaných osob, respondenti tedy budou označováni jako AP I, AP II, AP III, AP IV a AP V.

5.5.1 Informace o respondentech

AP I: žena, 42 let, nejvyšší dosažené vzdělání všeobecné gymnázium + doplňkové dvouleté pomaturitní studium – celoživotního vzdělávání, obor vychovatelství, na pozici asistenta pedagoga pracuje 2 roky a působí v ZŠ na vesnici. Pracuje také jako vychovatelka školní družiny.

AP II: žena, 22 let, nejvyšší dosažené vzdělání všeobecné gymnázium, na pozici asistenta pedagoga pracuje 0,5 roku a působí v ZŠ na vesnici. Je studentkou VŠ – obor speciální pedagogika.

AP III: muž, 32 let, nejvyšší dosažené vzdělání VŠ magisterské - obor učitelství dějepisu a zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ, na pozici asistenta pedagoga pracuje 3 roky a působí v ZŠ ve městě. Příležitostně si přivydělává na brigádách.

AP IV: žena, 22 let, nejvyšší dosažené vzdělání všeobecné gymnázium, na pozici asistenta pedagoga pracuje 1 rok a působí v ZŠ ve městě. Příležitostně si přivydělává na brigádách.

AP V: žena, 21 let, nejvyšší dosažené vzdělání SŠ s maturitou mimo obor, ale účastnila se akreditovaného kurzu pro AP, na pozici asistenta pedagoga pracuje 3 roky a působí v ZŠ na vesnici. Příležitostně si přivydělává na brigádách.

5.6 Technika sběru dat

Jako techniku sběru dat jsme zvolili techniku strukturovaného rozhovoru formou otevřených otázek. J. Frejenčík uvádí, že „Rozhovor představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat.“ (Ferjenčík, 2000, s. 171)

R. Švaříček a K. Šed'ová jsou toho názoru, že když výzkum probíhá pomocí rozhovoru, tedy z očí do očí, má výzkumník možnost získat vhled do subjektivního světa respondenta.(Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 184)

5.7 Metoda analýzy dat

Pro vyhodnocení rozhovorů jsme se rozhodli pro analýzu dat pomocí prvků otevřeného kódování zakotvené teorie. Základem kódování je rozebrání a konceptualizace údajů. R. Švaříček a K. Šed'ová popisují zakotvenou teorii jako komplet systematických induktivních procesů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 84)

A. Strauss a J. Corbinová kategorie definují jako třídu pojmů, která je objevena při vzájemném porovnávání. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 42)

M. Miovský chápe kategorizaci jako proces seskupování dílčích pojmů. (Miovský, 2006, s. 229)

Během analýzy kvalitativních dat jsme prováděli tyto činnosti:

- přepis rozhovorů,
- segmentování na jednotlivé části,
- kódování,
- kategorizaci,
- zkoumání vztahů mezi kategoriemi,
- interpretaci dat.

6 INTERPRETACE DAT PODLE JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ

V následující kapitole budeme prezentovat výsledky otevřeného kódování. Určili jsme si jednotlivé kódy, na základě kterých jsme vytvořili jednotlivé subkategorie a kategorie. Tyto kódy, subkategorie a kategorie jsme vždy doložili k jednotlivým podkapitolám.

6.1 Přínos pozice asistenta pedagoga

Kategorie	subkategorie	kódy
Přínos pozice asistenta pedagoga	Přínos pro žáka	pomáhající profese, zlepšení prospěchu žáka, začlenění žáka
	Přínos pro AP	zkušenosti pro budoucí povolání, praxe
	Přínos pro třídu	AP pro celou třídu

Tab. 1: Otevřené kódování – přínos pozice AP

Jak jsme již v teoretické části uvedli, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v resortu školství v současné době zahrnuje i podpůrné a vyrovnávací asistenční služby. Takovou službou je i pedagogický asistent, který je dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě, v níž se takový žák vzdělává a společně s učitelem se snaží o společnou účast všech žáků na vyučování. Asistent pedagoga by měl umožnit dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami zažít pocit úspěchu, dát mu důvěru, zvednout sebevědomí a zvýšit pocit vlastní hodnoty. Při položení otázky: *Co dle Vašeho názoru přináší pozice asistenta pedagoga?* se 2 respondenti shodli na tom, že asistent pedagoga pomáhá dětem s určitými znevýhodněními.

„Takže asistent pedagoga vlastně pomáhá dětem, které mají buď výchovné problémy nebo problémy s poruchami učení ... ve většině případů selepší jejich prospěch.“ (AP I)

„...pomáhám vlastně ehm... žákovi, který tam má problémy...“ (AP III)

Také se 3 respondenti shodli v tom, že se jedná o pomáhající profesi, kdy asistent pedagoga začleňuje, tedy integruje dítě do kolektivu jeho vrstevníků.

„...prostě pomáhám mu začlenit se do toho kolektivu běžného...“ (AP III)

„Tak má práce hlavně přináší začleňování dětí s různými poruchami, ať už učení nebo chování, do kolektivu...“ (AP IV)

„Tak myslím si, že hlavním přínosem pozice asistenta pedagoga je integrace žáků s určitým ehm... znevýhodněním do běžného vzdělávacího proudu. Vlastně ehm... jedná se o jeho začlenění mezi jeho vrstevníky.“ (AP V)

Funkci asistenta pedagoga často vykonávají studentky či studenti, kteří sbírají zkušenosti do budoucna, což nám dokazuje 1 z respondentů. Musíme však zdůraznit nevýhodu, kterou shledáváme v tom, že tito studenti zastávají pozice asistentů pouze po dobu studia, po té se vydávají jiným profesním směrem.

„Takže hlavně zkušenosti, které se budou hodit do budoucna, zkušenosti s dětmi, ehm... s prací s třídním kolektivem, ..., já jako speciální pedagožka tak pro mě je to plus, jo, pomoc těm znevýhodněným. Ehm... no tak taky mi to přináší zkušenosti s tím, jakým způsobem zařadit ty pomalejší žáky do toho vzdělávacího procesu...“ (AP II)

Již v teoretické části jsme zdůrazňovali, že je důležité si nezaměňovat osobní asistenci s asistencí pedagogickou.

„...snažíme nevěnovat se pouze jenom jednomu žákovi, aby z nás nevznikl osobní asistent, ale pomáháme celé třídě, celému kolektivu hlavně a když má někdo různé problémy v češtině nebo v matematice, přecházím od jednoho žáka k druhému, pokud je potřeba, aby učitel vysvětloval, tak já převezmu hodinu, opakuji s žákama minulou látku a učitel se věnuje dětem.“ (AP IV)

6.2 Životní změna díky funkci asistenta pedagoga

Kategorie	Subkategorie	kódy
Životní změna díky funkci AP	Žádná změna	nijak zvlášť
	Předchozí zkušenosti	dlouholetá zkušenost s dětmi
	Existence změny	existuje

Tab. 2: Otevřené kódování – životní změna díky funkci AP

Na základě otázky: *Jak se Váš život změnil, když jste se stala pedagogickým asistentem?* jsme zjistili, že se 3 respondenti shodli na tom, že se jim jejich osobní život díky jejich práci na pozici asistenta pedagoga nijak výrazně nezměnil.

„V podstatě nemůžu říct, že by se mi nějak život změnil...“ (AP I)

„Takže nezměnil se nijak zvlášť...“ (AP II)

„Tak můj život se nijak nezměnil...“(AP III)

Na druhou stranu 3 respondenti uvádějí, že profese asistenta pedagoga je náročná a únavná. V takových případech se často setkáváme např. se syndromem vyhoření, který jsme zmínili v teoretické části této bakalářské práce.

„...pracuju s dětmi už několik let jako vychovatelka školní družiny, akorát jsem si uvědomila, že práce ve volnočasové pedagogice a v eh...té hlavní jejich práci dopolední je dost rozdílná a je to náročnější.“ (AP I)

„...možná jenom v tom, že mám méně času na studia, že je to vlastně všechno takový jakože hektičtější ...“ (AP II)

„...samozřejmě je to trošku únavný, ale tak to je asi tak všechno, jediná změna.“ (AP III)

Když se v praxi člověk setkává s různými žáky, určitě ho to ovlivní ve stylu výchovy svých vlastních dětí. To nám potvrzuje i výpověď čtvrtého respondenta.

„Tak určitě se mi změnil pohled ve výchově dítěte.“ (AP IV)

Je možné a to zejména v případě žen, že když pracují s dětmi s různými znevýhodněními či postiženími, mohou se strachovat a klást si otázky, jestli se zrovna jim nenarodí dítě s podobným handicapem. Nejsou si jisté, zda by takovou situaci zvládly.

„Takže momentálně mi to změnilo život hodně a to v tom, že nechci vlastní děti, bojím se.“ (AP V)

6.3 Výše a dostatečnost pracovního úvazku

Kategorie	subkategorie	Kódy
Výše a dostatečnost pracovního úvazku	Výše pracovního úvazku	poloviční úvazek, plný úvazek, proměnlivý úvazek
	Nedostatečnost pracovního úvazku	absence přípravy
	Dostatečnost pracovního úvazku	dostačující výše úvazku, nedostačující výše úvazku

Tab. 3: Otevřené kódování – výše a dostatečnost pracovního úvazku

Největším problémem je výše pracovního úvazku. 80% dotazovaných asistentů uvedlo, že je jejich pracovní úvazek poloviční. Což znamená, že nemají čas na jakoukoli přípravu z hodiny na hodiny, neúčastní se porad, rodičovských schůzek atp.

„Tak 4 hodiny denně...“ (AP I)

„Tak můj úvazek je poloviční na 4 hodiny denně 5 dní v týdnu.“ (AP II)

„Tak já mám poloviční úvazek...“ (AP III)

„Můj úvazek je poloviční, což znamená 20 hodin týdně a určitě tenhle úvazek nestačí.“ (AP IV)

„Tak ještě jeden takovej menší problém je ten, já mám jenom přímou pracovní činnost, nemám žádnou nepřímou, což znamená, že 20 hodin jsem ve třídě s žákem, ale nemám žádné hodiny na to, ne žádné proplacené,... kde bych si měla připravovat různé podklady na hodiny, abych se mohla připravovat z hodiny na hodinu, musím to dělat doma ve svém volném čase a nezúčastňuju se rodičovských schůzek ...“ (AP IV)

Málokdy se v praxi setkáme s pedagogickým asistentem, který má plný pracovní úvazek. Pouze jeden z respondentů uvedl, že momentálně má úvazek v plné výši, ale zároveň podotkl, že se mu výše úvazku často mění.

„...pan ředitel mi úvazek několikrát do roka mění jo, měla jsem třeba i 4 hodiny, 6 hodin, 7 hodin, ale momentálně mám teda těch 8 hodin denně, což znamená 40 hodin týdně.“ (AP V)

V praxi se jen zřídka setkáváme s takovými případy, že by byl asistent pedagoga přidělen do družiny. Jeden z respondentů poukazuje na tento nedostatek a pedagogickou asistenci v družině shledává jako potřebnou.

„...občas mi přijde, že by bylo potřeba pedagogická asistence i v družině ...“ (AP II)

Jeden z respondentů uvádí, že právě v případech polovičního úvazku je nedostačující finanční ohodnocení.

„...ale určitě to nestačí mně jako na fungování, v rámci společnosti je tam můj úvazek, jako finančně mně to nevyhovuje.“ (AP III)

Respondentka, která měla možnost pracovat na poloviční i plný úvazek na pozici asistenta pedagoga sama přiznává, že při plném pracovním úvazku se práci věnovala více než při polovičním.

„Myslím si, že je opravdu důležité mít plný pracovní úvazek nebo aspoň mít nějakou nepřímou pedagogickou činnost, protože čím víc čas na tu přípravu máte, tak tím kvalitnější práci odvádíte.“ (AP V)

6.4 Vlastnosti asistenta pedagoga

Kategorie	subkategorie	Kódy
Vlastnosti AP	Vlastnosti vzhledem k žákovi	přirozená autorita, chápající, přátelský, intuitivní, kladný vztah k dětem, trpělivý, pojitko k integraci, profesní odstup
	Vlastnosti vzhledem k zaměstnavateli	zájem o další vzdělávání
	Vlastnosti vzhledem k učiteli	povahové rysy AP

Tab. 4: Otevřené kódování – vlastnosti AP

Pro práci asistenta pedagoga jsou vhodné především takoví adepti, kteří jsou především empatictí a trpěliví při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, mají všeobecně kladný vztah k dětem, oplývají přirozenou autoritou a jsou intuitivní. Schopnost vcítění se do určitého povahového rysu konkrétního dítěte s daným znevýhodněním či postižením je největším úspěchem pro dobrou práci pedagogického asistenta.

„Určitě je žádoucí přirozená autorita, měl by být chápající, kamarádský a intuitivní.“ (AP I)

„...asistent pedagoga by měl mít samozřejmě v první řadě kladný vztah k dětem, měl by být trpělivý, měl by si vlastně uvědomovat, že ne všechny děti jakoby jsou na tom co se týče ehm... jakoby schopností vzdělávání stejně, ehm... No měl by, měl by mít zájem o další vzdělávání, o prohlubování svých schopností ...“ (AP II)

„Tak měl by chápat to dítě, jeho problémy, ehm... s čím se vlastně denně potýká, měl by se umět vcítit, měl by nějakým způsobem doplňovat ten kolektiv té třídy a vlastně být přínosem v tom začleňování toho dítěte nebo tam těch problémů, co tam vznikají, k řešení těch problémů.“ (AP III)

„Asistent pedagoga by měl mít ehm... kladný vztah k dětem, neměl by se snažit děti vychovávat, ale vzdělávat, neměl by, kdyby to byla asistentka, třeba nebo třeba i muž, neměl by ze sebe dělat maminku toho žáka nebo těch žáků ve třídě.“ (AP IV)

Dle výpovědi pátého respondenta jsme sledali fakt, že není zdaleka tak důležité u jakého dítěte a s jakým znevýhodněním či postižením asistent pedagoga působí, jako spíš skutečnost, jaká je osobnost samotného pedagoga, jak vnímá druhého pedagogického člena ve třídě a jaký zaujímá přístup vzhledem ke spolupráci s ním.

„Podle mě by měl být určitě empatický a mít hlavně kladný vztah k těm dětem a také je důležitá ehm... povaha toho asistenta, myslím to tak, jako ehm.. aby měl povahu na to, být v uvozovkách poskokem učitele.“ (AP V)

6.5 Klima pedagogického sboru

Kategorie	Subkategorie	kódy
Klima pedagogického sboru	AP jako rovnocenný člen pedagogického sboru	rovnocenný člen pedagogického sboru
	AP jako podřadný člen pedagogického sboru	podřadný člen pedagogického sboru, podřadná a doplňková role
	Příčina podřazenosti	neznalost funkce AP ze strany učitele

Tab. 5: Otevřené kódování – klima pedagogického sboru

Klima pedagogického sboru je důležité a odráží se bezpochyby nejen na každém pedagogickém pracovníkovi, ale rovněž i na dětech samotných. Děti svou vnímavostí problémy vycítí a při jakékoli nespolečnosti, neshodě a napjaté atmosféře mohou být stresovány. Při položení otázky: *Cítíte se jako rovnocenný člen pedagogického sboru?* pouze 40% respondentů uvedlo, že se tak cítí.

„Ano.“ (AP I)

„Ano.“ (AP II)

Někteří pedagogové si zaměňují práci asistenta pedagoga spíše za jakousi výpomoc ve věcech, které by si měli připravovat ve své nepřímé pedagogické činnosti, kterou mají vyhrazenou mj. právě pro přípravné činnosti do vyučování a na rozdíl od většiny pedagogických asistentů mají tuto činnost placenou. Nežádka pedagogové úkolují asistenty svými osobními věcmi, které absolutně nesouvisí s pracovní náplní asistenta pedagoga. Asistenti pak svoji roli vnímají podřadně a to nepřispívá dobrému pedagogickému klimatu, který se podepíše na klimatu školy jako celku.

Zejména učitelé starší generace jsou v přístupu k pedagogickým asistentům konzervativní, nevědí, jak s nimi spolupracovat a berou jejich přítomnost ve třídě spíše na obtíž a považují je převážně jako kontrolu či hospitaci než jako pomoc. Nevyužívají je pro účely, pro které byla jejich pracovní místa zřízena. Někteří pedagogové dokonce odmítají přítomnost pedagogického asistenta ve třídě a odkloní ho do sborovny, ať si tam vykonává nějaké jiné potřeby, což je nepřijatelné. Taková situace by mohla být označena jako mrhání poskytnutými finančními prostředky, které byly schváleny na asistentskou činnost.

„Tak necítím, už jen to oslovení asistent vlastně nějakým způsobem ehm... tam dává nějakou podřadnou roli vůči těm učitelům vlastně, takže mě tam vnímají jako nějaký doplněk a někteří ani mě neumí jako správně uchopit...“ (AP III)

„Necítím, protože učitelé, většina učitelů neví, jak nás má jako asistenty použít, obzvláště je to ve většině případů u starších učitelů, ještě se s pojmem asistent pedagoga moc se tomu asistentovi nepřizpůsobili a někteří učitelé odmítají úplně asistenty, nechtějí je v hodinách, nechtějí, aby pro ně něco dělali, jenom třeba, když potřebují něco pomoci jako je nakopírovat nebo tak, to nás třeba požádají, což by správně ani neměli...“ (AP IV)

„Jednoznačně ne, necítím se ehm... v porovnání s nimi rovnocenně, určitě ne. Učitelé nás chápou spíš jako své sekretářky nebo služky, „udělej mi kafe, okopíruj mi to, nachystej mi něco na interaktivní tabuli, připrav mi nějakou písemku, na, oprav to!“ a tak podobně. Spíš vůbec nechápou, nebo lépe řečeno nechtějí chápat funkci asistenta pedagoga.“ (AP V)

6.6 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Spolupráce AP s pedagogem	Hodnocení spolupráce	kladné, záporné, proměnlivé
	Argumenty pro hodnocení spolupráce	podobná věková kategorie, vzájemný respekt, rodinný vztah, rovnocenný vztah, stud učitele, otevřenost, absence komunikace, nezájem pedagoga

Tab. 6: Otevřené kódování – spolupráce AP s pedagogem

Nejlepším řešením z hlediska pozdější vzájemné komunikace asistenta pedagoga s pedagogem shledáváme možnost podílení se pedagoga na výběru svého asistenta. Z uvedených výpovědí respondentů vyplývá, že čím menší je věkový rozdíl mezi

asistentem pedagoga a pedagogem, tím lepší bývá komunikace a spolupráce mezi oběma pedagogickými pracovníky.

„...paní učitelka, u které dělám asistenci, je mně věkově docela blízká, máme spolu pěkný kamarádský vztah, já respektuji ji, ona respektuje mě, v podstatě je tam taková spolupráce, že nemůžu absolutně nic vytknout.“ (AP I)

„Spolupráce s pedagogem je v mém případě výborná, máme stejné názory na ehm... vzdělávání dětí, možná je to i tím, že jsme skoro stejná věková kategorie...“ (AP IV)

Druhý respondent uvedl, že pedagog, se kterým spolupracuje, je jeho matka, tudíž hodnotí spolupráci kladně. I přes existenční generační rozdíl, má zde na asistenta pedagoga vliv matčina výchova, její názory, tolerance a především fakt, že zde není nadřazený vztah. Avšak při takové spolupráci rodinných členů se domníváme, že přes jejich výraznou souhru zde na druhou stranu chybí přirozená a skutečná zpětná vazba ve smyslu objektivního hodnocení práce před ostatními členy pedagogického sboru a je zde vyšší míra možné existence k tendenci úlev.

„Hodnotím ji určitě kladně, jelikož pedagog je moje matka ...“ (AP II)

Přítomnost a spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem, v jehož hodinách pracuje denně, bývá na mnohem vyšší úrovni než s učiteli, kteří se střídají v dané třídě zřídka např. na předměty, které jsou jednou až dvakrát týdně.

„...s učitelkou třídí tak s tou vycházím dobře, ta mě přijala, rozumí mi, ale fakticky tam jsou i další tam na výchovy a podobně se tam střídají další lidé, ehm... někteří, někteří z nich skutečně na mě koukají, jak kdyby se stydí přede mnou něco říct a podobně, že bych měl je nějakým způsobem opravovat, je tam ten nezvyk, že je tam druhá dospělá osoba a pořád je tam vidět nějaký ostych v té spolupráci...“ (AP III)

Nadále je důležitá schopnost komunikace a spolupráce s pedagogem, se kterým svoji práci asistent pedagoga vykonává, protože to hraje klíčovou roli při dosahování dobrých výsledků při práci s dětmi. Děti musí vnímat oba pedagogy jako jednotný spolupracující celek vnášející do třídy klid, pohodu a soudržnost. I tím se děti nepřímo učí vzájemné kooperaci.

„Moje spolupráce s učitelkami není moc dobrá, ehm... hlavně proto, že nám vážně komunikace, ehm... a to je ten největší problém.“ (AP V)

Nejtěžejší na práci asistenta pedagoga je jeho souhra s učitelem. Pro AP je důležitější vycházet s pedagogem, vzájemně se respektovat a doplňovat, než to, na základě jakého dítěte je jeho funkce zřízena.

„Ono ze zkušenosti vím, že ani tak nezáleží na tom, jaké máte dítě, nebo k jakému dítěti jste schválen jak na tom, s jakým pedagogem pracujete.“ (AP V)

6.7 Pohled učitele na asistenta pedagoga ve třídě

kategorie	Subkategorie	kódy
Pohled učitele na AP ve třídě	AP jako přínos	pomoc učiteli, postupně kladně se rozvíjející vztah
	AP na obtíž	překážka učitele, role dozorce, konzervativnost učitele

Tab. 7: Otevřené kódování – pohled učitele na AP ve třídě

Jak se AP cítí a vnímá sám sebe ve třídě s pedagogem, záleží na jeho subjektivním vnímání a přizpůsobivosti, ale také na osobnosti pedagoga, který svým postojem k AP dává jasně najevo, že jeho působení ve třídě je pro něj přínosem, vítá spolupráci a dochází zde ke spolupráci. Na straně druhé může jiný pedagog vnímat AP jako cizí element ve třídě, není ochoten spolupracovat, AP ve třídě spíše trpí a učitel spolupráci omezí na zadávání úkolů nesouvisejících s náplní práce AP.

Respondentka uvedla, že je pro ni daleko důležitější s jakým pedagogem bude spolupracovat než to, jaké dítě bude svou práci podporovat.

„...v letošním roce mám tu spolupráci na takové úrovni, že jsem spokojená, myslím si a cítím, že mě paní učitelka vnímá jako pomoc, jako rovnocenný element v té výuce, ale třeba loni jsem měla úplně jinou zkušenost, kdy jsem cítila od paní učitelky, že jsem tam nevítána, paní učitelka nechápala v čem asistence a moje práce spočívá asi proto, že to bylo pro ni nové, ještě s asistentkou nespolečně pracovala, takže mám zkušenost obojího typu.“ (AP I)

„No tak já si myslím, že mě pedagog vnímá jako pomoc, myslím si, že je to tak správně a jako překážka jsem si nikdy nepřipadala.“ (AP II)

Problém je také v nedostatečné informovanosti samotných pedagogů, kteří nevědí, jak s AP spolupracovat a jakými činnostmi je pověřovat. Proto by bylo přínosné, aby se pedagogové dále vzdělávali v oblasti problematiky spolupráce s asistenty a celkovému klimatu ve třídě.

„...nemyslím si, že mě učitel vnímá jako pomoc, ale spíše naopak, jde na nich vidět nervozita z přítomnosti druhé dospělé osoby ve třídě.“ (AP V)

Z odpovědí vyplývá, že se úroveň spolupráce liší dle jednotlivých učitelů.

„Tak podle toho co vlastně o té mé práci vím, tak ehm... já bych mohl určitě toho dělat mnohem víc v těch hodinách, než na kolik mě třeba paní učitelka využívá, nicméně ta spolupráce s ní je dobrá, ehm... cestu si spolu ehm... k sobě společně hledáme, ale u některých dalších učitelů, kteří prostě neví, jak toho asistenta ani uchopit, tak ehm... pro ně jsem tam, jak nějaký dozorce fakticky, protože na nic jinýho mě použít ani nechtějí.“ (AP III)

„Podle toho který učitel. Ehm... třídní učitel v mé třídě mě určitě vnímá jako pomoc ehm... pomáhám mu s většinou žáků, protože máme ve třídě hodně velký problém s češtinou a matematikou, ale třeba u učitelů, kteří se střídají na výchovy, tak ti si myslím, že mě spíš berou jako zátěž, takže v některých předmětech mě před hodinami oznamují, že mě ve třídě nepotřebují a ať si jdu dělat nějakou práci třeba do sborovny nebo chystat podklady na další hodinu.“ (AP IV)

6.8 Asistent pedagoga v roli „holky pro všechno“

kategorie	Subkategorie	kódy
AP v roli „holky pro všechno“	Existence pocitu	existuje, neexistuje
	Přístup AP	nenechala si líbit, dobrovolnost
	Funkce "holky pro všechno"	suplování za nepřítomného učitele, doplňková role
	Četnost pocitu	časté

Tab. 8: Otevřené kódování – AP v roli „holky pro všechno“

V případě, že se asistent pedagoga během svého působení na své pozici setká s přístupem, kdy jsou po něm vyžadovány úkony, které s jeho pracovní náplní nesouvisí a jsou mu tzv. „proti srsti“, řešením se stává vzájemná konfrontace např. za přítomnosti ředitele školy. Je klíčové stanovení si jasných pravidel a náplně práce. Důležité je, aby si byl asistent pedagoga plně vědom svých povinností a uměl si korigovat případné nestandardní požadavky ze strany pedagoga.

„...když už byly nějaký náznaky snad toho, že bych měla dělat něco, co není v náplni mé práce a nějak jsem se s tím neztotožnila, tak jsem si to uměla vždycky nějakým způsobem kočírovat.“ (AP I)

„Měl, každopádně ... mám tam doplňkovou roli v té třídě, jo jako asistent, skutečně pořád to tam je ...určitě spíš taková holka pro všechno na to doplňování toho, aby to líp klapalo v té třídě, ale ne jako rovnocenný partner.“ (AP III)

V praxi nebývá výjimkou, že jsou asistenti pedagogů využíváni pro suplování za nepřítomné učitele v jejich třídách nebo jednotlivých předmětech. Jedná se přitom o jiný druh práce, na který nemají asistenti pedagogů sjednanou pracovní smlouvu a v podstatě by jim neměla být taková práce nařízena. V praxi se však tohle ve většině případů neřeší a podobné případy jsou na denním pořádku.

V nepřítomnosti pedagoga ve třídě většinou AP práci přebírá a v podstatě nedobrovolně tak vykonává práci za dvě osoby (pedagoga a asistenta) a to bez nároku na navýšení mzdy. V praxi je tento model běžný.

Asistenti pedagogů, kteří se v praxi s takovým postupem setkají a neztotožňují se s ním, jejich obava o práci jim nedovoluje se bránit proti tomuto postupu u ředitele školy, mohou se obrátit na odborovou organizaci a pokud nejsou odborově organizováni, tak na Inspektorát práce, který je ze zákona oprávněn kontrolovat dodržování pracovně právních předpisů.

„...takový pocit bohužel v práci někdy mám, když chybí žák, ke kterému jsem přiřazena, tak ehm... si troufám říct, že mě škola využívá pro zbytek svých nějakých potřeb nebo tak, kolikrát zaskakuji za učitele v jiných třídách, supluji předměty, kolikrát se to dozvím v ten den ráno, což není moc příjemné, když jdu třeba suplovat přírodovědu nebo vlastivědu a nemám s tím takové zkušenosti jako bych měla mít. Je to velmi nepříjemné a bohužel se to stává často.“ (AP IV)

„...takový pocit mám bohužel často. Když je potřeba nějaká příprava na školní akce nebo suplování, či záskok tak se většinou používají právě asistenti, ač to teda není v jejich popisu práce...“ (AP V)

„Nejhorší je asi to suplování, když jste nepřipravená na hodinu, ehm... jste třeba ve třídě, kde má být pedagog i s asistentem a jste tam sama na celou třídu a... nevím, přijde

mi to bezohledné. Samozřejmě plat máte i tak asistentský a ne učitelství, když vykonáváte v té chvíli profesi učitele. Je to nespravedlivé.“ (AP V)

V případě, že je asistent pedagoga schopen dobrovolně plnit i požadavky nestandardní a s jeho prací nesouvisející, jako jsou např.: příprava písemných prací, kopírování pracovních listů, opravování písemných prací, vaření kávy, přípravy na interaktivní tabuli aj., není potom vůbec těžké sklouznout k tomu, že asistent pedagoga začne fungovat zcela jinak, než pro jaký účel bylo jeho místo vytvořeno a proč byl zaměstnán na takové pozici. Tím samozřejmě trpí celý třídní kolektiv, protože asistent pedagoga nemůže pokrýt potřeby žáků, pokud je zaměstnáván s plněním požadavků a úkonů mimo třídu.

„To jsem pocit neměla, vždycky, když jsem měla například dělat činnosti jako je vystřihování, tak jsem je buď sama navrhla nebo jsem s nimi souhlasila, nikdy jsem nebyla nucena do něčeho, co bych dělat nechtěla.“ (AP II)

„Učitelé nás chápou spíš jako své sekretářky nebo služky, „udělej mi kávu, okopíruj mi to, nachystej mi něco na interaktivní tabuli, připrav mi nějakou písemku, na, oprav to!“ a tak podobně. Spíš vůbec nechápou, nebo lépe řečeno nechtějí chápat funkci asistenta pedagoga.“ (AP V)

6.9 Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga

kategorie	Subkategorie	kódy
Nepřímá pedagogická činnost AP	Existence činnosti	neexistuje, existuje
	Náplň činnosti	odpolední výuka, příprava na přímou pedagogickou činnost, účast na poradách, další vzdělávání, komunikace s rodiči

Tab. 9: Otevřené kódování - nepřímá pedagogická činnost AP

Většina pedagogických asistentů nemá ve své pracovní době zahrnutou nepřímou pedagogickou činnost, tzn., že nemají prostor na to, aby se mohli zúčastňovat pedagogických rad, třídních schůzek, dělat si přípravu na hodiny, seznámit se s následující látkou apod.

„Ne, to teda nemám.“ (AP I)

„Nepřímou pedagogickou činnost nemám.“ (AP II)

„Nemám. Žák má problémy ehm... spíš s chováním, takže já nemusím dělat nějaké velké přípravy si, takže mě to tam ehm... paní ředitelka nevyčlenila, takže nemám.“ (AP III)

„Ne, nemám.“ (AP IV)

Pouze jeden z dotazovaných respondentů měl ve své pracovní době zahrnutou nepřímou pedagogickou činnost, kterou ve své práci shledává užitečnou.

„...nepřímou pedagogickou činnost mám, vzhledem k tomu, že s dětmi pracuji po vyučování, tak se potřebuji připravit na naši výuku. Pak se ve své nepřímé pedagogické činnosti také zúčastňuju ehm... porad nebo se dále vzdělávám. A nebo také komunikuji s rodiči žáků.“ (AP V)

6.10 Činnosti asistenta pedagoga

kategorie	Subkategorie	kódy
Činnosti AP	Běžné činnosti	dohled, udržování pozornosti, zmírňování agrese, rozhovor, hra, základní pracovní náplň, hnací motor, pomoc slabším žákům, odpolední výuka
	Činnosti, které nejsou v popisu práce	vykonávání práce učitele
	Pasivní činnosti	provádění zápisků o výuce, provádění zápisků o dítěti

Tab. 10: Otevřené kódování – činnosti AP

Pedagogičtí asistenti nejčastěji dohlížejí na žáky, začleňují je do kolektivu ostatních dětí, udržují jejich pozornost, mírní jejich agresivní chování, a napomáhají k hladkému průběhu výuky během dne.

„...v podstatě na něho neustále dohlížím, neustále ho odvádím zpátky k učení, když mu utěká pozornost stranou, usměřuju chování o přestávkách, ehm... zmírňuju agresi nebo agresivní chování, když nějaké je, povídám si s ním, zahraju si s ním, když je třeba přestávka delší...“ (AP I)

„Tak dohlížím na to, aby měl žák na lavici nachystané věci, nejenom on i ostatní děti, dohlížím na to, aby dělal, co měl, aby když paní učitelka řekne například: „Otevřete si sešit

nebo učebnici na straně 56!“, aby ji měl fakt otevřenou. Dohlížím na to, aby se mu po lavici neválely věci, které nemají s vyučováním nic společného..., dohlížím i na ostatní děti, pomáhám jim právě udržet to pracovní tempo, dál o přestávkách se snažím hlídat jakoby chod třídy a klid ve třídě a no při tělocviku třeba popohánět žáky, aby se rychleji převlíkli...“ (AP II)

„Tak především ehm... usměřuju chování vlastně ehm... toho žáka, ale samozřejmě projdu se po třídě, zkontroluju, jestli ostatní pracují, mají zápis, jestli tomu rozumí, můžu jim nějakým způsobem pomoci, ale občas právě u těch učitelů, kteří ani nechápou, že by vlastně něco takovýho, že jim tím pomáhám, tak jim to prostě vadí, mně připadá, že jsem pro ně jako rušivej prvek v té třídě, že, proč tam vlastně někdo chodí jiný jim kromě jich samotných, takže ehm... práce je tam víc, ale oni to prostě zatím nedávají nějakým způsobem, spíš je chyba na té jejich straně.“ (AP III)

Zde se nám opět potvrzuje, že pedagogové nejsou dostatečně informováni o funkci pedagogického asistenta a úkolují je činnostmi, které nejsou zahrnuty v popisu jejich práce.

„...většinou převážně vykonávám to, že se věnuji slabším dětem, v každém předmětu je to jiný žák nebo žákyně ..., někdy vykonávám i to, že učitel nestíhá opravovat písemné práce, tak mu pomáhám s opravováním písemných prací, pomáhám mu s vytvářením písemných prací a s kopírováním písemných prací“ (AP IV)

Pouze jeden z dotazovaných respondentů uvedl, že si pedagogové nepřejí, aby jim zasahoval do výuky, tzn., že se vyučovacích hodin účastnil pasivně a pro třídu jako celek to nemělo takřka žádný přínos. Co ovšem bylo u tohoto informanta přínosem byla jeho odpolední činnost, kdy vedl hodinovou výuku pro sociálně znevýhodněné, kde se společně zaměřili na probíranou látku a asistent zde nahrazoval roli rodiče a připravoval se s dětmi na další den.

„...já mám vlastně tu asistenci jinou vzhledem k tomu, že se jedná o asistenci žákům se sociálním znevýhodněním, tak ve vyučovacích hodinách sedím a zapisuju si ehm... vlastně jak ta výuka probíhá, abych na ni mohla odpoledne navázat. Dívám se, jak se žáci zapojují do výuky, jestli jsou aktivní a odpoledne to spolu všechno probereme a zhodnotíme.“ (AP V)

„...vzhledem k tomu, že učitelé si nepřejí, abych zasahovala do výuky, se věnuji pouze 2 žákům.“ (AP V)

6.11 Podíl asistenta pedagoga na vytváření IVP

Kategorie	Subkategorie	kódy
Podíl AP na vytváření IVP	Existence podílu	neexistuje
	Práce s IVP	podepisuje obeznámení

Tab. 11: Otevřené kódování – podíl AP na vytváření IVP

Žádný z asistentů se nijak nepodílel na sestavování individuálních vzdělávacích plánů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina respondentů uvedla, že jsou s IVP pouze seznámeni. Jsme toho názoru, že by se na tvorbě IVP měli podílet i asistenti pedagogů, protože je v nich zahrnuto i to, jak by měli s žáky asistenti pracovat. Asistenti by tak na základě svých zkušeností mohli přispět k vyšší míře individuálního přístupu k žákům.

„Ne, nepodílím, v podstatě je jenom pouze podepisuju.“ (AP I)

„Nepodílím.“ (AP II)

„Ne, já jsem s ním vždycky jenom seznámen...“ (AP III)

„Ne, nepodílím.“ (AP IV)

„Ne, nepodílím, jen je podepisuji, že jsem s nimi seznámena. Jednají, jak se říká, o nás bez nás.“ (AP V)

6.12 Motivace k práci asistenta pedagoga

Kategorie	subkategorie	Kódy
Motivace k práci AP	Děti	radost z viditelného výsledku, začlenění žáka do kolektivu, kladný vztah k dětem
	Finanční ohodnocení	peníze
	Dočasné řešení	praxe, neexistuje jiná pracovní nabídka
	Výhody práce	znalost prostředí, dostupnost, krátká pracovní doba

Tab. 12: Otevřené kódování – motivace k práci AP

Při odpovědích na otázku *Jakou máte motivaci k výkonu Vaší profese?* pouze 2 respondenti uvedli, že je pro ně finanční ohodnocení motivující. Musíme však podotknout, že se v jednom případě jednalo o studentku, která si pouze přivydělávala při studiu.

„...samozřejmě hlavní motivace pro výkon mé profese jsou peníze, protože chodím do práce proto, abych si vydělala peníze.“ (AP I)

„...další motivací může být i to, že vlastně práci stíhám při studiu, nijak mi nepřekáží a finanční ohodnocení je plus.“ (AP II)

Další motivací pro asistenty pedagogů je praxe, kterou by v budoucnu chtěli vyzdvihnout při hledání jiné profese. Hlavní motivací k jejich práci je především kladný vztah k dětem, práce s nimi je naplňuje a uspokojuje.

„Tak jelikož studuju speciální pedagogiku, tak předpokládám, že praxe na základní škole jako asistentka se mi bude hodit při hledání stálé práce na plný úvazek.“ (AP II)

„...práce s těmi dětmi mě baví a kdybych si nepřivydělával, tak to dělat ani nemůžu dál, beru to jako praxi.“ (AP III)

„Já mám prostě ráda děti, mám k nim kladný vztah a spíš mám radost, když vidím výsledky své práce.“ (AP V)

„...mně vyhovuje jako ta pracovní náplň, ta doba tím, že odpoledne můžu ještě pracovat něco jiného ...“(AP III)

6.13 Výhody a nevýhody práce asistenta pedagoga

kategorie	subkategorie	kódy
Výhody a nevýhody práce AP	Výhody práce	praxe, zkušenosti do budoucna, příjem při studiu, pomáhající profese
	Nevýhody práce	špatné finanční ohodnocení, nepřijímání pomoci AP, časová náročnost při studiu, náročnost profese, nerovnoměrné platy AP x U, konzervativní přístup učitelů, výše pracovního úvazku

Tab. 13: Otevřené kódování – výhody a nevýhody práce AP

Při analýze jsme zjistili značné výhody a nevýhody práce asistenta pedagoga. V této kategorii je shrneme.

Za klíčové výhody funkce asistenta pedagoga chápeme zejména integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a zlepšení jeho prospěchu.

Většina respondentů se shodla na skutečnosti, že vykonává pomáhající profesi, která je naplňuje.

„Takže asistent pedagoga vlastně pomáhá dětem, které mají buď výchovné problémy nebo problémy s poruchami učení.... no děti se celkově zklidní a ve většině případů se zlepší jejich prospěch.“ (AP I)

„...samozřejmě těší mě, že je poznat, že tam s ním pracuju, že se třeba usměřňovat jeho chování, je veselejší, děti ho líp berou, nějakým způsobem se mu zlepšil prospěch.“ (AP I)

„No tak já si myslím, že mě pedagog vnímá jako pomoc, myslím si, že je to tak správně a jako překážka jsem si nikdy nepřipadala.“ (AP II)

„...pomáhám mu začlenit se do toho kolektivu běžného a si myslím, že je ta hlavní náplň jako mojí práce.“ (AP II)

„...a vlastně být přínosem v tom začleňování toho dítěte nebo tam těch problémů, co tam vznikají, k řešení těch problémů.“ (AP II)

„Tak má práce hlavně přináší začleňování dětí s různými poruchami, ať už učení nebo chování, do kolektivu...“ (AP IV)

„...ale pomáháme celé třídě, celému kolektivu hlavně a když má někdo různé problémy v češtině nebo v matematice, přecházím od jednoho žáka k druhému, pokud je potřeba, aby učitel vysvětloval, tak já převezmu hodinu, opakuji s žákama minulou látku a učitel se věnuje dětem.“ (AP IV)

„...třídní učitel v mé třídě mě určitě vnímá jako pomoc...“ (AP IV)

„...většinou převážně vykonávám to, že se věnuji slabším dětem, v každém předmětu je to jiný žák nebo žákyně, snažím se ale pomáhat všem stejně ...“ (AP IV)

„...přínosem pozice asistenta pedagoga je integrace žáků s určitým ehm... znevýhodněním do běžného vzdělávacího proudu.“ (AP V)

Zjistili jsme, že další výhodou práce pedagogického asistenta je získání praxe v oblasti práce s dětmi, kterou chtějí respondenti využít při hledání stálé profese.

„Takže hlavně zkušenosti, které se budou hodit do budoucna, zkušenosti s dětmi, ehm... s prací s třídním kolektivem, ehm... taky si myslím, že určitě plus je, nebo plus, já jako speciální pedagožka tak pro mě je to plus, jo, pomoc těm znevýhodněným. Ehm... no tak taky mi to přináší zkušenosti s tím, jakým způsobem zařadit ty pomalejší žáky do toho vzdělávacího procesu, aby stíhali výklad paní učitelky, což myslím, že se mi do budoucna bude hodit.“ (AP II)

„Tak jelikož studuju speciální pedagogiku, tak předpokládám, že praxe na základní škole jako asistentka se mi bude hodit při hledání stálé práce na plný úvazek.“ (AP II)

„...beru to jako praxi.“ (AP III)

Výhodou pro asistenty pedagogů, kteří zároveň studují, je přivýdělek při studiu. Samozřejmě student nemá takové náklady jako jiní a proto mu finanční odměna připadá motivační.

„...práci stíhám při studiu, nijak mi nepřekáží a finanční ohodnocení je plus.“ (AP II)

Značnou nevýhodou profese je finanční ohodnocení. Většina respondentů se shodla na faktu, že na pozici asistenta pedagoga není vysoká finanční motivace. Stěžovali si na výši platu, která je nedostačující. Finanční ohodnocení je pro takovou pomáhající profesi, jako je asistent pedagoga spíše demotivující. Vzhledem k rozmanitému rozsahu činností, které jsou od asistenta pedagoga vyžadovány, je finanční ocenění opravdu nízké. Výše finančního ohodnocení se samozřejmě odvíjí od výše pracovního úvazku, který je zpravidla pouze poloviční.

„Tak já mám poloviční úvazek ehm...je to vlastně 20 hodin ... ale určitě to nestačí mně jako na fungování, v rámci společnosti je tam můj úvazek, jako finančně mně to nevyhovuje.“ (AP III)

„...ale skutečně peníze za poloviční úvazek, jo, tam jsou dost malé, to je něco skutečně, to je něco přes pět tisíc korun, takže když si to představíte prostě motivace samozřejmě, kvůli penězům to určitě nedělám...“ (AP III)

„Můj úvazek je poloviční, což znamená 20 hodin týdně a určitě tenhle úvazek nestačí.“ (AP IV)

„...tahle práce je placená mizerně za to, co tam asistenti pedagoga odvádí v těch hodinách, co tam dělají všechno pro ty žáky a vezmu si potom poměr plat učitel, plat asistent, myslím si, že je to nefér vůči asistentovi a měl by určitě mít minimálně dvakrát takový plat jaký má.“ (AP IV)

„...určitě to není pro peníze, protože ty jsou tady na té pozici opravdu ubohé a nespravedlivé v porovnání ehm... s učitelským platem.“ (AP V)

Jeden z respondentů poukazuje na skutečnost, že ne všichni žáci pedagogickou asistenci uvítají.

„...někteří studenti to berou špatně, když vedle něho sedí nějaký asistent nebo asistentka...“

Dalším negativem v dané profesi je konzervativnost některých, zejména starších pedagogů, která brání vhodné spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, což se samozřejmě odrazí i na třídním klimatu. Pedagogové považují asistenty za cizí element ve třídě, nevědí, jak s nimi mají pracovat a nevyužívají je pro ty účely, pro které byla jejich místa zřízena.

„...ale třeba loni jsem měla úplně jinou zkušenost, kdy jsem cítila od paní učitelky, že jsem tam nevítána, paní učitelka nechápala v čem asistence a moje práce spočívá asi proto, že to bylo pro ni nové, ještě s asistentkou nespolupracovala...“ (AP I)

„...už jen to oslovení asistent vlastně nějakým způsobem ehm... tam dává nějakou podřadnou roli vůči těm učitelům vlastně, takže mě tam vnímají jako nějaký doplněk a někteří ani mě neumí jako správně uchopit, využít...“ (AP III)

„...jde vidět, že je to pořád ještě pro spoustu lidí nový a hlavně ti starší učitelé, teda pro ty asistenty jako pro nás, nemají prostě ještě úplně přesně pochopení, proč tam vlastně jsme.“ (AP III)

„...někteří z nich skutečně na mě koukají, jak kdyby se stydí přede mnou něco říct a podobně, že bych měl je nějakým způsobem opravovat, je tam ten nezvyk, že je tam druhá dospělá osoba a pořád je tam vidět nějaký ostych v té spolupráci...“ (AP III)

„...ale u některých dalších učitelů, kteří prostě neví, jak toho asistenta ani uchopit, tak ehm... pro ně jsem tam, jak nějaký dozorce fakticky, protože na nic jinýho mě použít ani nechtějí.“ (AP III)

„...mám tam doplňkovou roli v té třídě, jo jako asistent, skutečně pořád to tam je a já vím, že bych třeba mohl i nějakým způsobem jinak pracovat v té hodině, ne jen pracovat s tím žákem, ale pracovat třeba s tím kolektivem a ten učitel s tím žákem, ale to se prostě zatím neděje, je to skutečně tady tímto způsobem nás zatím využít asi ehm... nechtějí ti učitelé...“ (AP III)

„...ale občas právě u těch učitelů, kteří ani nechápou, že by vlastně něco takovýho, že jim tím pomáhám, tak jim to prostě vadí, mně připadá, že jsem pro ně jako rušivej prvek v té třídě, že, proč tam vlastně někdo chodí jiný jim kromě jich samotných, takže ehm... práce je tam víc, ale oni to prostě zatím nedávají nějakým způsobem, spíš je chyba na té jejich straně.“ (AP III)

„...většina učitelů neví, jak nás má jako asistenty použít, obzvlášť je to ve většině případů u starších učitelů, ještě se s pojmem asistent pedagoga moc se tomu asistentovi nepřizpůsobili a někteří učitelé odmítají úplně asistenty, nechtějí je v hodinách, nechtějí, aby pro ně něco dělali, jenom třeba, když potřebují něco pomoci jako je nakopírovat nebo tak, to nás třeba požádají, což by správně ani neměli...“ (AP IV)

„...ale třeba u učitelů, kteří se střídají na výchovy, tak ti si myslím, že mě spíš berou jako zátěž, takže v některých předmětech mě před hodinami oznamují, že mě ve třídě nepotřebují a ať si jdu dělat nějakou práci třeba do sborovny nebo chystat podklady na další hodinu.“ (AP IV)

„...když chybí žák, ke kterému jsem přiřazena, tak ehm... si trůfám říct, že mě škola využívá pro zbytek svých nějakých potřeb nebo tak, kolikrát zaskakuji za učitele v jiných třídách, supluji předměty, kolikrát se to dozvím v ten den ráno, což není moc příjemné, když jdu třeba suplovat přírodovědu nebo vlastivědu a nemám s tím takové zkušenosti jako bych měla mít. Je to velmi nepříjemné a bohužel se to stává často.“ (AP IV)

„...někdy vykonávám i to, že učitel nestíhá opravovat písemné práce, tak mu pomáhám s opravováním písemných prací, pomáhám mu s vytvářením písemných prací a s kopírováním písemných prací, ačkoliv bych klidně mohla říct, že to dělat nebudu, jsem na pracovišti nová a je mi to nepříjemné je odmítnout.“ (AP IV)

„Učitelé nás chápou spíš jako své sekretářky nebo služky, „udělej mi kafe, okopíruj mi to, nachystej mi něco na interaktivní tabuli, připrav mi nějakou písemku, na, oprav to!“

a tak podobně. Spíš vůbec nechápu, nebo lépe řečeno nechtějí chápat funkci asistenta pedagoga.“ (AP V)

„...nemyslím si, že mě učitel vnímá jako pomoc, ale spíše naopak, jde na nich vidět nervozita z přítomnosti druhé dospělé osoby ve třídě.“ (AP V)

Jako další negativum profese jsme určili nezahrnutí nepřímé pedagogické činnosti, ve které by se asistenti mohli průběžně připravovat na hodiny, účastnit se pedagogických porad, třídních schůzek atd.

„...vykonávám tu svoji asistentskou činnost bez nějaké možnosti přípravy, která je placená.“ (AP I)

„No, to teda nemám.“ (AP I)

„Nepřímou pedagogickou činnost nemám.“ (AP II)

„...paní ředitelka nevyčlenila, takže nemám.“ (AP III)

„...já mám jenom přímou pracovní činnost, nemám žádnou nepřímou, což znamená, že 20 hodin jsem ve třídě s žákem, ale nemám žádné hodiny na to, ne žádné proplacené, zaplacené školou uznané nebo státem, krajem, čím chcete hodiny, kde bych si měla připravovat různé podklady na hodiny, abych se mohla připravovat z hodiny na hodinu, musím to dělat doma ve svém volném čase a nezúčastňuju se rodičovských schůzek, takže nemám možnost promluvit si se všemi rodiči všech žáků ze třídy.“ (AP IV)

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z uskutečněného výzkumu je patrné, že smysluplné a efektivní zapojení asistenta pedagoga do výuky na prvním stupni ZŠ není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát.

Účast učitele při výběru asistenta pedagoga považujeme za stěžejní z hlediska jejich pozdější vzájemné komunikace a spolupráce. Je třeba si uvědomit, že se vzájemný vztah mezi učitelem a asistentem bude odrážet na klimatu třídy.

Jak jsme se již zmiňovali, náplň práce pedagogického asistenta je dána na základě legislativy, avšak pro efektivní využití asistence doporučujeme stanovení si jasných a konkrétních vymezení pracovní náplně jak asistenta tak i učitele, aby nedocházelo k jinému využití pedagogické asistence, než k jakému účelu byla tato funkce zřízena.

Doporučujeme ředitelům škol, aby dohlédli na vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem, např. pomocí neočekávaných hospitací a svými případnými postřehy pomohli zefektivnit kvalitu integračního procesu.

Za stěžejní také považujeme, aby ředitel školy vyčlenil určitou dobu a prostor pro společné přípravy na výuku a konzultace mezi učitelem a asistentem. Díky této nepřímé pedagogické činnosti by se nemělo stát, že by přišel asistent pedagoga do výuky nepřipravený. Na základě takové spolupráce bude mít asistent přehled o tom, jak bude hodina probíhat, bude seznámen s učební látkou a bude vědět, kterým žákům se bude ve výuce věnovat.

V případě, kdy je asistent pedagoga využíván k jinému druhu práce, který není zahrnut v jeho pracovní náplni, jako je např. suplování za nepřítomného učitele, příprava teplých nápojů pro učitele, provádění činností místo učitelů aj., doporučujeme, aby se bránil, protože takové využití pedagogické asistence nevede ke kvalitnímu integračnímu procesu ani podpoře dítěte, ale k neoprávněnému čerpání prostředků. V takové situaci se mohou obrátit na odborovou organizaci nebo na Inspektorát práce.

Ředitel školy by měl obstarat více zdrojů pro financování asistentů pedagogů, aby nedocházelo k tomu, že asistenti budou mít nedostatečné výše úvazků, které nepokryjí potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě naopak doporučujeme zahrnout do pracovní doby pedagogických asistentů také nepřímou pedagogickou činnost, aby se asistent pedagoga mohl účastnit pedagogických rad, dalšího vzdělávání

pedagogických pracovníků, rodičovských schůzek a také aby měl prostor pro již zmíněné společné přípravy a konzultace.

Asistent pedagoga je v dnešní době nedílnou součástí pedagogického sboru, avšak je potřeba zapracovat na posílení prestiže jeho profese, jak z pohledu pedagogů, tak i z pohledu laické veřejnosti, protože pedagogický asistent je z hlediska zkvalitňování integračního procesu a poskytování rovných příležitostí všem žákům nepostradatelným pojítkem k integraci i inkluzi.

DISKUSE

Práce asistenta pedagoga a témata s ní spojená byla často podrobena diskusím. Diskuse se nejčastěji zaměřovaly na nepřímou pedagogickou činnost asistentů, která zahrnuje mj. přípravy, konzultace, účast na pedagogických radách či třídních schůzkách. Dále byly diskutovány rezervy ve využití různých forem přímé podpory žáků, která se skládá např. z práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, práce s ostatními žáky ve třídě, skupinová výuka, odpolední doučování aj. Často diskutovaná je také absence standardizované metodiky pro práci pedagogických asistentů. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 15, 67)

V neposlední řadě se diskutuje ohledně nepoměru, ve smyslu kladených nároků na asistenty a jejich platy a také ohledně nerovnoměrného poskytování asistenční podpory v jednotlivých krajích ČR. (Kolektiv autorů, 2013, s. 40, 57-58)

Absenci nepřímé pedagogické činnosti jsme ve výzkumném šetření zaznamenali také. Dále se nám mj. podařilo zjistit vysokou míru nespokojenosti asistentů pedagogů v oblasti jejich finančního ohodnocení. Výši finančního ohodnocení považujeme za nepřiměřenou a demotivující, samozřejmě se odvíjí od výše jejich pracovního úvazku, který je bohužel zpravidla poloviční.

Dále jsme zjistili, že asistenti pedagogů vnímají své postavení v pedagogickém sboru jako podřadné a doplňkové, proto považujeme za klíčové posílit prestiž profese pedagogického asistenta jak z pohledu pedagogů, tak i z pohledu laické veřejnosti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje profesi asistenta pedagoga působícího v základních školách prvního stupně. V teoretické části jsme představili některé autory zabývající se danou problematikou a popsali teoretická východiska a fakta sloužící jako podklad pro pochopení tématu. V praktické části jsme se zabírali výzkumným šetřením, na jehož základě jsme si stanovili metodologii, hlavní i dílčí cíle výzkumu a výzkumný soubor.

Funkce asistenta pedagoga je v ČR poměrně nová, avšak se poslední dobou stává běžnou součástí dnešní společnosti, a proto v poslední době došlo k velkému pokroku v náhledu na danou problematiku.

Naším hlavním cílem bylo popsat práci asistenta pedagoga. Jako dílčí cíle jsme si stanovili zjistit, s jakými pozitivy a negativy se asistenti pedagogů při své profesi setkávají, jakými činnostmi se zabývají, co je motivuje k jejich výkonu a jak jsou vnímáni očima pedagogického sboru. Na základě šetření jsme tedy podali základní informace týkající se práce pedagogického asistenta a u dílčích cílů jsme dospěli k těmto závěrům:

- 1) V práci asistenta pedagoga shledáváme jako pozitivní zejména integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zlepšení jeho prospěchu, vykonávání pomáhající profese, která asistenty naplňuje a možnost přivýdělnku při studiu. Za negativa, se kterými se AP setkávají při své profesi, považujeme demotivující finanční ohodnocení, odmítání pomoci asistenta pedagoga, konzervativní přístup pedagogů k asistentům a nezahrnutí nepřímé pedagogické činnosti.
- 2) Asistenti pedagogů nejčastěji zajišťují dohled nad žáky, podílí se na integraci žáka, udržují jeho pozornost, zmírňují agresivní chování a napomáhají k hladkému průběhu výuky. Z našeho šetření vyplynuly také určité neoprávněné činnosti, které by AP vykonávat neměli, ale i přesto je prováděli. Jedná se o splování za nepřítomného pedagoga, přípravu a opravování písemných prací, přípravu teplých nápojů pro pedagogy a přípravu učiva pro pedagogy.
- 3) Asistenti pedagogů za motivaci při své profesi považují především získání praxe v oboru školství a kladný vztah k dětem, který vede k naplnění a uspokojení AP.
- 4) Většina AP vnímá vlastní postavení v pedagogickém sboru jako podřadnou a doplňkovou roli.

Výsledky výzkumu nám přiblížily, jak samotní asistenti pedagogů vnímají svoji profesi a na základě jejich zkušeností jsme stanovili určitá praktická doporučení pro praxi. Data byla získána prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s osobami, které pracují na pozici asistenta pedagoga v základních školách prvního stupně. Odpovědi respondentů nám poskytly podklad pro zamyšlení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: STIMUL.
- BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, 143 s. ISBN 80-902461-1-7.
- BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků: jako pedagogický systém*. 1. vyd. Praha: Radix, spol. s. r. o., 2004. ISBN 80-86031-48-9.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BAŘINKOVÁ, Z., ČALOVÁ, J., FIEDLEROVÁ, L., JÍŠOVÁ, J., KOPŘIVOVÁ, V., ŠEFLOVÁ, M. *Spolupráce s asistentem pedagoga. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Praha 2012 ISBN 978-80-87652-65-7
- BĚLECKÝ, Z., HAUSENBLAS, O., HUČÍNOVÁ, I., KABELÁČOVÁ, I., KARGEROVÁ, J., KOŠTÁLOVÁ, H., KREJČÍŘÍKOVÁ, I., LISNEROVÁ, R., MIKOVÁ, Š., PALEČKOVÁ, J., PROCHÁZKOVÁ, I., STANG, J., STRAKOVÁ J. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc. UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
- ČLOVĚK V TÍSNI, o.p.s. *Mají na to: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

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

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Vyd. 1. V Praze: Pasparta, 2013, 109 s. ISBN 978-80-905576-0-4.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Asistent pedagoga analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. 2013

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*, UP Olomouc, 1999 ISBN 80-7067-981-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

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

NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo-: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003, 170 s. ISBN 8086642186.

PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky: Jak pracovat s romskými žáky Příručka pro*

učitele a asistenty pedagogů. 1. vyd. Praha: občanské sdružení Slovo 21, 2007.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 8071786314.

RABIŇÁKOVÁ in ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník. Zdroje a formy rasismu a netolerance. Informace o národnostních menšinách. Hry a cvičení pro žáky a studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 203 s. ISBN 80-7178-285-8.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. ISBN 80-7178-544-x.

LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, 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. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011. Dostupná také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>

ČESKO. Nařízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-273>

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

INTERNETOVÉ ZDROJE

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. BALVÍN, J., (2000). Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí. [online]. ©2013 [cit. 15. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/balvin-j.-2000.-romsky-pedagogicky-asistent-a-jeho-moznosti-pri-vychove-romskych-deti>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Cíle projektu. [online]. ©2013 [cit. 12. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/cile-projektu>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. DROTÁROVÁ, L. (2006) Asistent pedagoga – stav v ČR 2006. [online]. ©2013 [cit. 15. prosince 2014]

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Historie. [online]. ©2013 [cit. 16. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/drotarova-l.-2006-asistent-pedagoga-stav-v-cr-2006>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. KAŠPAROVÁ, V., HUČÍN, J. (2010) Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky – cizince, [online]. ©2013

[cit. 15. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kasparova-v.-hucin-j.-2010-asistenti-pedagogu-pro-zaky-socialne-znevychodnene-a-pro-zaky-cizince>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. LINDQVIST, G., NILHOLM, C., ALMQVIST, L., WESTO G. – M., (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special Leeds education. [online]. ©2013 [cit. 15. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/lindqvist-g.-nilholm-c.-almqvist-l.-wetso-g.-m.-2011.-different-agendas-the-views-of-different-occupational-groups-on-special-needs-education>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Nová škola o. p. s. [online]. © 2013 [cit. 12. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/nova-skola-o.-p.-s>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Realizační tým, [online]. ©2013 [cit. 12. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/realizacni-tym>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Spolupráce s pedagogem [online]. ©2013 [cit. 1. ledna 2015] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. ŠÁNDOROVÁ, V. (2011). Výsledky prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole. 2. časť. [online]. ©2013 [cit. 15. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/sandorova-v.-2011.-vysledky-prieskumu-o-postaveni-ziaka-zo-socialne-znevychodnenedo-prostredia-v-zakladnej-skole.-2.-cast>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. TRENT, J. (2014) 'I'm teaching, but I'm not really a teacher'. Teaching assistants and the construction of professional identities in Hong Kong schools. [online]. ©2013 [cit. 15. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/trent-j-2014-im-teaching-but-im-not-really>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. WEBSTER, R. et al. (2010) Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. [online]. ©2013 [cit. 15. prosince 2014] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/webster-r.-et-al>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ	Základní škola.
o. p. s.	Občanské poradenské středisko.
mj.	Mimo jiné.
např.	Například.
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání.
DISS	The Deployment and Impact of Support Staff project.
AP	Asistent pedagoga.
tzn.	To znamená.
atd.	A tak dále.
tzv.	Tak zvaný.
kol.	Kolektiv.
č.	Číslo.
Sb.	Sbírka.
SVP	Speciální vzdělávací potřeby.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
VŠ	Vysoká škola.
SŠ	Střední škola.
aj.	A jiné.
atp.	A tak podobně.
ADHD	Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Graf znázorňující nejdůležitější osobnostní vlastnosti, které napomáhají práci AP dle výpovědí ředitelů (Drotárová L., 2006, s. 70).....</i>	<i>33</i>
<i>Obrázek 2: Graf znázorňující nejdůležitější osobnostní vlastnosti, které napomáhají práci AP dle výpovědí učitelů (Drotárová L., 2006, s. 73).....</i>	<i>34</i>
<i>Obrázek 3: Graf znázorňující nejdůležitější osobnostní vlastnosti, které napomáhají práci AP z pohledu AP (Drotárová L., 2006, s. 75).....</i>	<i>35</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1: Otevřené kódování – přínos pozice AP</i>	48
<i>Tab. 2: Otevřené kódování – životní změna díky funkci AP</i>	49
<i>Tab. 3: Otevřené kódování – výše a dostatečnost pracovního úvazku.....</i>	50
<i>Tab. 4: Otevřené kódování – vlastnosti AP</i>	52
<i>Tab. 5: Otevřené kódování – klima pedagogického sboru</i>	53
<i>Tab. 6: Otevřené kódování – spolupráce AP s pedagogem</i>	54
<i>Tab. 7: Otevřené kódování – pohled učitele na AP ve třídě</i>	56
<i>Tab. 8: Otevřené kódování – AP v roli „holky pro všechno“</i>	57
<i>Tab. 9: Otevřené kódování - nepřímá pedagogická činnost AP</i>	59
<i>Tab. 10: Otevřené kódování – činnosti AP</i>	60
<i>Tab. 11: Otevřené kódování – podíl AP na vytváření IVP</i>	62
<i>Tab. 12: Otevřené kódování – motivace k práci AP</i>	62
<i>Tab. 13: Otevřené kódování – výhody a nevýhody práce AP</i>	63

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA I: Rešerše literatury	83
PŘÍLOHA II: Slovníček pojmů	94
PŘÍLOHA III: Otázky pro rozhovor	96
PŘÍLOHA IV: Přepis rozhovorů.....	97

PŘÍLOHA I: REŠERŠE LITERATURY

Asistent pedagoga v inkluzivní škole

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V.

Praha: Karolinum 2014.

ISBN 978-80-7290-712-0.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy vydala v březnu 2014 útlou publikaci, která přináší stěžejní výsledky výzkumu zaměřeného na práci asistentů pedagogů působících na běžných typech základních škol. Tato monografie je na webových stránkách katedry speciální pedagogiky volně ke stažení. Stručná příručka je rozdělena do tří částí, které se skládají z výchozí teorie, prezentace výzkumu a formulace dílčích metodických doporučení. V první, teoretické části autoři popisují legislativní zakotvení profese asistenta pedagoga a poznatky z některých domácích i zahraničních výzkumů na toto téma. V druhé části jsou prezentovány výsledky vlastního výzkumného šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2012/2013 na pětadvaceti základních školách působících v pěti krajích ČR. Výzkum byl postaven na pozorování 40 pedagogických asistentů během vyučovacího dne a následně bylo provedeno 149 rozhovorů s asistenty, učiteli, řediteli škol i s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve výsledcích výzkumu jsou mj. pojmenovávány požadavky na znalosti a osobnostní dispozice asistenta pedagoga, nedostatky v nastavení nepřímé pedagogické činnosti asistentů i rezervy ve využití různých forem přímé podpory žáků. Monografii uzavírá třetí a poslední část, která přináší základní metodická doporučení pro práci asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání.

Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program

Olga Zelinková

Portál, s. r. o., Praha 2001

ISBN: 80-7178-544-X

Knihy je psána pro pedagogy, kteří řeší obtíže, hledají nevhodnější způsoby práce s dětmi a ptají se po příčinách případných selhání. Publikace má 207 stran a je rozdělena do 19 kapitol, které jsou syntézou teoretických poznatků ze speciální pedagogiky,

neurologie a psychologie. Kniha stručně shrnuje psychologická a pedagogická východiska diagnostiky předškoláka a žáka, těžiště však představuje široká škála konkrétních diagnostických postupů a metodických doporučení pro práci s nimi. Naznačuje, jak vzít v úvahu i širší prostředí, které žáka obklopuje, a ukazuje, jak na základě zjištěných údajů zpracovat individuální vzdělávací program.

Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra

PaedDr. Věra Čadilová Mgr. Zuzana Žampachová a kolektiv

Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2012

ISBN 978-80-244-3309-7

Publikace je určena především pedagogickým pracovníkům, kteří vzdělávají žáky s poruchami autistického spektra. Během psaní metodiky měly autorky stále na mysli nelehkou úlohu pedagogických pracovníků základních škol při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Snahou autorek bylo seznámit populaci – především pedagogické pracovníky s problematikou autismu tak, aby pochopili, že školní prostředí je pro žáky s takovým deficitem velmi náročné a že jedině pochopení zvláštností v chování a vnímání a specifický přístup k nim, nikoli snahy o jejich normalizaci a neustálé srovnávání s intaktní populací, může přispět k jejich úspěšnému fungování. V publikaci jsou popsána úskalí při vzdělávání těchto žáků a návrhy na jejich řešení, které vycházejí z dlouholeté praxe autorek.

Mají na to - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ

Kolektiv autorů

Člověk v tísni, o.p.s. 2013

Příručka vznikla jako součást projektu Hin tut pro da, podpořeného Roma Education Fund. Publikaci vytvořil autorský tým speciálních pedagogů, romistů a pracovníků Programů sociální integrace a programu Varianty organizace Člověk v tísni. Tato metodika vznikla za spolupráce s celkem pěti základními školami v Praze za aktivního přispění skupiny učitelů. Každá zapojená základní škola také v rámci projektu organizovala vlastní

„mikroprojekt“ na podporu sociálně znevýhodněných, často romských dětí. V rámci projektu probíhal klub matek, klub pro školní děti a klub zaměřený na předškolní vzdělávání, vznikl nástroj na evaluaci úspěšnosti doučování dětí a bylo uskutečněno velké množství vzdělávacích a volnočasových aktivit se sociálně znevýhodněnými, převážně romskými dětmi z Prahy.

Inkluzivní vzdělávání

Vanda Hájková, Iva Strnadová

Grada Publishing, a. s., 2010

ISBN 978-80-247-3070-7

Kniha se skládá z 6 kapitol a má 217 stran. Publikace je koncipovaná jako systematicky uspořádaný soubor informací, začínající vysvětlením vzdělávacích potřeb v inkluzivním pojetí. Kniha obsahuje také slovník základních pojmů, který napomáhá čtenáři v orientaci a přehledu odborné terminologie. Následuje kapitola zabývající se heterogenitou žáků ve vzdělávacím procesu. Současný stav inkluzivního vzdělávání z hlediska zahraničních výzkumů je obsahem kapitoly třetí. Prodiskutovány jsou nejen výsledky výzkumných šetření, které jsou zaměřeny především na postoje jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu k inkluzivnímu vzdělávání, ale i možnosti zapojení samotných osob se speciálními vzdělávacími potřebami do výzkumu v roli badatelů. Kapitola čtvrtá je zaměřena na charakteristiku prostředí inkluzivních škol. Hlavními tématy jsou příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání, úpravy kurikula v inkluzivním pojetí a organizace vyučování. Modelová případová studie inkluzivní školy je popsána v kapitole páté. Publikaci uzavírá kapitola šestá, věnována inkluzivně orientované diagnostice a poradenství.

Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém

Jaroslav Balvín

Radix, spol. s. r. o., Praha 2004

ISBN: 80-86031-48-9

Kniha je členěna do 5 kapitol. Cílem autora bylo ukázat na souvislosti pedagogického systému, jehož smyslem je optimalizace pedagogického procesu se zaměřením na romského žáka v české škole. Publikace je o vztahu objektu a subjektu pedagogického působení, přičemž autor zdůrazňuje především potřebu přeměny objektu pedagogického působení v nový subjekt, osobnost romského žáka schopného ve svém životě uchovávat a rozvíjet identitu celé romské komunity. Cílem je dosažení takové úrovně edukace romského žáka, která by mu zajistila rovnoprávné místo ve společnosti. K tomu je třeba však vzít v úvahu podmínky etnické, psychologické, sociální, v nichž romská komunita žije a jimiž je po staletí ovlivňována. Přestože tyto podmínky mají významný retardační efekt, je možné je používáním efektivních pedagogických prostředků zpětně ovlivňovat v zájmu zvyšování úrovně vzdělanosti romských žáků a ve svých důsledcích i v zájmu zlepšení integrace romské komunity do celé společnosti.

Jak pracovat s romskými žáky

Příručka pro učitele a asistenty pedagogů

Iveta Pape

Slovo 21, 2007

Příručka vznikla v rámci realizace projektu Internetové kluby ČH@VE, který je zaměřený na podporu informační a počítačové gramotnosti žáků, kteří pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Autorka čerpá stejnou měrou ze zkušenosti romského dítěte i pedagožky, která Romy vzdělává. A právě díky této skutečnosti má publikace šanci skutečně pomoci pedagogům, aby mohli být romští žáci úspěšní i ve škole. Příručka je doplněna zajímavými příběhy ze života Romů a také ukázkami romských žáků z literární soutěže Romano Suno, které korespondují s obsahem jednotlivých kapitol. Autorka má snahu ukázat romského žáka, především to, jaký je, jak se cítí ve školním prostředí a jak vnímá školu jeho rodina.

Asistence lidem s postižením a znevýhodněním

Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty

Iva Uzlová

Portál, Praha 2010

ISBN: 9788073677640

Knih je vhodná pro osobní asistenty, pedagogické asistenty, zaměstnavatele asistentů pedagoga nebo osobních asistentů a v neposlední řadě pracovníky organizací, které se věnují práci s lidmi s postižením. Publikace přináší čtenáři základní informace o asistenci - o legislativním zajištění, možnostech financování, organizaci a náplni práce asistenta, zásadách spolupráce s rodiči, učiteli a poradenskými pracovníky. Autorka poskytuje praktická doporučení, která se týkají přípravy a samotné práce, komunikace s dítětem, jeho rodiči, spolužáky a učiteli. Kniha je doplněna příklady dobré praxe a také odkazy na další informační zdroje.

Psychopedie

Texty k distančnímu vzdělávání

Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J

ISBN 978-80-7315-140-8.

Paido, Brno 2007

Publikace je vhodná pro studenty pedagogiky. Kniha je rozčleněna do 6 tematických okruhů týkajících se základní psychopedické problematiky. První kapitola vymezuje psychopedii v systému společenských věd, základní terminologická východiska a problematiku lidských práv osob s mentálním postižením. Druhá kapitola popisuje osoby s mentálním postižením, seznamuje čtenáře s klasifikací mentální retardace, definuje jednotlivá vývojová období osoby s mentálním postižením a také vztah a přístup společnosti k těmto osobám. Třetí kapitola představuje současný edukační systém v ČR pro žáky s mentálním postižením od rané intervence až po střední školu. Čtvrtá kapitola poukazuje na změny v oblasti sociálních služeb a zaměřuje se na možnosti

pracovního uplatnění osob s mentálním postižením. Pátá kapitola shrnuje problematiku týkající se Downova syndromu a šestá kapitola problematiku poruch autistického spektra.

Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí

Jaroslav Veteška, Michaela Tureckiová

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO, Praha 2008

ISBN: 978-80-86723-54-9

Kniha má celkem 140 stran a je rozdělena do 7 kapitol. Autoři si jsou vědomi, že kvalifikační předpoklady potřebné pro výkon profese se stále mění. Kvalifikace a klíčové kompetence jsou důležitým faktorem pro zaměstnance i pro zaměstnavatele. Dosažení určitých předpokladů je možné získat všeobecné a odborné kvalifikace. Učení a rozvoj lidských zdrojů podle kompetencí nabízí jedinečnou možnost, jak obstát v dnešním světě, v konkurenci, v procesu změn, ale také dojít k určitému osobnímu naplnění.

Kompetence ve vzdělávání

Jaroslav Veteška, Michaela Tureckiová

Grada Publishing, a. s., 2008

Praha 7

ISBN: 978-80-247-1770-8

Kniha má celkem 159 stran a je rozdělena do 8 kapitol. Publikace propojuje teoretický výklad se stálým zřetelem k praxi. Autoři vydatně čerpají nejen z české, ale také zahraniční literatury o dané problematice a vycházejí také z důležitých mezinárodních dokumentů EU. Problematika kompetencí je zde poprvé pojednána komplexně, tj. jak ve vztahu ke školnímu vzdělávání mládeže, tak ve vztahu k vzdělávání dospělých. Autoři účelně využívají a propojují koncepty pedagogiky a andragogiky. Kniha obsahuje přílohy s podrobnými přehledy klíčových kompetencí, modelů manažerských kompetencí aj.

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole

Oldřich Müller a kol.

Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2001

ISBN 80-244-0231-9

Knihu vytvořil tým odborníků z Katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V publikaci autoři předkládají základy problematiky, které se dají využít při možném setkání s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Publikace propojuje klasické speciální pedagogiky členěné podle tzv. pedií s pedagogikou integrovanou. Autoři také samostatně vyčlenili specifické poruchy učení a vhodné terapeuticko-formativní přístupy k jedincům s handicapem.

Jak zvládnout problémy dětí se školou

Jitka Kendíková, Miroslav Vosmik

PASPARTA, o. p. s., 2013

ISBN: 978-80-905576-0-4

Publikace poukazuje na to, že se v současné době v běžných českých základních i středních školách vzdělává poměrně velké množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby těmto dětem daná škola mohla vytvořit vhodné podmínky pro uskutečňování jejich vzdělávání v patřičné kvalitě, musí úzce spolupracovat s jejich rodiči, zákonnými zástupci. Cílem této publikace je zvýšit informovanost rodičů, pedagogů a dalších zainteresovaných pracovníků. Text je doplněn mnoha příklady z praxe a také vzory příslušných formulářů a dokumentů. Čtenář také v knize nalezne informace o tom, kdo poskytne dítěti pomoc a v jaké podobě. Dozví se, jak má vypadat péče o žáka se SVP ve škole a poradenském zařízení. Zjistí, které dokumenty komu a kdy je třeba dodat. Publikace pojednává také o vzdělávacím plánu. V příručce nalezneme jako v jedné z mála informace o asistentech pedagoga – o výuce a formách jeho pomoci.

Děti, mládež a volný čas

Vývojové trendy a současné možnosti

Břetislav Hofbauer

Portál, 2004

ISBN: 80-7178-927-5

Kniha je určena nejen pro pracovníky pedagogických a sociálních profesí. První část publikace informuje o tom, jak se rozsah a podmínky využívání volného času dětmi a mládeží vyvíjely v minulosti. Vymezuje stěžejní rysy využívání volného času mladými lidmi v dnešním světě i u nás. Druhá část publikace prezentuje, jakým způsobem přistupovat k plánování práce s dětmi a mládeží ve volném čase. V publikaci je popsáno, jaké metody a organizační formy dnešní pedagogika volného času užívá, jak se účinnost této práce hodnotí, jaké existují zdroje pro její financování atd. Výklad je doplněn řadou konkrétních údajů a příkladů z ČR i ze zahraničí.

Spolupráce s asistentem pedagoga

Metodika

Zonna Bařínková, Jana Čalová, Lucie Fiedlerová, Jana Jiřová, Vladimíra Kopřivová, Markéta Šefflová

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012

ISBN 978-80-87652-65-7

Metodika je vytvořena skupinou odborných pracovníků Center podpory inkluzivního vzdělávání. Publikace je určena pro asistenty pedagoga, další pedagogické pracovníky a v neposlední řadě i pro rodiče, kteří podpůrné služby asistentů pedagoga pro své děti potřebují nebo je již využívají. Metodika je zaměřena nejen na dopomoc dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením nebo se zdravotním znevýhodněním, ale také na děti, žáky a studenty ze sociálně znevýhodněného prostředí. Autorky jsou toho názoru, že navýšení počtu asistentů pedagogů ve školách a školských zařízeních by neprospělo nejen školství, ale také by mělo svůj význam v oblasti sociální – v rozšíření příležitostí

pro uplatnění osob obtížně zaměstnatelných, které však mají bohaté životní zkušenosti z předchozích zaměstnání, z výchovy svých dětí. Autorky uvádějí, že funkce asistenta pedagoga je poslední, která byla do struktury pedagogických pracovníků zařazena, právě proto zdůrazňují, že je nezbytné věnovat jejich přípravě a metodické podpoře co největší pozornost.

Romové a jejich učitelé

Jaroslav Balvín a kolektiv

Hnutí R, Praha 1999

ISBN 80-902461-1-7

Publikace vznikla na základě pravidelných setkání Hnutí R, což je občanské sdružení romských i neromských učitelů a vychovatelů romských žáků a dalších odborníků v oblasti romistiky. Kniha slouží k vyměňování praktických i teoretických zkušeností učitelů a dalších odborníků zabývajících se multikulturní výchovou se zaměřením na romského žáka. Snahou autora je, aby čtenář nahlédl do podstaty pedagogické práce učitele romských žáků.

Asistent pedagoga

analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů

Kolektiv autorů

Univerzita Palackého v Olomouci, 2013

Publikace vznikla na základě projektu Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřebách reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020, řešeného v letech 2010 – 2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Autory jsou odborníci z Univerzity Palackého v Olomouci - Ústavu speciálněpedagogických studií a dalších odborných pracovníků zaměřených na problematiku vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Podnětem k tvorbě této analýzy byla stále vzrůstající potřeba asistenčních služeb při vzdělávání žáků se zdravotním postižením a relativně rozdílný přístup k jeho „instalaci“ v jednotlivých situacích a regionech ČR. V publikaci čtenář najde

základní informace, které se týkají aktuálního tématu poskytování asistenčních služeb v souvislosti s výchovou a vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v souvislosti s potřebou zavedení asistenta pedagoga a jeho ukotvení ve školském zákoně, který v posledním období prošel mnohými změnami.

Učitel a problémový žák

Strategie pro řešení problémů s kázní a učením

Marie-Thérèse Auger a Christiane Boucharlat

Portál, Praha 2005

ISBN 80-7178-907-0

Knih je členěna do dvou částí a sedmi kapitol. Druhá část publikace rozebírá jednotlivé strategie práce s "problémovými" žáky nebo třídami a řešení konfliktů. Autoři nevycházejí pouze z vlastních výchovných zkušeností, ale předkládají zároveň syntézu zkušeností stovek vyučujících, u kterých prováděli průzkumy a vedli s nimi dialogy během početných stáží. V publikaci jsou zaznamenány a utříděny zkušenosti mnoha vyučujících, jejichž výchovný přístup k takovým žákům byl úspěšný, a názory odborných autorů zabývajících se způsoby jednání a výchovou. Cílem autorů knihy je osvětlit vyučujícím psychologické a sociální příčiny chování jednotlivců a skupin žáků ve škole a ukázat, že mnozí vyučující se setkávají se stejnými problémy a dokážou je překonávat.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání

Zdeněk Bělecký, Ondřej Hausenblas, Lucie Hučínová, Iva Kabeláčová, Jana Kargerová, Hana Košťálová, Iveta Krejčířiková, Romana Lisnerová, Šárka Miková, Jana Palečková, Ivana Procházková, Jiřina Stang, Jana Straková

Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007

ISBN 978-80-87000-07-6

Příručka slouží jako inspirace a orientační pomůcka pro týmy učitelů, které budou pracovat s klíčovými kompetencemi v RVP základního vzdělávání, tvořit vlastní školní vzdělávací programy a vyučovat podle nich. „správnosti“ ŠVP a jeho částí má rozhodovat učitelský

tým konkrétní školy. Sami autoři upozorňují na skutečnost, že příručka není hotový ŠVP a nemá ani za úkol podat škole hotový popis hladin klíčových kompetencí. Je míněna jako nástroj, jehož pročtením a promyšlením mohou učitelé získat hlubší pochopení cílů, reformy, významu klíčových kompetencí a postupu, kterým si škola může při tvorbě ŠVP klíčové kompetence rozpracovat.

Výchova k toleranci a proti rasismu

Tatjana Šišková, ed.

Portál 1998

ISBN 80-7178-285-8

Publikace přináší základní informace potřebné pro multikulturní výchovu v praxi. Příručka řeší témata rasismu, xenofobie a multikulturní společnosti. Cílem autorů je seznámit veřejnost s technikami výuky, které se osvědčily v oblasti výchovy k multietnickému soužití. Publikace vznikla díky projektu „Výchova k toleranci a proti rasismu“ iniciovaného Občanským sdružením R-MOSTY a Českým centrem pro vyjednávání a řešení konfliktů. Kniha je rozčleněna do 5 kapitol.

PŘÍLOHA II: SLOVNÍČEK POJMŮ

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči a dělí se na:

1. žáky se zdravotním postižením (zrakovým, tělesným, sluchovým tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie aj. – nebo chování závažnějšího charakteru),
2. žáky se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení nebo chování – dyslexie, ADHD aj., které vyžadují zohlednění při vzdělávání),
3. žáky se sociálním znevýhodněním (např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí apod.).“
(Kendíková, Vosmik, 2013, s. 7)

Výchova

„Výchova je především živý, pulzující a proměnlivý proces komunikace a interakce mezi vychovávající a vychovávanou osobou... Výchovu lze považovat především za činnost rodičů a pedagogů, zaměřenou na podporu dětí a dospívajících při rozvoji jejich biologických, psychických a sociálních potenciálů, a to tím směrem, který je pro zvládnutí životních úkolů v rámci soužití s ostatními lidmi považován za žádoucí.“ (Ondráček, 2003, s. 18)

Integrace

„Včlenění jednotlivce nebo skupiny do nového prostředí nebo nových poměrů, a to bez proměny vlastní identity nebo ztráty specifčnosti.“ (Šišková, ed., 1998, s. 198)

Inkluze

„Inkluze předpokládá, že všichni jedinci, bez ohledu na své handicap, mají žít společně, v každodenních situacích.“ (Pokorná, 2010, s. 172)

Inkluzivní vzdělávání

„Podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštích, znevýhodnění nebo nadání.“ (Uzlová, 2010, s. 18,19)

Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák (nebo žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Uzlová, 2010, s. 43)

Individuální vzdělávací plán

„Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“ (ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky. 2011)

PŘÍLOHA III: OTÁZKY PRO ROZHOVOR

1. Co dle Vašeho názoru přináší pozice asistenta pedagoga?
2. Jak se Váš život změnil, když jste se stala pedagogickým asistentem?
3. Jaký je Váš pracovní úvazek? – Myslíte si, že to stačí k pokrytí potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jaké vlastnosti by dle Vás měl mít asistent pedagoga?
5. Cítíte se jako rovnocenný člen pedagogického sboru?
6. Jak hodnotíte Vaši spolupráci s pedagogem?
7. Myslíte si, že Vás učitel vnímá jako pomoc nebo spíše naopak?
8. Měla jste někdy pocit, že jste v práci za tzv. „holku pro všechno“?
9. Máte ve své pracovní době zahrnutou i nepřímou pedagogickou činnost?
10. Jaké činnosti ve funkci asistenta pedagoga vykonáváte?
11. Podílíte se na sestavování individuálních vzdělávacích plánů?
12. Jakou máte motivaci k výkonu Vaší profese?
13. Působíte ve škole na městě nebo na vesnici?
14. V jaké třídě působíte a kolika žákům v ní pomáháte?

PŘÍLOHA IV: PŘEPIS ROZHovorŮ

ROZHovor S AP I

Rozhovor je anonymní - nikde nebude uvedeno Vaše jméno ani jiné skutečnosti, které by mohly vést k identifikaci Vaší osoby. Vaše účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžete odmítnout odpovědět. Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a poté přepsán do písemné formy pro potřeby bakalářské práce. Souhlasíte?

„Ano, souhlasím.“

1. Co dle Vašeho názoru přináší pozice asistenta pedagoga?

„Takže asistent pedagoga vlastně pomáhá dětem, které mají buď výchovné problémy nebo problémy s poruchami učení a vlastně jeho práce by měla směřovat tak, aby ty nároky, které jsou na něho kladené, byly co nejmenší nebo aby jim je pomáhal zjednodušit a vlastně v čem to spočívá, no děti se celkově zklidní a ve většině případů se zlepší jejich prospěch.“

2. Jak se Váš život změnil, když jste se stala pedagogickým asistentem?

„V podstatě nemůžu říct, že by se mi nějak život změnil, pracuju s dětmi už několik let jako vychovatelka školní družiny, akorát jsem si uvědomila, že práce ve volnočasové pedagogice a v ehm...té hlavní jejich práci dopolední je dost rozdílná a je to náročnější.“

3. Jaký je Váš pracovní úvazek? – Myslíte si, že to stačí k pokrytí potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

„Tak 4 hodiny denně a jestli to stačí, nevím, v podstatě příprava tam není zahrnuta, takže vlastně vykonávám tu svoji asistentickou činnost bez nějaké možnosti přípravy, která je placená.“

4. Jaké vlastnosti by měl mít asistent pedagoga?

„Určitě je žádoucí přirozená autorita, měl by být chápající, kamarádský a intuitivní.“

5. Cítíte se jako rovnocenný člen pedagogického sboru?

„Ano.“

6. Jak hodnotíte Vaši spolupráci s pedagogem?

„Ehm... tak ehm...tak paní učitelka, u které dělám asistenci, je mně věkově docela blízká, máme spolu pěkný kamarádský vztah, já respektuji ji, ona respektuje mě, v podstatě je tam taková spolupráce, že nemůžu absolutně nic vytknout.“

7. Myslíte si, že Vás učitel vnímá jako pomoc nebo spíše naopak?

„Ehm... takže ehm... v letošním roce mám tu spolupráci na takové úrovni, že jsem spokojená, myslím si a cítím, že mě paní učitelka vnímá jako pomoc, jako rovnocenný element v té výuce, ale třeba loni jsem měla úplně jinou zkušenost, kdy jsem cítila od paní učitelky, že jsem tam nevitána, paní učitelka nechápala v čem asistence a moje práce spočívá asi proto, že to bylo pro ni nové, ještě s asistentkou nespolupracovala, takže mám zkušenost obojího typu.“

8. Měla jste někdy pocit, že jste v práci za tzv. „holku pro všechno“?

„Ehm... tak jelikož si té práce vážím, tak ehm... jsem vždycky dělala tak, abych všem vyhověla a když už byly nějaký náznaky snad toho, že bych měla dělat něco, co není v náplni mé práce a nějak jsem se s tím neztotožnila, tak jsem si to uměla vždycky nějakým způsobem kočírovat.“

9. Máte ve své pracovní době zahrnutou i nepřímou pedagogickou činnost?

„Ne, to teda nemám.“

10. Jaké činnosti ve funkci asistenta pedagoga vykonáváte?

„Tak v podstatě na něho neustále dohlížím, neustále ho odvádím zpátky k učení, když mu utěká pozornost stranou, usměřuju chování o přestávkách, ehm... zmírňuju agresivní chování, když nějaké je, povídám si s ním, zahraju si s ním, když je třeba přestávka delší, tak asi všechno no, tak jako tak, tak běžnou náplň toho té práce toho asistenta co zrovna je podle ehm... pedagogů z psychologické poradny doporučeno v IVP plánu.“

11. Podílíte se na sestavování individuálních vzdělávacích plánů?

„Ne, nepodílím, v podstatě je jenom pouze podepisuju. Nepodílím se na přípravě individuálních plánů.“

12. Jakou máte motivaci k výkonu Vaší profese?

„Ehm... tak v podstatě těší, samozřejmě těší mě, že je poznat, že tam s ním pracuju, že se třeba usměřňovat jeho chování, je veselejší, děti ho líp berou, nějakým způsobem se mu zlepšil prospěch, ale samozřejmě hlavní motivace pro výkon mé profese jsou peníze, protože chodím do práce proto, abych si vydělala peníze.“

13. Působíte ve škole na městě nebo na vesnici?

„Na vesnici.“

14. V jaké třídě působíte a kolika žákům v ní pomáháte?

„Tak působím ve čtvrtém ročníku základní školy a pomáhám asi pěti dětem, z nichž dva mají ADHD a ostatní mají nějaké poruchy učení, dyslexii, dysortografii.“

ROZHOVOR S AP II

Rozhovor je anonymní - nikde nebude uvedeno Vaše jméno ani jiné skutečnosti, které by mohly vést k identifikaci Vaší osoby. Vaše účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžete odmítnout odpovědět. Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a poté přepsán do písemné formy pro potřeby bakalářské práce. Souhlasíte?

„Ano, souhlasím.“

1. Co dle Vašeho názoru přináší pozice asistenta pedagoga?

„Takže hlavně zkušenosti, které se budou hodit do budoucna, zkušenosti s dětmi, ehm... s prací s třídním kolektivem, ehm... taky si myslím, že určitě plus je, nebo plus, já jako speciální pedagožka tak pro mě je to plus, jo, pomoc těm znevýhodněným. Ehm... no tak taky mi to přináší zkušenosti s tím, jakým způsobem zařadit ty pomalejší žáky do toho vzdělávacího procesu, aby stíhali výklad paní učitelky, což myslím, že se mi do budoucna bude hodit.“

2. Jak se Váš život změnil, když jste se stala pedagogickým asistentem?

„Takže nezměnil se nijak zvlášť, možná jenom v tom, že mám míň času na studia, že je to vlastně všechno takový jakože hektičtější, ale řekla bych, že za půl roku mého pedagogického asistentství se nijak výrazně nezměnil.“

3. Jaký je Váš pracovní úvazek? – Myslíte si, že to stačí k pokrytí potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

„Tak můj úvazek je poloviční na 4 hodiny denně 5 dní v týdnu. Myslím si, že to k pokrytí potřeb žáka ve vyučování stačí, ale občas mi přijde, že by bylo potřeba pedagogická asistence i v družině, protože si na něho paní družinářka často stěžuje, že žák zlobí, zlobí ostatní děti, nezapojuje se do činností, co tam dělají, takže tak.“

4. Jaké vlastnosti by dle Vás měl mít asistent pedagoga?

„No takže já si myslím, že asistent pedagoga by měl mít samozřejmě v první řadě kladný vztah k dětem, měl by být trpělivý, měl by si vlastně uvědomovat, že ne všechny děti jakoby jsou na tom co se týče ehm... jakoby schopností vzdělávání stejně, ehm.... No měl by, měl by mít zájem o další vzdělávání, o prohlubování svých schopností a... nic jiného mě nenapadá.“

5. Cítíte se jako rovnocenný člen pedagogického sboru?

„Ano.“

6. Jak hodnotíte Vaši spolupráci s pedagogem?

„Hodnotím ji určitě kladně, jelikož pedagog je moje matka, takže je to výhoda i v tom, že ji můžu říct upřímně, aniž bych se bála nějak, že se jí budu motat do práce, můj názor, že jestli třeba neupřednostňuje některé dítě před druhým nebo že je na někoho příliš přísná například nebo tak aniž bych se teda bála, že to bude mít nějaký větší dopad, prostě si to řekneme mezi sebou. Takže myslím si, že tohle je velká výhoda. Jinak náš vztah jako vnímám rovnocenně.“

7. Myslíte si, že Vás učitel vnímá jako pomoc nebo spíše naopak?

„No tak já si myslím, že mě pedagog vnímá jako pomoc, myslím si, že je to tak správně a jako překážka jsem si nikdy nepřipadala.“

8. Měla jste někdy pocit, že jste v práci za tzv. „holku pro všechno“?

„To jsem pocit neměla, vždycky, když jsem měla například dělat činnosti jako je vystřihování, tak jsem je buď sama navrhla nebo jsem s nimi souhlasila, nikdy jsem nebyla nucena do něčeho, co bych dělat nechtěla.“

9. Máte ve své pracovní době zahrnutou i nepřímou pedagogickou činnost?

„Nepřímou pedagogickou činnost nemám.“

10. Jaké činnosti ve funkci asistenta pedagoga vykonáváte?

„Tak dohlížím na to, aby měl žák na lavici nachystané věci, nejenom on i ostatní děti, dohlížím na to, aby dělal, co měl, aby když paní učitelka řekne například: „Otevřete si sešit nebo učebnici na straně 56!“, aby ji měl fakt otevřenou. Dohlížím na to, aby se mu po lavici neválely věci, které nemají s vyučováním nic společného, jako třeba hračky nebo si občas nosí auta, takže auta prostě do lavice, ehm... dohlížím někdy, když třeba on stíhá, takže dohlížím i na ostatní děti, pomáhám jim právě udržet to pracovní tempo, dál o přestávkách se snažím hlídat jakoby chod třídy a klid ve třídě a no při tělocviku třeba popohánět žáky, aby se rychleji převlíkli, protože jim to dlouho trvá a tak.“

11. Podílíte se na sestavování individuálních vzdělávacích plánů?

„Nepodílím.“

12. Jakou máte motivaci k výkonu Vaší profese?

„Tak jelikož studuju speciální pedagogiku, tak předpokládám, že praxe na základní škole jako asistentka se mi bude hodit při hledání stálé práce na plný úvazek. Ehm... další motivací je, že se jedná o školu, na kterou jsem sama docházela, takže prostředí mi vyhovuje, navíc je kousek od místa bydliště. Ehm... další motivací může být i to, že vlastně práci stíhám při studiu, nijak mi nepřekáží a finanční ohodnocení je plus.“

13. Působíte ve škole na město nebo na vesnici?

„Na vesnici.“

14. V jaké třídě působíte a kolika žákům v ní pomáháte?

„Takže působím ve druhé třídě, kde dochází, kam dochází 16 žáků a věnuji se celé třídě.“

ROZHOVOR S AP III

Rozhovor je anonymní - nikde nebude uvedeno Vaše jméno ani jiné skutečnosti, které by mohly vést k identifikaci Vaší osoby. Vaše účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžete odmítnout odpovědět. Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a poté přepsán do písemné formy pro potřeby bakalářské práce. Souhlasíte?

„Ano, souhlasím.“

1. Co dle Vašeho názoru přináší pozice asistenta pedagoga?

„No tak já jako asistent tam pomáhám vlastně ehm... žákovi, který tam má problémy, že jo, má nějaký ten plán tak, aby s těma normálníma děckama mohl tam fungovat, no tak, prostě pomáhám mu začlenit se do toho kolektivu běžnýho a si myslím, že je ta hlavní náplň jako mojí práce.“

2. Jak se Váš život změnil, když jste se stal pedagogickým asistentem?

„Tak můj život se nijak nezměnil, to je prostě práce a nijak, nijak zvlášť prostě normálně pracuju s těma dětma samozřejmě je to trošku únavný, ale tak to je asi tak všechno, jediná změna.“

3. Jaký je Váš pracovní úvazek? – Myslíte si, že to stačí k pokrytí potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

„Tak já mám poloviční úvazek ehm... je to vlastně 20 hodin ehm... jako je tam jenom málo hodin, kdy tam vlastně u toho dítěte nejsem a také jemu to nějakým způsobem vyhovuje, je to už dělaný tak, aby v těch hodinách, kde nejsem, se to doplňovalo, ale určitě to nestačí mně jako na fungování, v rámci společnosti je tam můj úvazek, jako finančně mně to nevyhovuje.“

4. Jaké vlastnosti by dle Vás měl mít asistent pedagoga?

„Tak měl by chápat to dítě, jeho problémy, ehm... s čím se vlastně denně potýká, měl by se umět vcítit, měl by nějakým způsobem doplňovat ten kolektiv té třídy a vlastně být přínosem v tom začleňování toho dítěte nebo tam těch problémů, co tam vznikají, k řešení těch problémů. To je vlastně to hlavní, co by měl v sobě mít ten asistent, aby mohl být dobrým asistentem.“

5. Cítíte se jako rovnocenný člen pedagogického sboru?

„Tak necítím, už jen to oslovení asistent vlastně nějakým způsobem ehm... tam dává nějakou podřadnou roli vůči těm učitelům vlastně, takže mě tam vnímají jako nějaký doplněk a někteří ani mě neumí jako správně uchopit, využít, takže jako určitě ne, ale ta situace se zlepšuje, jde vidět, že je to pořád ještě pro spoustu lidí nový a hlavně ti starší učitelé, teda pro ty asistenty jako pro nás, nemají prostě ještě úplně přesně pochopení, proč tam vlastně jsme.“

6. Jak hodnotíte Vaši spolupráci s pedagogem?

„Tak ehm... vlastně s učitelkou třídní tak s tou vycházím dobře, ta mě přijala, rozumí mi, ale fakticky tam jsou i další tam na výchovy a podobně se tam střídají další lidé, ehm... někteří, někteří z nich skutečně na mě koukají, jak kdyby se stydí přede mnou něco říct a podobně, že bych měl je nějakým způsobem opravovat, je tam ten nezvyk, že je tam druhá dospělá osoba a pořád je tam vidět nějaký ostych v té spolupráci, asi tak.“

7. Myslíte si, že Vás učitel vnímá jako pomoc nebo spíše naopak?

„Tak podle toho co vlastně o té mé práci vím, tak ehm... já bych mohl určitě toho dělat mnohem víc v těch hodinách, než na kolik mě třeba paní učitelka využívá, nicméně ta spolupráce s ní je dobrá, ehm... cestu si spolu ehm... k sobě společně hledáme, ale u některých dalších učitelů, kteří prostě neví, jak toho asistenta ani uchopit, tak ehm... pro ně jsem tam, jak nějaký dozorce fakticky, protože na nic jinýho mě použít ani nechtějí.“

8. Měl jste někdy pocit, že jste v práci za tzv. „holku pro všechno“?

„Měl, každopádně v těch ehm...mám tam doplňkovou roli v té třídě, jo jako asistent, skutečně pořád to tam je a já vím, že bych třeba mohl i nějakým způsobem jinak pracovat v té hodině, ne jen pracovat s tím žákem, ale pracovat třeba s tím kolektivem a ten učitel s tím žákem, ale to se prostě zatím neděje, je to skutečně tady tímto způsobem nás zatím využít asi ehm... nechtějí ti učitelé, jo, nebo jestli mají strach, že bysme to nezvládli, takže určitě spíš taková holka pro všechno na to doplňování toho, aby to líp klapalo v té třídě, ale ne jako rovnocenný partner.“

9. Máte ve své pracovní době zahrnutou i nepřímou pedagogickou činnost?

„Nemám. Žák má problémy ehm... spíš s chováním, takže já nemusím dělat nějaké velké přípravy si, takže mě to tam ehm... paní ředitelka nevyčlenila, takže nemám.“

10. Jaké činnosti ve funkci asistenta pedagoga vykonáváte?

„Tak především ehm... usměřuju chování vlastně ehm... toho žáka, ale samozřejmě projdu se po třídě, zkontroluju, jestli ostatní pracují, mají zápis, jestli tomu rozumí, můžu jim nějakým způsobem pomoci, ale občas právě u těch učitelů, kteří ani nechápou, že by vlastně něco takového, že jim tím pomáhám, tak jim to prostě vadí, mně připadá, že jsem pro ně jako rušivý prvek v té třídě, že, proč tam vlastně někdo chodí jiný jim kromě jich samotných, takže ehm... práce je tam víc, ale oni to prostě zatím nedávají nějakým způsobem, spíš je chyba na té jejich straně.“

11. Podílíte se na sestavování individuálních vzdělávacích plánů?

„Ne, já jsem s ním vždycky jenom seznámen, máme konzultace se speciální pedagožkou, ale zeptají se mě na můj názor, samozřejmě ho potom tam můžou nějakým způsobem do toho dát, ale jako že bych, ne, prostě dělám to, co se tam, je v tom napsané, ne.“

12. Jakou máte motivaci k výkonu Vaší profese?

„Tak ehm... to mně vyhovuje jako ta pracovní náplň, ta doba tím, že odpoledne můžu ještě pracovat něco jiného, ale skutečně peníze za poloviční úvazek, jo, tam jsou dost malé, to je něco skutečně, to je něco přes pět tisíc korun, takže když si to představíte prostě motivace samozřejmě, kvůli penězům to určitě nedělám, práce s těmi dětmi mě baví a kdybych si nepřivydělával, tak to dělat ani nemůžu dál, beru to jako praxi.“

13. Působíte ve škole ve městě nebo na vesnici?

„Ve městě.“

14. V jaké třídě působíte a kolika žákům v ní pomáháte?

„Tak ehm... v páté třídě a pomáhám, ten plán je vlastně na jednoho žáka s tím, že těch žáků je tam 27 a ten kolektiv, samozřejmě tu pomoc tam ode mě potřebuje nějakých pět, šest žáků, všichni ji přijímají, tím, že se jim nějakým způsobem věnuji, ale jako ta hlavní činnost vlastně po stránce nějakého toho korigování toho chování se týká toho jednoho mého žáka.“

ROZHOVOR S AP IV

Rozhovor je anonymní - nikde nebude uvedeno Vaše jméno ani jiné skutečnosti, které by mohly vést k identifikaci Vaší osoby. Vaše účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžete odmítnout odpovědět. Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a poté přepsán do písemné formy pro potřeby bakalářské práce. Souhlasíte?

„Ano, souhlasím.“

1. Co dle Vašeho názoru přináší pozice asistenta pedagoga?

„Tak má práce hlavně přináší začleňování dětí s různými poruchami, ať už učení nebo chování, do kolektivu, ehm... určitě se snažíme, aby žák, který má určité problémy, se v kolektivu cítil co nejlépe, každopádně rozhodně někteří studenti to berou špatně, když vedle něho sedí nějaký asistent nebo asistentka, takže se snažíme nevěnovat se pouze jenom jednomu žákovi, aby z nás nevznikl osobní asistent, ale pomáháme celé třídě, celému kolektivu hlavně a když má někdo různé problémy v češtině nebo v matematice, přecházím od jednoho žáka k druhému, pokud je potřeba, aby učitel vysvětloval, tak já převezmu hodinu, opakuji s žákama minulou látku a učitel se věnuje dětem.“

2. Jak se Váš život změnil, když jste se stala pedagogickým asistentem?

„Tak určitě se mi změnil pohled ve výchově dítěte.“

3. Jaký je Váš pracovní úvazek? – Myslíte si, že to stačí k pokrytí potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

„Můj úvazek je poloviční, což znamená 20 hodin týdně a určitě tenhle úvazek nestačí. Dítě je v některých hodinách bez asistenta a třeba v problémových, jako je matematika nebo čeština, rozhodně by měl být asistent u žáka. Tak ještě jeden takovej menší problém je ten, já mám jenom přímou pracovní činnost, nemám žádnou nepřímou, což znamená, že 20 hodin jsem ve třídě s žákem, ale nemám žádné hodiny na to, ne žádné proplacené, zaplacené školou uznané nebo státem, krajem, čím chcete hodiny, kde bych si měla připravovat různé podklady na hodiny, abych se mohla připravovat z hodiny na hodinu, musím to dělat doma ve svém volném čase a nezúčastňuju se rodičovských schůzek, takže nemám možnost promluvit si se všemi rodiči všech žáků ze třídy.“

4. Jaké vlastnosti by dle Vás měl mít asistent pedagoga?

„Asistent pedagoga by měl mít ehm... kladný vztah k dětem, neměl by se snažit děti vychovávat, ale vzdělávat, neměl by, kdyby to byla asistentka, třeba nebo třeba i muž, neměl by ze sebe dělat maminku toho žáka nebo těch žáků ve třídě. Potom co mám zkušenosti, tak v první třídě děti o každé přestávce se s asistentkou mazlí, hrají si, jsou na ni zavěšení, říkají jí: „Ahoj, jak se máš?“, tykají jí a potom to takhle jde až do páté třídy a na druhém stupni je to také tak.“

5. Cítíte se jako rovnocenný člen pedagogického sboru?

„Necítím, protože učitelé, většina učitelů neví, jak nás má jako asistenty použít, obzvlášť je to ve většině případů u starších učitelů, ještě se s pojmem asistent pedagoga moc se tomu asistentovi nepřizpůsobili a někteří učitelé odmítají úplně asistenty, nechtějí je v hodinách,

nechtějí, aby pro ně něco dělali, jenom třeba, když potřebují něco pomoci jako je nakopírovat nebo tak, to nás třeba požádají, což by správně ani neměli, ale je to tak a na jiné škole se to děje jinak, někde je to tak, někde je to zase tak, hlavně každý vám řekne něco úplně jiného, jak by se měl asistent pedagoga použít.“

6. Jak hodnotíte Vaši spolupráci s pedagogem?

„Spolupráce s pedagogem je v mém případě výborná, máme stejné názory na ehm... vzdělávání dětí, možná je to i tím, že jsme skoro stejná věková kategorie, ehm... prostě ve všem si rozumíme, řešíme ehm... různé problémy, okamžitě hned všechno si řekneme ať už v dobrém nebo ve špatném. Myslím si, že letos konečně vím, jak má fungovat práce mezi pedagogem a asistentem pedagoga.“

7. Myslíte si, že Vás učitel vnímá jako pomoc nebo spíše naopak?

„Podle toho který učitel. Ehm... třídní učitel v mé třídě mě určitě vnímá jako pomoc ehm... pomáhám mu s většinou žáků, protože máme ve třídě hodně velký problém s češtinou a matematikou, ale třeba u učitelů, kteří se střídají na výchovy, tak ti si myslím, že mě spíš berou jako zátěž, takže v některých předmětech mě před hodinami oznamují, že mě ve třídě nepotřebují a ať si jdu dělat nějakou práci třeba do sborovny nebo chystat podklady na další hodinu.“

8. Měl jste někdy pocit, že jste v práci za tzv. „holku pro všechno“?

„Ehm... takový pocit bohužel v práci někdy mám, když chybí žák, ke kterému jsem přiřazena, tak ehm... si troufám říct, že mě škola využívá pro zbytek svých nějakých potřeb nebo tak, kolikrát zaskakuji za učitele v jiných třídách, supluji předměty, kolikrát se to dozvím v ten den ráno, což není moc příjemné, když jdu třeba suplovat přírodovědu nebo vlastivědu a nemám s tím takové zkušenosti jako bych měla mít. Je to velmi nepříjemné a bohužel se to stává často.“

9. Máte ve své pracovní době zahrnutou i nepřímou pedagogickou činnost?

„Ne, nemám.“

10. Jaké činnosti ve funkci asistenta pedagoga vykonáváte?

„Jaké činnosti vykonávám, většinou převážně vykonávám to, že se věnuji slabším dětem, v každém předmětu je to jiný žák nebo žákyně, snažím se ale pomáhat všem stejně, někdy vykonávám i to, že učitel nestíhá opravovat písemné práce, tak mu pomáhám s opravováním písemných prací, pomáhám mu s vytvářením písemných prací a s kopírováním písemných prací, ačkoliv bych klidně mohla říct, že to dělat nebudu, jsem na pracovišti nová a je mi to nepříjemné je odmítnout.“

11. Podílíte se na sestavování individuálních vzdělávacích plánů?

„Ne, nepodílím.“

12. Jakou máte motivaci k výkonu Vaší profese?

„Motivaci mám takovou, že se musím nějak uživit a bohužel teďka nemám jinou pracovní nabídku, ačkoliv teda tahle práce je placená mizerně za to, co tam asistenti pedagoga odvádí v těch hodinách, co tam dělají všechno pro ty žáky a vezmu si potom poměr plat učitel, plat asistent, myslím si, že je to nefér vůči asistentovi a měl by určitě mít minimálně dvakrát takový plat jaký má.“

13. Působíte ve škole ve městě nebo na vesnici?

„Ve městě.“

14. V jaké třídě působíte a kolika žákům v ní pomáháte?

„Jsem v páté třídě, kde je 25 žáků a většinou pomáhám převážně 8 žákům.“

ROZHOVOR S AP V

Rozhovor je anonymní - nikde nebude uvedeno Vaše jméno ani jiné skutečnosti, které by mohly vést k identifikaci Vaší osoby. Vaše účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžete odmítnout odpovědět. Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a poté přepsán do písemné formy pro potřeby bakalářské práce. Souhlasíte?

„Ano, souhlasím.“

1. Co dle Vašeho názoru přináší pozice asistenta pedagoga?

„Tak myslím si, že hlavním přínosem pozice asistenta pedagoga je integrace žáků s určitým ehm... znevýhodněním do běžného vzdělávacího proudu. Vlastně ehm... jedná se o jeho začlenění mezi jeho vrstevníky.“

2. Jak se Váš život změnil, když jste se stala pedagogickým asistentem?

„No, když jsem začala pracovat jako pedagogický asistent a setkávala jsem se s dětmi s různými ehm... znevýhodněními, tak jsem dostala strach mít vlastní děti s obavou, že se mi narodí a nebudou úplně zdravé. Takže momentálně mi to změnilo život hodně a to v tom, že nechci vlastní děti, bojím se.“

3. Jaký je Váš pracovní úvazek? – Myslíte si, že to stačí k pokrytí potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

„Tak vzhledem k tomu, že jsem schválená jako asistent pro sociálně znevýhodněné sourozence, tak mám plný pracovní úvazek, ale je důležité zmínit, že pan ředitel mi úvazek

několikrát do roka mění jo, měla jsem třeba i 4 hodiny, 6 hodin, 7 hodin, ale momentálně mám teda těch 8 hodin denně, což znamená 40 hodin týdně. Myslím si, že je opravdu důležité mít plný pracovní úvazek nebo aspoň mít nějakou nepřímou pedagogickou činnost, protože čím víc čas na tu přípravu máte, tak tím kvalitnější práci odvádíte.“

4. Jaké vlastnosti by dle Vás měl mít asistent pedagoga?

„Podle mě by měl být určitě empatický a mít hlavně kladný vztah k těm dětem a také je důležitá ehm... povaha toho asistenta, myslím to tak, jako ehm... aby měl povahu na to, být v uvozovkách poskokem učitele. Ono ze zkušenosti vím, že ani tak nezáleží na tom, jaké máte dítě, nebo k jakému dítěti jste schválen jak na tom, s jakým pedagogem pracujete.“

5. Cítíte se jako rovnocenný člen pedagogického sboru?

„Jednoznačně ne, necítím se ehm... v porovnání s nimi rovnocenně, určitě ne. Učitelé nás chápou spíš jako své sekretářky nebo služky, „udělej mi kafe, okopíruj mi to, nachystej mi něco na interaktivní tabuli, připrav mi nějakou písemku, na, oprav to!“ a tak podobně. Spíš vůbec nechápou, nebo lépe řečeno nechtějí chápat funkci asistenta pedagoga.“

6. Jak hodnotíte Vaši spolupráci s pedagogem?

„Moje spolupráce s učitelkami není moc dobrá, ehm... hlavně proto, že nám vážně komunikace, ehm... a to je ten největší problém. Nikdy se nedošly vlastně podívat ehm..., jak s žáky pracuji po vyučování, ehm... spíše mě jen poučují a... a vlastně to, co s žáky dělám po vyučování, je jen na mně ehm..., přitom zodpovědnost za to nesou právě paní učitelky, nemají vlastně ani zájem nějak komunikovat a když už mi zadají, co mám s žáky dělat, tak to je na poslední chvíli, třeba 5 minut před doučováním, takže se na to ani nemůžu připravit.“

7. Myslíte si, že Vás učitel vnímá jako pomoc nebo spíše naopak?

„Ehm... nemyslím si, že mě učitel vnímá jako pomoc, ale spíše naopak, jde na nich vidět nervozita z přítomnosti druhé dospělé osoby ve třídě. Často se i stává, že mě třeba nějak shodí před dětmi, nevím ehm..., jestli je to záměrně, ale určitě to není příjemné.“

8. Měla jste někdy pocit, že jste v práci za tzv. „holku pro všechno“?

„Tak takový pocit mám bohužel často. Většina pedagogů se na nás asistenty dívá jak na neschopné, ale když je problém, lepší to právě námi. Když je potřeba nějaká příprava na školní akce nebo suplování, či záskok tak se většinou používají právě asistenti, ač to teda není v jejich popisu práce, že? Nejhorší je asi to suplování, když jste nepřipravená na hodinu, ehm... jste třeba ve třídě, kde má být pedagog i s asistentem a jste

tam sama na celou třídu a... nevím, přijde mi to bezohledné. Samozřejmě plat máte i tak asistentský a ne učitelství, když vykonáváte v té chvíli profesi učitele. Je to nespravedlivé.“

9. Máte ve své pracovní době zahrnutou i nepřímou pedagogickou činnost?

„Ehm tak nepřímou pedagogickou činnost mám, vzhledem k tomu, že s dětmi pracuji po vyučování, tak se potřebuji připravit na naši výuku. Pak se ve své nepřímé pedagogické činnosti také zúčastňuju ehm... porad nebo se dále vzdělávám. A nebo také komunikuji s rodiči žáků.“

10. Jaké činnosti ve funkci asistenta pedagoga vykonáváte?

„Tak já mám vlastně tu asistenci jinou vzhledem k tomu, že se jedná o asistenci žákům se sociálním znevýhodněním, tak ve vyučovacích hodinách sedím a zapisuju si ehm... vlastně jak ta výuka probíhá, abych na ni mohla odpoledne navázat. Dívám se, jak se žáci zapojují do výuky, jestli jsou aktivní a odpoledne to spolu všechno probereme a zhodnotíme.“

11. Podílíte se na sestavování individuálních vzdělávacích plánů?

„Ne, nepodílím, jen je podepisuji, že jsem s nimi seznámena. Což je určitě škoda, ale názor asistenta nikoho nezajímá. Jednají, jak se říká, o nás bez nás.“

12. Jakou máte motivaci k výkonu Vaší profese?

„Tak motivace, ehm... určitě to není pro peníze, protože ty jsou tady na té pozici opravdu ubohé a nespravedlivé v porovnání ehm... s učitelstvím platem. Já mám prostě ráda děti, mám k nim kladný vztah a spíš mám radost, když vidím výsledky své práce.“

13. Působíte ve škole ve městě nebo na vesnici?

„Působím ve škole na vesnici.“

14. V jaké třídě působíte a kolika žákům v ní pomáháte?

„Působím ve druhé a čtvrté třídě a vzhledem k tomu, že učitelé si nepřejí, abych zasahovala do výuky, se věnuji pouze 2 žákům.“