

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FAKULTA TĚLESNÉ KULTURY



Fakulta
tělesné kultury

MAPOVÁNÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA V OKRESE VSETÍN

Bakalářská práce

Autor: Markéta Chudějová

Studijní program: Aplikované pohybové aktivity – speciálně pedagogický
základ

Vedoucí práce: Mgr. Klára Botková

Olomouc 2023

Bibliografická identifikace

JMÉNO AUTORA: MARKÉTA CHUDĚJOVÁ

Název práce: Mapování pozice asistenta pedagoga v okrese Vsetín

Vedoucí práce: Mgr. Klára Botková

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Rok obhajoby: 2023

Abstrakt:

Předložená bakalářská práce se zabývá problematikou pozice asistenta pedagoga. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. Hlavním cílem práce je zmapovat úroveň vzdělanosti asistentů pedagoga v mateřských, základních a středních školách v okrese Vsetín. V rámci bakalářské práce byla použita kvantitativní metoda výzkumu. Sběr dat byl realizován v listopadu 2022. Do výzkumného souboru bylo zařazeno 81 osob (80 žen a 1 muž), jež aktuálně působí na pozici asistenta pedagoga na školách v okrese Vsetín. Z výsledků výzkumu vyplývá, že asistenti pedagoga v okrese Vsetín mají dostatečné vzdělání pro působení na této pozici. Nejpočetnější skupinou jsou na Vsetínsku asistenti pedagoga se středoškolským vzděláním s maturitou (69 %). Vysokoškolsky vzdělaných asistentů pedagoga je v okrese Vsetín 18 %, z toho jedna polovina na bakalářské úrovni a druhá polovina na magisterské úrovni. Kurzem asistenta pedagoga prošlo z celkového výzkumného souboru 80 % respondentů a 37 % respondentů uvedlo, že jejich studium bylo/je zaměřeno pedagogickým směrem.

Klíčová slova:

Inkluzivní vzdělávání, integrace, asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

AUTHOR: MARKÉTA CHUDĚJOVÁ
Title: Survey the position of Teaching Assistant in the Vsetín district

Supervisor: Mgr. Klára Botková
Department: Department of Adapted Physical Activities
Year: 2023

Abstract:

This bachelor thesis deals with the issue of the position of Teaching Assistant. The bachelor thesis is divided into two parts, part theoretical and part empirical. The main aim of this research is to survey the level of qualification of Teaching Assistants in kindergartens, primary and secondary schools in the Vsetín district. The research is based on quantitative method. The research sample included 81 people (80 women and 1 man), who currently work as the Teaching Assistants in the schools in the Vsetín district. The results of the research show that Teaching Assistants in the Vsetín district have sufficient level of qualification to work in this position. The largest group of TA is the one with a secondary school education with diploma (69 %). There are 18 % of Teaching Assistants with university degree. Half of them with bachelor's degree and the other half with master's degree. 80 % of the respondents completed course for Teaching Assistants, and 37 % of the respondents stated that their studies were/are focused on pedagogy.

Keywords:

Inclusive education, Integration, Teaching Assistant, Student with Special Educational Needs.

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

PROHLAŠUJI, ŽE JSEM TUTO PRÁCI ZPRACOVALA SAMOSTATNĚ POD VEDENÍM MGR. KLÁRY
BOTKOVÉ, UVEDLA VŠECHNY POUŽITÉ LITERÁRNÍ A ODBORNÉ ZDROJE A DODRŽOVALA
ZÁSADY VĚDECKÉ ETIKY.

V OLOMOUCI DNE 22. ČERVNA 2023

.....

DĚKUJI VEDOUCÍ MÉ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE MGR. KLÁŘE BOTKOVÉ ZA VEŠKERÝ ČAS, KTERÝ MI VĚNOVALA, NEKONEČNOU TRPĚLIVOST A POMOC VE SNAZE DOTÁHNOUT PRÁCI AŽ DO KONCE. DÁLE DĚKUJI VŠEM RESPONDENTŮM, KTEŘÍ SE PODÍLELI NA VÝZKUMU. V NEPOSLEDNÍ ŘADĚ DĚKUJI SVÉ RODINĚ ZA VEŠKEROU PODPORU.

OBSAH

Obsah	6
Seznam zkratk	8
Úvod	9
1 Přehled poznatků	10
1.1 Inkluzivní vzdělávání v českém školství	10
1.1.1 Vymezení pojmu inkluze ve vzdělávání	10
1.1.2 Vymezení pojmu integrace ve vzdělávání	11
1.1.3 Inkluze versus integrace	12
1.1.4 Legislativní ukotvení v České republice	13
1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	15
1.2.1 Systém podpůrných opatření	15
1.2.2 Individuální vzdělávací plán	17
1.3 Asistent pedagoga	18
1.3.1 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	21
1.3.2 Podpora profesního růstu asistentů pedagoga	23
2 Cíle	26
2.1 Hlavní cíl	26
2.2 Dílčí cíle	26
3 Metodika	27
3.1 Výzkumný soubor	27
3.2 Metody sběru dat	27
3.3 Statistické zpracování dat	28
4 Výsledky	29
4.1 Sociodemografické údaje osob	29
4.2 Kvalifikační předpoklady	31
4.3 Působení asistentů pedagoga	34
4.4 Žáci se SVP	36
4.5 Motivační podmínky	39
5 Diskuse	43

6	Závěry	45
7	Souhrn	47
8	Summary	48
9	Referenční seznam	49
10	Přílohy	52
	10.1 Příloha č. 1 - Anketa	52
	10.2 Příloha č. 2 - Informovaný souhlas	53

SEZNAM ZKRATEK

AP	asistent pedagoga
ČR	Česká republika
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
HLTA	Higher Level Teaching Assistant
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina
ŠPZ	školské poradenské zařízení
TA	Teaching Assistant
ZŠ	základní škola

ÚVOD

Hager (1991) ve svém článku zmiňuje Komenského, který mnohokrát zdůrazňoval, že je důležité, aby pansofické učení obsáhlo všechny lidi bez rozdílu jmění a stavu, stáří, pohlaví i nadání. Zahrnuje dokonce i duševně či tělesně postižené, a to právě v křesťansko-platónském duchu, aby se všechna stvoření mohla navrátit k svému božskému původu.

Právě Komenského slova nabývají v dnešní době stále většího významu. Pro uvedení do problematiky, o které pojednává má bakalářská práce, uvedu několik historických souvislostí z posledních století. Lechta (2016) uvádí druhou polovinu 18. stol. v Evropě jako začátek vzniku institucí pro péči o jedince s postižením, kdy se paralelně rozvíjely i konkrétní edukační metody a vznikala tak institucionalizace, která byla zamýšlena jako pomoc při výchově a vzdělávání dětí s postižením. Tento proces trval přes 200 let, avšak současně jako vedlejší produkt způsoboval postupnou edukační segregaci dětí s postižením. Ve zmíněných souvislostech je tedy dnešní celosvětový trend směřující k inkluzivní pedagogice vlastně protichůdný.

Pojmy integrace a inkluzivní pedagogika jsou v dnešní době velmi skloňovanými pojmy, které nelze opomíjet, jelikož se téma speciálně-pedagogické podpory žáků týká každé jednotlivé školy v naší republice. „Stejně jako mnoho jiných vyspělých evropských států, i Česká republika (ČR) usiluje o vytvoření vzdělávacího systému založeného na rovných příležitostech a optimálních podmínkách pro vzdělávání každého žáka“ (Hájková, 2019, s. 5).

Na samotném průběhu inkluzivního vzdělávání se podílí celá řada speciálně-pedagogických odborníků, a to včetně asistenta pedagoga. Domnívám se, že právě pozice asistenta pedagoga je jedním z významných podpůrných opatření, které může usnadnit proces vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) společně s ostatními žáky a je tak klíčovým prvkem kvalitního inkluzivního vzdělávání. To dokázalo i šetření realizované už v roce 2010 tehdejším Ústavem pro informace ve vzdělávání. Ve výzkumu realizovaném mezi dvěma a půl tisíci řediteli škol v ČR více než 80 % oslovených ředitelů uvedlo, že nedostatek asistentů pedagoga představuje pro zavádění inkluzivního vzdělávání „výraznou komplikaci“, nebo dokonce „zásadní problém“ (ÚIV, 2010). Podle Hájkové (2018) závisí úspěch inkluzivního vzdělávání do značné míry právě na profesi asistenta pedagoga, a to nejen na jejich dostatečném počtu na školách, ale zejména na jejich kvalitě.

Člověk vykonávající tuto pozici by měl podle Němce a Martinovské (2018) nejen splňovat kvalifikační podmínky dané zákonem, ale i skutečně mít schopnosti a dovednosti potřebné pro práci s dětmi, a také umět dobře vycházet s učiteli ve třídě, ve které bude pracovat. Neméně podstatná je schopnost asistenta komunikovat nejen s rodinou dítěte, ale i se všemi rodiči ostatních žáků ve třídě.

1 PŘEHLED POZNATKŮ

1.1 Inkluzivní vzdělávání v českém školství

Pro lepší porozumění tématu představí první kapitola pojmy inkluze a integrace, stejně jako rozdíly mezi těmito dvěma pojmy. Dále se dotkne tématu legislativního ukotvení inkluzivní pedagogiky v České republice.

1.1.1 Vymezení pojmu inkluze ve vzdělávání

Pojem „inkluze“ má původ z latinského slova „inclusio“, což znamená „přijetí“. „Inkluze vychází také z anglického slova „inclusion“, což znamená „zahrnutí“, v širším pojetí „příslušnost k celku“ (Hájková & Strnadová, 2010).

Inkluzivní vzdělávání je v našich podmínkách velmi aktuální a diskutované téma, které se prolíná celým vzdělávacím systémem a podle Šmelové, Souralové a Petrové (2017) vzbuzuje různé pochybnosti, a to jak u laické, tak i odborné veřejnosti, které v mnoha směrech pramení ze zkreslených představ a nedostatku informací v souvislosti s úspěšnou realizací inkluze v podmínkách českého školství. Podle těchto autorek jsou v některých zemích, např. ve Velké Británii či Finsku, zkušenosti s touto formou vzdělávání již dlouhodobé a vesměs pozitivní, u nás se koncepce inkluze prosazuje relativně pozvolna.

Uzlová (2010) mluví o podstatě inkluzivního vzdělávání jako o snaze poskytnout všem dětem kvalitní vzdělávání na co nejvyšší úrovni nezávisle na míře jejich schopností, nadání, znevýhodnění nebo individuálních zvláštnostech. Důraz je podle ní kladen na širokou dostupnost vzdělání pro každého, primárně ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kde jsou rozdílné vzdělávací potřeby dětí vnímány jako součást přirozené společenské diverzity a jsou naplňovány pomocí individuálních vzdělávacích programů (IVP). Autoři Fischer et al. (2014) zdůrazňují prvek sociální integrace, kdy mohou být všichni žáci bez ohledu na jejich individuální rozdíly vzdělávání se svými vrstevníky v běžných třídách, co nejblíže svému bydlišti a jsou respektovány jejich zájmy, potřeby, schopnosti a nadání. Je tedy zřejmé, že všichni žáci ve třídě nemusí dosahovat stejných cílů.

Podobně Valenta (2015) vnímá inkluzi ve vzdělávání jako proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách. Inkluze se tak stává nástrojem sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělávání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti (p. 71).

Autoři Zilcher a Svoboda (2019) vnímají inkluzivní vzdělávání z více úhlů pohledů. Z pohledu didaktického popisují inkluzivní vzdělávání jako vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury jako vizi plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.

Hájková a Strnadová (2010) apelují na to, že inkluzivní vzdělávání může ve škole fungovat jen v případě, že škola uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty inkluze např. lidskou heterogenitu jako sociální normu. Tato rozdílnost může být vnímána jako samozřejmost či dokonce přínos, může se z ní stát ale i problém. Tyto autorky dále uvádějí podstatu inkluzivního modelu vzdělávání, a to „rovné zacházení s rozdílností intelektových schopností i fyzických schopností, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi“ (p. 43).

Požár (in Lechta, 2010) zdůrazňuje, že skutečný koncept inkluze vyžaduje rovněž „přípravu“ intaktní populace na život ve společnosti, jejíž nedílnou součástí byly, jsou a budou osoby s různým postižením. Inkluze v tomto kontextu by měla být dalším krokem na cestě od exkluze přes integraci až po inkluzi, kdy začlenění jedince do společnosti není nutné, protože do ní patří a je její přirozenou součástí. Shodně hovoří i Škoviera (2018), který je přesvědčen o tom, že „kvalita školství a sociální péče je především obrazem společnosti, až sekundárně jsou také jejími reálnými tvůrci. Pokud nebudeme vnímat v běžném životě, že „jinakost“ je součástí naší společnosti a nebudeme mít snahu vytvářet skutečné společenství, zákony a vyhlášky nestačí“ (p. 64).

1.1.2 Vymezení pojmu integrace ve vzdělávání

Původní význam slova integrace pochází z latiny a znamená v doslovném překladu „znovuvytvoření celku“. V sociologickém smyslu se jedná o vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy byl někdo integrován, tedy začleněn do celku (Valenta, 2015). Integraci ve vzdělání popisují Průcha, Walterová a Mareš (2013) ve svém Pedagogickém slovníku jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“ (p. 107). Podle Hájkové a Strnadové (2010) je v současné době integrace širokým mezinárodním hnutím, které má za cíl prosazení práv člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné kultuře. Zilcher a Svoboda (2019) si pod pojmem „integrace“ obecně představují zařazení jedince s postižením do běžné školy, přičemž se tento žák musí přizpůsobit

tak, aby se mohl adekvátně vzdělávat s intaktními spolužáky za pomoci individuálního vzdělávacího plánu (IVP), čímž jsou naplňovány jeho speciální potřeby.

Integrační trend, který nabídl systémové řešení otázky vzdělávání žáků se SVP v běžných školách, se datuje do 80. let 20. století. Počátkem inkluzivní pedagogiky se udávají devadesátá léta 20. století, vrcholí však zejména počátkem 21. století (Lechta, 2016).

Integrace nevyžaduje výraznou změnu postojů ani hodnot většinové populace, ale spíše přizpůsobování podmínek a prostředí tak, aby se lidé se speciálními potřebami mohli účastnit běžných společenských aktivit (Slowík, 2022). Zilcher a Svoboda (2019) uvádí, že se předpokládá, že se žákovi se SVP ve třídě dostane adekvátní podpory, díky níž se přizpůsobí a plní stejné vzdělávací cíle jako ostatní. V praxi je ale stále činen nátlak na přizpůsobení žáka, nikoliv na přizpůsobení prostředí, metod a forem výuky. Tím je integrace stále ještě vzdálená inkluzi.

1.1.3 Inkluze versus integrace

Principem inkluzivního vzdělávání je akceptování individuálních potřeb každého žáka – nejen žáka s postižením. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního procesu už nedělí na ty, kteří mají speciální potřeby a ty, kteří je nemají, ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem (Hanáková, Stejskalová in Šmelová, 2015). Shodně hovoří i Bartoňová a Ješina (2012), kteří inkluzi vnímají jako „vyvrcholení integračního procesu, kdy jsou vytvořeny podmínky (v nejširším slova smyslu) tak, aby bylo možné začlenění jedince se SVP a jeho účast na jednotlivých činnostech“ (s. 9). Obdobně Lechta (2016) vnímá principiální rozdíl v tom, že integrace akceptuje duální systém vzdělávání žáků s postižením (speciální i běžné školy), ale v rámci inkluze by každá škola měla být připravena přijmout všechny děti (proto teze „škola pro všechny“). Inkluzivní trend usiluje o postupné odstranění dvou paralelních systémů „normálního“ a „speciálního“ školství a chce vytvářet pouze jediný: při začlenění má škola vytvořit podmínky pro edukaci všech žáků bez jakéhokoli rozdílu.

Na rozdíly mezi koncepty integrace a inkluze lze poukázat také z časového hlediska, kdy Lechta (2010) uvádí, že ve světovém měřítku je koncept integrace charakteristický pro 80. léta 20. stol., zatímco pro koncept inkluze jsou typická 90. léta 20. stol., ale zejména pak začátek 21. stol.

Vzhledem k současnému stavu edukace dětí s postižením, narušením nebo ohrožením, resp. aplikací principů inkluzivní edukace v ČR a SR lze konstatovat, že tu momentálně probíhá

přechodné období mezi integrací a inkluzí, které nejlépe vystihuje dvojtvar inkluze/integrace. Je však zřejmé, že pokud jde o celkový trend, ČR i SR se zavázaly k prosazení inkluzivní edukace dětí s postižením, narušením nebo ohrožením (Lechta, 2010, p. 34).

Slowík (2022) uvádí, že integraci dnes řada lidí stále chápe jako synonymum inkluze nebo její nižší stupeň. Běžně už ale dochází ke shodě na tom, že jde o dva rozdílné koncepty. Integrace představuje spíše tendenci začleňovat ty, kdo byli nejprve cíleně, i když třeba s dobrým záměrem, sociálně vyčleněni, zatímco inkluze už primárně jakékoliv vyčleňování odmítá a pokouší se mu zabránit.

Podle Lechty (2010) se akceptování rozmanitosti v inkluzi na rozdíl od integrace týká kromě lidí s postižením a narušením i etnických, jazykových, migrujících a kulturních menšin a jiných sociálně, ekonomicky a jinak znevýhodněných skupin obyvatelstva. Jde často o děti, u nichž existuje zjevné nebo skryté ohrožení – riziko vzniku postižení nebo narušení, případně chronického onemocnění. Předmětem inkluzivní edukace je tedy mnohem širší populace než při integrované edukaci. Obdobně popisuje rozdíl mezi inkluzí a integrací Deklarace ze Salamanky (The Salamanca Statement, 1994), jejíž zveřejnění je podle Lechty (2016, p. 32) „zásadním obratem směrem k inkluzivnímu trendu“:

Hlavním rozdílem je, že do konceptu inkluzivní edukace musíme zařadit mnohem širší populaci, než jsou pouze žáci s postižením a narušením (na které především cílí koncept integrace). Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky a předpoklady. Má tedy jít nejen o děti s postižením a narušením, ale např. i o děti nadané, děti ulice, pracující děti, děti z odlehklých oblastí, z kočujících populací, z lingvistických, etnických a kulturních minorit a děti ze znevýhodněných nebo marginalizovaných oblastí nebo skupin (The Salamanca Statement, 1994).

1.1.4 Legislativní ukotvení v České republice

V Listině základních práv a svobod z roku 1992 se v článku č. 33 píše, že každý má právo na vzdělávání. Dále je zde zavedena povinnost školní docházky po dobu, kterou stanoví zákon. Vzdělání na základních, středních i vysokých školách je pro občany bezplatné (Listina základních práv a svobod, 1992). Klíčovou legislativní normou v České republice je školský zákon č. 561/2004 Sb., který zaručuje rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemnou úctu, respekt a důstojnost všech

účastníků vzdělávání a v neposlední řadě možnost celoživotního vzdělávání občanů (§ 2 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.).

Dalším důležitým dokumentem v akcentu proinkluzivního nastavení v České republice je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která byla OSN přijata v roce 2006 a ČR ji v roce 2009 ratifikovala. Na danou úmluvu navazuje Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na dané období, který je strategickým dokumentem v oblasti směřování politiky vůči osobám se zdravotním postižením (Zilcher & Svoboda, 2019).

V roce 2016 vešly v platnost významné legislativní změny ve vzdělávání žáků se SVP. Dne 1. 9. 2016 vstoupila v účinnost novela školského zákona, která se týkala zejména § 16 pojednávajícím o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Původní znění § 16 zahrnovalo žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Po novelizaci jsou zde definováni i žáci z odlišného kulturního prostředí nebo žáci pocházející z jiných životních podmínek (Kendíková, 2018). Baslerová et al. (2020) uvádí jako zásadní změnu, kterou novela § 16 školského zákona přinesla, pojetí a postup stanovení žáka s SVP. Před rokem 2016 ho do značné míry určovala diagnóza žáka, kdy záleželo především na lékaři, psychologovi, logopedovi či pracovnících školského poradenského zařízení (ŠPZ), zda postižení či znevýhodnění žáka klasifikují. Teprve poté byl žák diagnostikován jako žák se SVP. Také Zilcher a Svoboda (2019) vnímají tuto změnu za významnou: „Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou definováni přítomností postižení či znevýhodnění, ale potřebou poskytování podpůrných opatření při naplňování jejich vzdělávacích možností“ (p. 65).

Vznikla také nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahradila původní vyhlášku č. 73/2005 a která mimo jiné definuje podpůrná opatření jako např. plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, podpora asistenta pedagoga aj. Zilcher a Svoboda (2019) uvádějí tři stěžejní body, které nově vyhláška upravuje. Prvním z nich je zavedení podpůrných opatření prvního až pátého stupně, které podporují individualitu každého jedince, což je změna oproti předchozímu medicínskému modelu postižení. Další změnou je možnost zřizování škol, ve školách tříd, oddělení či studijních skupin pro žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením s více vadami nebo autismem, podmínkou je ovšem písemná žádost zákonných zástupců žáka, doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a soulad tohoto postupu se zájmem žáka. V posledním bodě uvádějí proinkluzivní změnu v pojetí funkce asistenta pedagoga, který v novém znění vyhlášky poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků či pracuje podle potřeby s žákem nebo ostatními žáky třídy. To vytváří prostor pro kvalitní spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga.

1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Druhá kapitola představí pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho vymezení. Nahlédne také do systému podpůrných opatření, které jsou klíčové pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci inkluzivního směru vývoje českého školství přestala těmto podmínkám vyhovovat dříve užívaná speciálně pedagogická terminologie, která vycházela z diagnostiky obtíží žáků v učení, jež reflektovala zejména negativní charakteristiku a podporovala tak jejich stigmatizaci. Legislativa tak začala užívat neutrální spojení „děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“, jež vystihuje požadavek na uplatňování speciálních postupů při naplňování vzdělávacích potřeb těchto jedinců, a je odvozené od mezinárodně používaného anglického spojení *Students with Special Educational Needs* (Slowík, 2022).

Podle aktuálního znění školského zákona (§ 16, odst. 1) „se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“

Odborná diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb, na kterou se váže poskytování podpůrných opatření (od druhého stupně výše) spadá do kompetencí školských poradenských zařízení, tedy pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center (Slowík, 2022). Jak již bylo zmíněno v podkapitole věnující se legislativnímu ukotvení inkluzivního vzdělávání v ČR, vymezení pojmu žák se SVP bylo před rokem 2016 definováno přítomností postižení či znevýhodnění, v současnosti jsou tito žáci definováni potřebou poskytování podpůrných opatření (Zilcher & Svoboda, 2019).

1.2.1 Systém podpůrných opatření

Podpůrná opatření (PO) jsou takové úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Ten má právo na jejich bezplatné poskytování v případě, že jsou jeho SVP stanoveny školským poradenským zařízením (Valenta et al., 2015). Uplatňování podpůrných opatření se aktuálně řídí vyhláškou č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Baslerová et al., 2020).

Podle § 16 odst. 2, zákona č. 561/2004 Sb. se mezi podpůrná opatření řadí:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) **využití asistenta pedagoga,**
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření se řadí do pěti stupňů podle jejich pedagogické, organizační a finanční náročnosti, přičemž je lze mezi sebou kombinovat podle potřeb každého žáka se SVP (Kendíková, 2018). Určující je stupeň podpory, který u žáka převažuje na základě charakteru jeho potíží a následného dopadu do vzdělávání (Baslerová et al., 2020).

Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání atd.), kdy je možné pomocí mírných úprav dosáhnout zlepšení. PO prvního stupně uplatňuje škola a činí tak bez doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra). Podpůrná opatření 2. až 5. stupně uplatňuje škola, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení (Kendíková, 2018).

Asistent pedagoga působí ve školách hlavního vzdělávacího proudu jako PO poskytované ve třetím, čtvrtém a pátém stupni, kdy podle školského zákona potřebuje škola pro poskytování tohoto PO doporučení ŠPZ a informovaný souhlas zákonného zástupce. ŠPZ také rozhoduje o výši požadovaného vzdělání AP a o výši jeho pracovního úvazku. Dále rozhoduje také o délce

trvání doporučení, které obvykle nepřesáhne dva roky. Před skončením platnosti doporučení poradenské zařízení vždy znovu vyšetří žáka a podle toho následně vydává doporučení nové (Němec, 2021).

1.2.2 Individuální vzdělávací plán

Stěžejním dokumentem pro vzdělávání a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), ale také pro práci asistenta pedagoga je individuální vzdělávací plán (IVP) podle kterého se zpravidla vzdělávají žáci, kterým je asistent pedagoga doporučen (Kendíková, 2017).

IVP je dle legislativy závazný vzdělávací dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) a který sumarizuje veškerá podpůrná opatření žáka se SVP. Zpracování IVP doporučuje školské poradenské zařízení (SPC nebo PPP) v dokumentu Doporučení ke vzdělávání, jež obsahuje podklady pro práci s žákem, a jeho realizace je podmíněna písemnou žádostí zákonného zástupce žáka. Za zpracování IVP je odpovědný ředitel školy a vypracovávají ho příslušní pedagogové, zejména třídní učitel, výchovný poradce nebo školní speciální pedagog ve spolupráci se školským poradenským zařízením a rodinou žáka. Konkrétní úpravy v jednotlivých předmětech však popisují vyučující daného předmětu. IVP by tedy mělo být jakousi praktickou pomůckou či návodem učitele pro vzdělávání žáka se SVP. Lze jej v průběhu roku revidovat podle žákových aktuálních vzdělávacích potřeb. Platnost IVP je zpravidla jeden školní rok. ŠPZ sleduje jeho naplňování a jednou ročně jej vyhodnocuje. Na konci školního roku by měla také škola za účasti všech zainteresovaných osob vyhodnocovat jeho naplnění. Tento model však v naší školské praxi není pravidlem (Baslerová et al., 2020).

V minulosti se při sestavování IVP vyskytovaly různé potíže, což pomohla vyřešit vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, která v příloze č. 2 obsahuje vzorový formulář IVP, který škola pouze vyplní (Kendíková, 2017).

Kendíková (2016) uvádí jako klíčový prvek v realizaci IVP roli asistenta pedagoga, který může díky svému každodennímu kontaktu se žákem posuzovat funkčnost jednotlivých opatření uvedených v IVP. AP také může či nemusí být přizván k samotné tvorbě IVP, to záleží na daném řediteli či pedagogovi.

1.3 Asistent pedagoga

Třetí kapitolou se přesouváme k samotnému pojmu, jež je uveden i v názvu bakalářské práce, a to k pozici asistenta pedagoga. V první řadě se kapitola bude zabývat samotným vymezením pojmu, dále zabrousí do legislativního rámce této profese a v neposlední řadě vymezí kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga, který je v dnešní době nepostradatelným článkem českého školského systému.

Zajištění služeb asistenta pedagoga je jedním z nejvýznamnějších podpůrných opatření v českém školství a je důležitým prvkem podílejícím se na efektivnosti a úspěšnosti inkluzivního vzdělávání. Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi v rámci realizace a podpory vzdělávání žáka či žáků se SVP. Tyto žáky podporuje v samostatnosti a aktivním zapojení do všech činností uskutečňovaných v rámci školního vzdělávání (Baslerová et al., 2020).

Asistent pedagoga je na základě § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogickým pracovníkem. Jako takovým je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák nebo žáci se SVP (Uzlová, 2010). Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v § 5 rozlišuje podle výkonu činností dva typy pozice asistenta pedagoga. Tyto dva typy rozlišujeme podle stupně jejich vzdělání, což udává zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Kompetence jednotlivých typů AP, respektive výčet jejich činností, jsou popsány v § 5 v odstavci 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., takto:

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) přímou pedagogickou činností při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

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

Pro účely předložené bakalářské práce byli vybráni asistenti pedagoga působící v běžných školách. Je nutné si ale uvědomit, že AP mají mnohem větší šíři uplatnění. V praxi je dle Morávkové Vejrochové (2015) pozice asistenta pedagoga dělena podle místa uplatnění následovně:

- a) AP ve školách (třídách) samostatně zřizovaných pro žáky se ZP,
- b) AP v běžných školách,
- c) AP ve školských zařízeních (zejména zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy).

Význam pozice asistenta pedagoga a důležitosti jeho působení ve školním vzdělávání dokazují i statistiky MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy), které jasně ukazují dynamický nárůst jejich počtu ve školách hlavního vzdělávacího proudu – viz. níže tabulka č. 1.

Tabulka 1*Počty asistentů pedagoga v regionálním školství (MŠMT, 2022).*

rok ^a	počet AP	přepočteno na celé úvazky
2005	1588	1156,4
2006	2132	1559,9
2007	2923	2098,9
2008	3450	2415,4
2009	4044	2772,3
2010	4751	3145,6
2011	5386	3483,1
2012	6576	4276,5
2013	7445	4770,4
2014	8873	5744,8
2015	10 382	6708,6
2016	13 299	8831,23
2017	17 725	12 406,9
2018	21 039	14 487,5
2019	24 270	17 164,3
2020	26 665	18 863,7
2021	29 188	20 763,9
2022	32 524	23 268,5

Poznámka. Počet AP = počet asistentů pedagoga jako fyzických osob. Zdroj: MŠMT, statistická ročenka školství – výkonové ukazatele.

^a Údaje k 30. září daného roku.

Výše uvedená tabulka přehledně ukazuje vývoj počtu osob pracujících na pozici asistenta pedagoga v letech 2005 – 2022. Zatímco ve školním roce 2005/2006 působilo ve školách 1588 asistentů pedagoga (přepočteno na celé úvazky 1156,4), tyto počty během deseti let stouply na 10 382 AP ve školním roce 2015/2016 (přepočteno na celé úvazky 6708,6). V aktuálním školním roce 2022/2023 to je více než trojnásobek oproti roku 2015 (za pouhých sedm let), kdy ve školách na této pozici v současnosti působí 32 524 osob (23 268,5 přepočtených celých úvazků).

Podobný nárůst asistentů pedagoga můžeme sledovat ve školství po celém světě. Například ve Velké Británii autoři Sharples et al. (2016) uvádějí, že zatímco počet učitelů na běžných školách zůstal relativně stabilní, počet asistentů pedagoga (v přepočtu na plné úvazky) se od roku 2000 více než ztrojnásobil (ze 79 tisíc na 243 tisíc). Asistenti pedagoga tak tvoří více než čtvrtinu pedagogických pracovníků v britském školství.

Podle Němce (2021) je sice zvyšující se počet asistentů pedagoga pozitivním ukazatelem zvyšující se kvality českého školství, vedle toho je ale potřeba brát na vědomí i neustálé zvyšování kvality jejich práce a šíření informací o správném využití AP, zejména mezi učiteli a řediteli škol.

Důvodem, proč je tabulka datovaná od roku 2005 je to, že současná podoba pozice asistenta pedagoga vychází z legislativního sjednocení asistentské profese, díky uzákonění předpisů z let 2004 a 2005, konkrétně školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

1.3.1 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Asistent pedagoga musí jako pedagogický pracovník školy splňovat především obecné požadavky, které udává zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Mezi tyto předpoklady pro výkon povolání pedagogického pracovníka patří:

- a) plná způsobilost k právním úkonům,
- b) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) bezúhonnost,
- d) zdravotní způsobilost,
- e) prokázaná znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Požadavky na dosažené vzdělání osob, které mohou vykonávat funkci asistenta pedagoga, nalezneme v § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ten rozlišuje dva typy asistentů pedagoga, a to podle stupně jejich vzdělání. Asistenti pedagoga se středoškolským vzděláním s maturitou a odpovídajícím pedagogickým vzděláním mohou vykonávat činnosti vyšší úrovně, kde se jedná o přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž jsou vzděláváni žáci se SVP nebo ve škole s integrovanými žáky. Oproti tomu asistenti pedagoga se středním vzděláním s výučním listem či základním vzděláním a absolvovaným kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga jsou ve škole či školském poradenském zařízení oprávněni vykonávat pomocné výchovné práce (Kendíková, 2016). Důležité je zmínit, že asistent pedagoga s vyšší kvalifikací

může zastávat práci AP s nižší kvalifikací, ale ne naopak (Baslerová et al., 2020). Vedle toho zde Kendíková (2017) uvádí ještě typ asistenta pedagoga poskytujícího podporu žákům s odlišným mateřským jazykem, přičemž toto téma je v dnešní době více než aktuální. V tomto případě je velmi důležitá znalost příslušného cizího jazyka. Samotná adaptace takového žáka do školního kolektivu tak může být díky asistentovi pedagoga mnohem snadnější a efektivnější.

Vedle kvalifikačních předpokladů by všichni pedagogičtí pracovníci včetně asistenta pedagoga měli mít některé základní osobnostní předpoklady, ke kterým Kendíková (2016) řadí zejména:

- a) kladný vztah k dětem, zejména žákům se speciálními vzdělávacími předpoklady
- b) schopnost empatie
- c) komunikativnost
- d) spolehlivost
- e) trpělivost
- f) schopnost spolupráce

Tyto hlavní předpoklady se vyskytovaly také ve výzkumu, který realizovali Němec et al. (2014), kteří v letech 2012 až 2013 sledovali práci asistentů pedagoga v pětadvaceti základních školách. Mezi dalšími předpoklady, které v rozhovorech respondenti zmiňovali byly také: zkušenosti z praxe, schopnost stanovit hranice a být důsledný, samostatnost a flexibilita, tolerance a otevřenost, porozumění pro rodinné prostředí žáků, umění žáky motivovat, smysl pro humor a ochota učit se novým věcem.

Kendíková (2017), ale i ostatní autoři považují osobnostní předpoklady v mnoha případech za důležitější než některé předpoklady kvalifikační. Uvádí, že pro vedení školy je lepší zaměstnávat motivovaného člověka, který sice nemá patřičné kvalifikační předpoklady, ale je ochotný se vzdělávat, než kvalifikovaného člověka bez schopnosti spolupráce s kolegy či schopnosti komunikace s rodinami žáků.

Za nejdůležitější osobnostní předpoklad považuje Kendíková (2017) kladný vztah k dětem, kdy je důležité, aby na této pozici nepracovali lidé, kteří by tuto práci vykonávali jen proto, že nemají jiné pracovní možnosti. Podle Hájkové (2019) představuje pro žáky asistent pedagoga určitou formální i neformální autoritu, ale zároveň si potřebuje získat jejich důvěru, aby mohl vytvářet pro žáky bezpečné prostředí. Mezi další důležité předpoklady považuje tato autorka schopnost empatie, tedy vcítit se do podporovaného dítěte, vnímat jeho potřeby z jeho vlastní perspektivy a vidět svět jeho očima. Asistent by tak měl předcházet zbytečnému škatulkování dětí na základě pouhé znalosti jejich diagnóz. Namísto toho by měl mít možnost získat určité

informace o svém svěřenci a jeho rodině a díky tomu umět řešit nastávající stavy a situace. To vše předpokládá asistentovu schopnost být komunikativní. AP představuje jakýsi informační můstek mezi žákem, rodinou a školou, kdy by měl být schopen si s jednotlivými zainteresovanými osobami vytvořit partnerský vztah, který je založen na otevřenosti, trpělivosti a spolehlivosti. V konečném důsledku je důležitá také flexibilita. Samotná profese AP je natolik rozmanitá, že nikdy nebude možné se na ni zcela připravit předem a vzniklé mezery či nedostatky si musí umět AP zajistit sám právě prostřednictvím komunikace během svého působení.

Kromě osobnostních a kvalifikačních předpokladů hraje podle Kendíkové (2017) klíčovou roli pro profesi AP jeho motivace. Vzhledem k finančnímu ohodnocení, postavení této pozice ve společnosti i mezi ostatními zaměstnanci školy, ale i psychické náročnosti této profese vyvstává otázka, proč se lidé vydávají na dráhu asistenta pedagoga? Jelikož mě tato otázka zajímala také, položila jsem ji i ve svém dotazníku pro asistenty pedagoga. Některé z odpovědí si můžete přečíst v praktické části této bakalářské práce. Kendíková (2016) ve své knize předkládá odpovědi z dotazníkové šetření realizovaného ve školním roce 2014/2015 na školách v městské části Praha 1, kde z uvedených odpovědí vyplývá, že základními motivačními prvky AP jsou jejich vnitřní motivy, potřeba být užitečný/á pro druhé a naplnění při práci s dětmi. Mnozí AP považují svou práci za užitečnou z hlediska vlastního osobního i pracovního růstu. Zejména ženám s vlastními dětmi předškolního nebo školního věku vyhovuje také pracovní doba, díky které lépe zvládají organizaci vlastní domácnosti. V rámci zmiňovaného dotazníkového šetření se ani jednou neobjevila odpověď, že by bylo motivem k výběru pozice AP platové ohodnocení. Většina z respondentů naopak označuje své platové podmínky jako nevyhovující. Pro ilustraci Němec (2021) uvádí, že v roce 2021 se tabulková mzda asistenta pedagoga (v hrubém, celý úvazek) pohybuje od 15 230 Kč až po 35 420 Kč měsíčně. Uvádí ale také, že mzda většiny asistentů pedagoga je někde uprostřed mezi těmito čísly a při celém pracovním úvazku se většinou pohybuje kolem 20 až 25 tisíce korun hrubého měsíčně.

1.3.2 Podpora profesního růstu asistentů pedagoga

Dle § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících „mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“ Vzděláváním pedagogických pracovníků se zabývá také vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, která v § 4 určuje podobu kvalifikačního studia

pro asistenty pedagoga. Jejich vzdělávání organizují pedagogická centra a nestátní vzdělávací organizace s akreditací MŠMT (Gardošová & Toflová, 2015).

Podle Němce (2021) se účast asistentů pedagoga na dalším vzdělávání odehrává zpravidla těmito způsoby:

- a) účastí na kurzech DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) pořádaných přímo ve škole pro větší počet pedagogických pracovníků,
- b) individuální účastí na kurzech DVPP mimo školu – doporučená účast je jednou až dvakrát ročně,
- c) samostudiem ve formě využití odborné literatury či online zdrojů – možnost čerpání až 12 dnů studijního volna ročně (rozsah záležití na řediteli školy).

Kendíková (2017) považuje pravidelné doplňování vzdělání za klíčové pro kvalitní vykonávání práce AP. V tomto směru doporučuje zejména vzdělávací kurzy zaměřené na práci s žáky s konkrétními diagnózami v závislosti na tom, s jakými žáky asistent právě pracuje. Jedná se o přednášky, semináře, workshopy, konference, ale i online kurzy či webináře pro pedagogické pracovníky nebo přímo asistenty pedagoga. Obdobně Němec (2021) považuje průběžné metodické vedení asistentů pedagoga, stejně jako jejich účast na dalším vzdělávání jako nezbytné podmínky pro efektivní vykonávání jejich profese. Zdůrazňuje potřebu absolvování kurzů, nutnost samostudia a potřebné vedení od učitelů. Většina asistentů pedagoga totiž přichází do škol jen s minimální speciálně pedagogickou kvalifikací v podobě základního kvalifikačního kurzu, proto je jejich pracovní úspěch do značné míry ovlivněn metodickou podporou zajištěnou ostatními pedagogickými pracovníky.

Z kvalitativního výzkumu, kterého se zúčastnilo 59 asistentů pedagoga, realizovaného Němcem a Strnadovou (2018) vyplývá, že v praxi využívají asistenti pedagoga těchto zdrojů metodické podpory:

- a) metodické vedení od třídního učitele dané třídy,
- b) konzultace se služebně staršími a zkušenějšími asistenty pedagoga,
- c) možnost hospitací – návštěvy spojené s pozorováním v hodinách jiných asistentů nebo učitelů,
- d) konzultace s poradenskými pracovníky školy, zejména výchovnými poradci a školními metodikami prevence, tedy pracovníky školního poradenského pracoviště (ŠPP),
- e) pravidelné setkávání asistentů organizované a vedené pracovníkem ŠPP,

- f) konzultace s odborníky se školských poradenských zařízení (ŠPZ), tedy z pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a ze speciálně pedagogických center (SPC), tj. se speciálními pedagogy a psychology,
- g) metodické podpory na internetu – konkrétně zdarma přístupnou poradnu na webu www.asistentpedagoga.cz – provozuje Nová škola, o. p. s.

Morávková Vejrochová (2015) také navrhuje zavedení možnosti kariérního růstu pro asistenty pedagoga. Ten by mohl být dle autorky zajišťován např. dosažením potřebných let praxe či absolvováním stanoveného minima vzdělávacích kurzů. Podobný model nacházíme ve Velké Británii, kde asistenti pedagoga angl. Teaching Assistants (TA) mohou dosáhnout statutu „Higher Level Teaching Assistant“ (HLTA), tedy „asistenta pedagoga s rozšířenou působností“.

Statut HLTA vyžaduje po AP vyšší míru odpovědnosti a větší soubor dovedností. To v konkrétních případech znamená např. větší podíl na samostatném vedení výuky, poskytování speciálně pedagogické intervence, možnost metodického vedení dalších asistentů pedagoga, a především získání většího finančního ohodnocení (Skipp & Hopwood, 2019). Takovýto kariérní růst by mohl zajistit dlouhodobou motivaci pro setrvání na pozici AP.

2 CÍLE

2.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumu předložené bakalářské práce je zmapovat úroveň vzdělanosti asistentů pedagoga pracujících v mateřských, základních a středních školách v okrese Vsetín – Zlínský kraj.

2.2 Dílčí cíle

- 1) Zmapovat výskyt asistentů pedagoga dle typu škol – mateřské, základní a střední školy v okrese Vsetín.
- 2) Zjistit délku působení na pozici asistenta pedagoga.
- 3) Zjistit druhy znevýhodnění a počty žáků, se kterými asistenti pedagoga pracují.
- 4) Zjistit motivaci a celkovou spokojenost respondentů s pozicí asistenta pedagoga.

3 METODIKA

V rámci předložené bakalářské práce byla použita metoda kvantitativního přístupu. K naplnění výzkumných cílů byla využita mnou vytvořená anketa (viz příloha č. 1) o osmnácti otázkách, kterou respondenti vyplňovali prostřednictvím platformy Survio.cz. Tato metoda byla zvolena pro zachování anonymity respondentů a možnosti bezpečně odpovídat na jednotlivá témata.

3.1 Výzkumný soubor

Pro výzkumný soubor byly vybrány osoby působící v současné době ve funkci asistenta pedagoga ve školách v okrese Vsetín, Zlínský kraj. Pro účely této bakalářské práce byly vybrány školy mateřské, základní i střední. Nelze přesně určit, kolik osob bylo celkem osloveno. To je i limitem této práce, jelikož se asistenti pedagoga nekontaktovali přímo, ale skrz e-mailovou zprávu, která byla adresována ředitelům jednotlivých škol s prosbou o přeposlání asistentům pedagoga.

Anketu celkem vyplnilo 81 osob. Výzkumný soubor dle pohlaví tvořilo 80 žen a 1 muž. Nelze určit přesné věkové rozložení respondentů, jelikož otázka k tomu směřovaná nabízela pouze čtyři odpovědi formou věkového rozhraní. Nejpočetnější skupinu tvořili asistenti pedagoga ve věku 36 – 50 let (67 % - 54 osob).

3.2 Metody sběru dat

Tvorba dotazníku probíhala ve spolupráci s vedoucí mé bakalářské práce. Následně byli prostřednictvím e-mailové komunikace osloveni ředitelé a ředitelky všech mateřských, základních a středních škol, které se nacházejí v okrese Vsetín, přestože na některých školách asistenti pedagoga vůbec nepůsobí. Mnoho škol nemělo tuto pozici uvedenou na svých webových stránkách, tudíž byly e-mailem raději osloveny všechny školy zde působící.

Pomocí e-mailové komunikace bylo osloveno celkem 147 ředitelů škol v okrese Vsetín. Je nutné počítat s tím, že toto číslo nereprezentuje počet škol v tomto okresu, ale počet ředitelů škol, přičemž část mateřských a základních škol spadá pod správu jednoho ředitele. První zpráva byla adresována ředitelům škol a obsahovala žádost o přeposlání daného e-mailu všem asistentům pedagoga, kteří na jejich škole působí.

E-mail ředitelům obsahoval odkaz na samotnou anketu pro asistenty pedagoga vytvořenou pomocí platformy Survio.cz, přes kterou poté probíhal i sběr dat.

Samotný sběr dat probíhal v měsíci listopadu roku 2022. Prvního listopadu byly rozeslány e-maily ředitelům škol. Návratnost odpovědí byla nejvyšší v prvních dvou týdnech sběru ankety. V průběhu jednoho měsíce přišlo dostatečné množství odpovědí, tudíž byl sběr dat k 30.11.2022 ukončen. Podle platformy Survio.cz byla návratnost ankety spočítána na 58,7 %.

Anketu tvořilo celkem 18 otázek, z nichž většina byly uzavřené a pouze 3 byly otevřené. Na začátku ankety byly umístěny sociodemografické otázky zjišťující pohlaví, věk, dosažené vzdělání a případný status studenta. Následují otázky týkající se typu vzdělání, absolvování kurzu asistenta pedagoga a délky praxe. Dále v anketě zjišťuji typ a stupeň školy a obecné informace o žácích se SVP, se kterými asistent pedagoga pracuje. Poslední otázky se věnují motivaci při volbě povolání, spokojenosti s platovým ohodnocením a spokojenosti v zaměstnání. Poslední otázka ankety dotazující se na obec/město působení byla dobrovolná a sloužila jen pro můj přehled o návratnosti anket.

3.3 Statistické zpracování dat

Anketa byla vytvořena pomocí platformy Survio.cz, díky které byly také vysbírány data. Získaná data se poté převedla do tabulek Microsoft Office Excel, kde se s daty nadále pracovalo. V Microsoft Excel byly také vytvořeny grafy a tabulky do praktické části bakalářské práce.

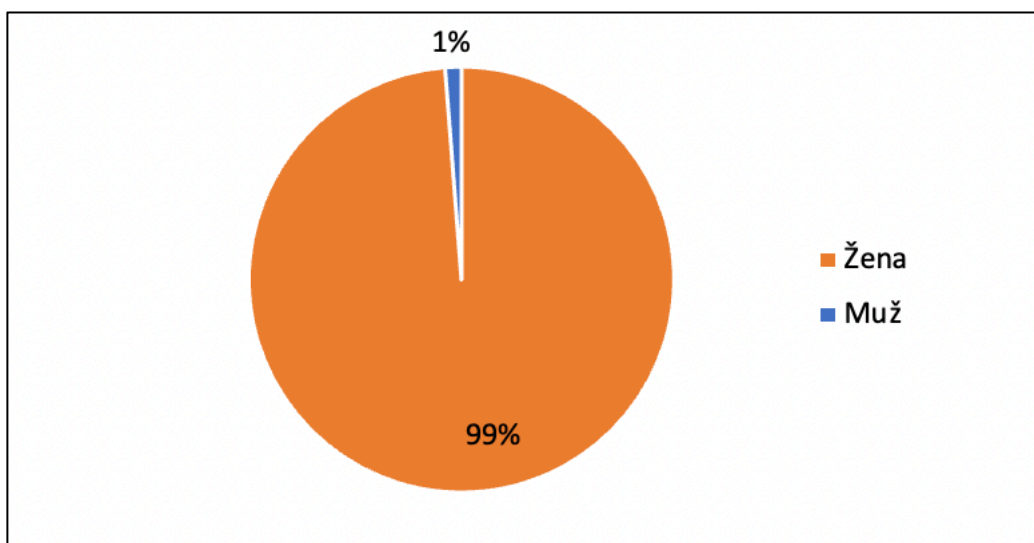
4 VÝSLEDKY

Následující kapitola se věnuje samotným výsledkům výzkumu. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, první otázky ankety se věnovaly sociodemografickým údajům dotazovaných osob. Konkrétně to jsou otázky č. 1 – 4 dotazníku, které jsou graficky znázorněny níže.

4.1 Sociodemografické údaje osob

Obrázek 1

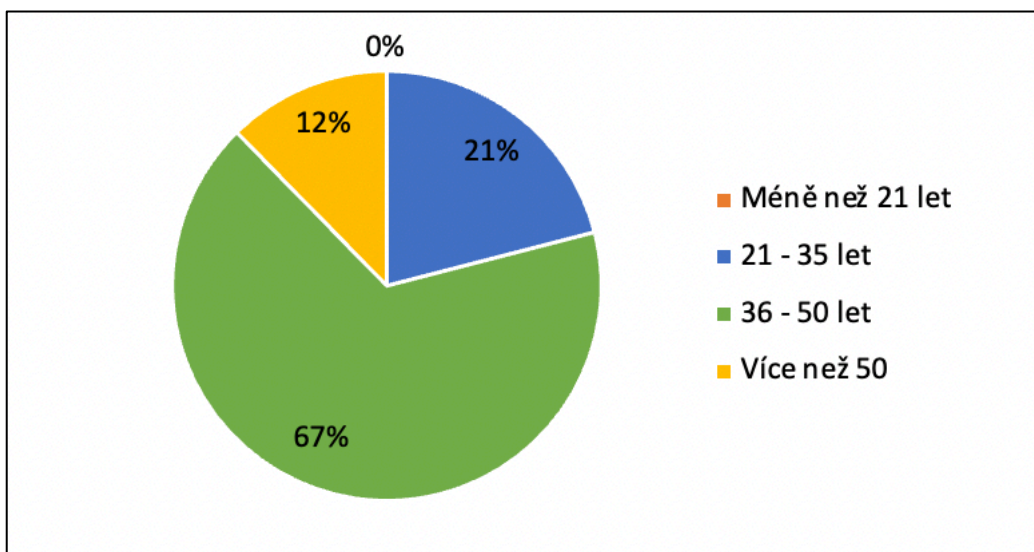
Pohlaví účastníků



Výzkumu se celkově zúčastnilo 80 žen a 1 muž.

Obrázek 2

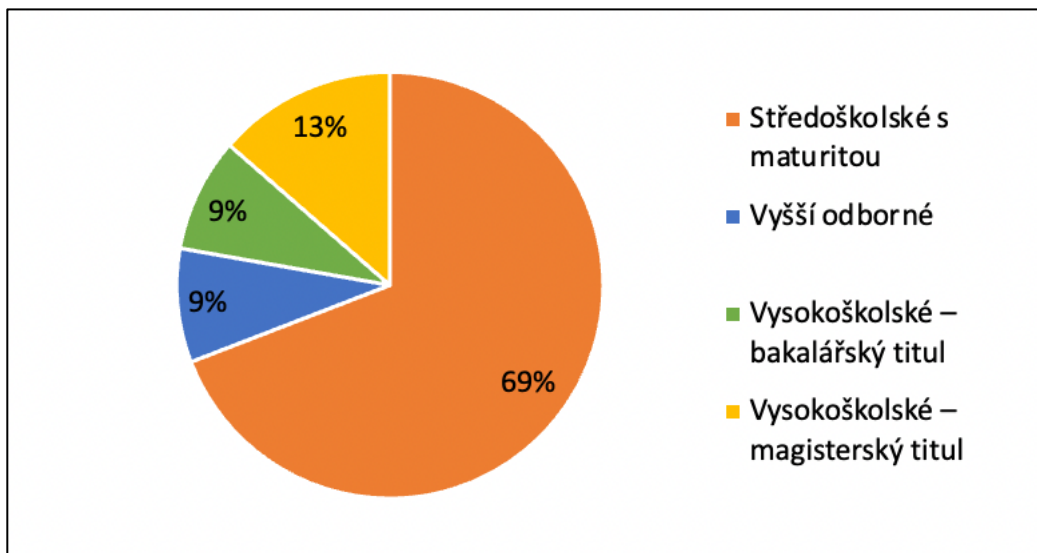
Věkové rozmezí asistentů pedagoga



Největší procento asistentů pedagoga, tedy 67 % bylo ve věku 36 – 50 let (54 osob), další velkou skupinou 21 % byli asistenti ve věku 21 – 35 let (17 osob). Osob, kterým je více než 50 let se výzkumu zúčastnilo pouze 10, což tvořilo 12 % celku. Mezi účastníky nebyl nikdo mladší 21 let.

Obrázek 3

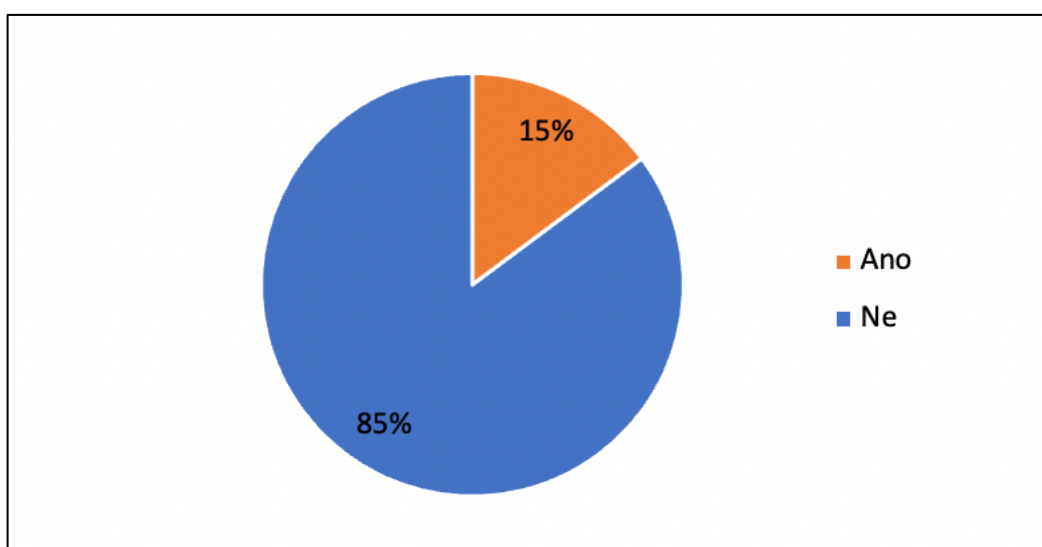
Nejvyšší dokončené vzdělání asistentů pedagoga



Jak uvádí graf výše (Obrázek 3), středoškolské vzdělání s maturitou bylo nejčastější nejvyšší dokončené vzdělání účastníků výzkumu (69 % - celkem 56 osob). V poměru k tomu bylo již méně asistentů pedagoga s dokončeným vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním. Bakalářským titulem disponuje 9 % účastníků (7 osob), magisterským titulem 13 % (11 osob) a vyšší odborné vzdělání má 9 % respondentů (7 osob).

Obrázek 4

Aktuální status studenta asistentů pedagoga



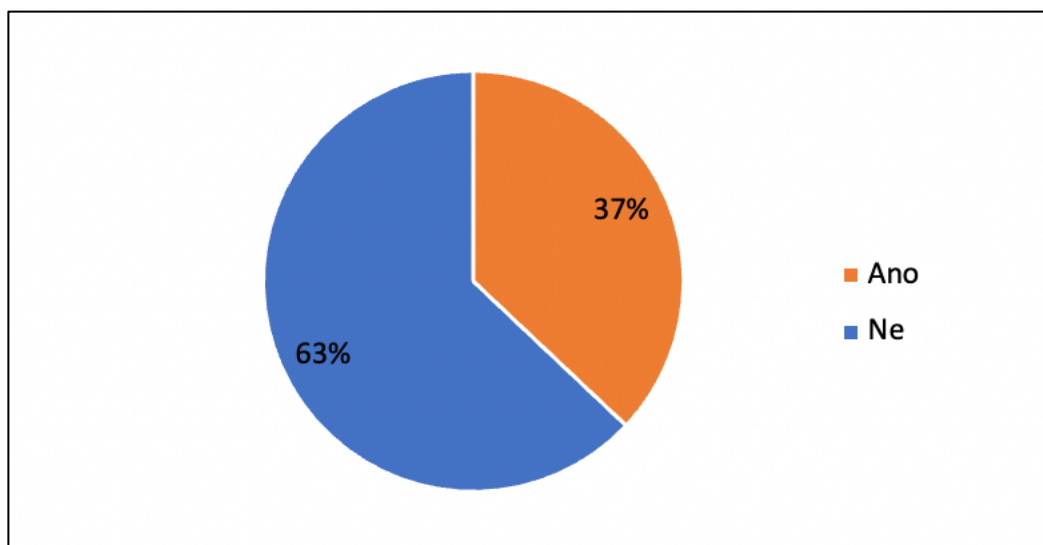
Otázka č. 4 zjišťovala, zda dotazovaná osoba stále studuje nebo už má své studium ukončené. Jak lze vyčíst z grafu výše (Obrázek 4) z výzkumu vyplynulo, že většina dotazovaných, tedy 85 % (69 osob) již studenty nejsou. Pouze 15 % dotazovaných, tedy 12 osob uvedlo, že stále studují. V tomto případě mě blíže zajímal věk studujících. Z podrobnější analýzy odpovědí jsem zjistila, že z 12 studentů je 5 osob ve věku 21 – 35 let, 5 osob ve věku 36 – 50 let a 2 osoby, kterým je více než 50 let. Z dalšího podrobnějšího dohledávání jsem zjistila, že jsou to z větší poloviny osoby, které na pozici AP působí déle než 3 roky. Pokud bychom předpokládali, že aktuální studium dotazovaných je pedagogického zaměření, tak je to z mého pohledu kladně hodnoceno a vypovídá to o zájmu asistentů pedagoga se dále ve svém oboru vzdělávat.

4.2 Kvalifikační předpoklady

Pro tuto část jsou použity otázky z ankety (otázka č. 5 – 8), které se zabývají kvalifikací a délkou působení dotazovaných na pozici asistenta pedagoga. Jednotlivé otázky jsou znázorněny pomocí grafů uvedených níže.

Obrázek 5

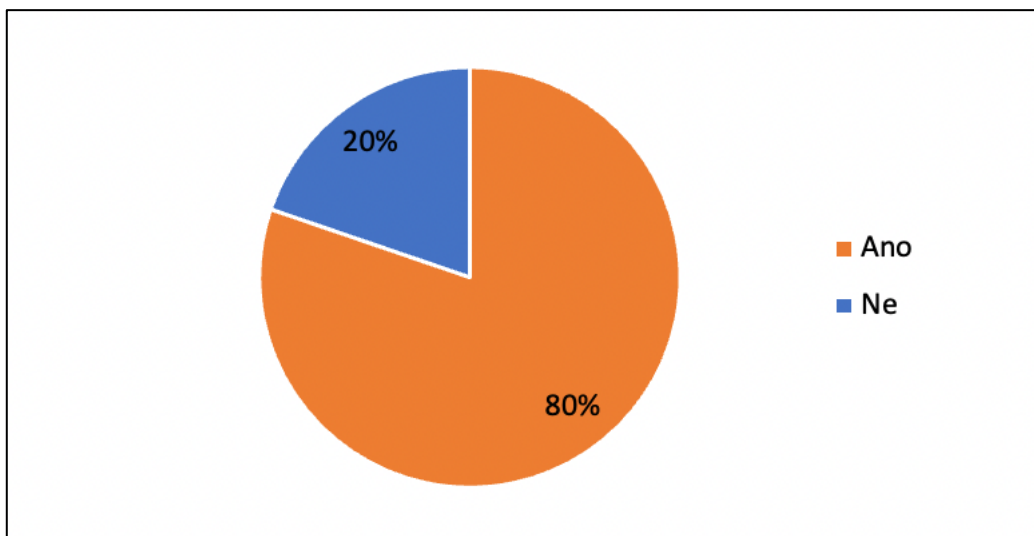
Studium pedagogického zaměření



Obrázek 5 zobrazuje, kolik procent osob studovalo/studuje školu pedagogického zaměření. Z výzkumného souboru 63 % (51 osob) dotazovaných osob uvedlo, že nestudovalo školu pedagogického zaměření a menší polovina 37 % (30 osob) uvedla, že ano.

Obrázek 6

Absolvování kurzu asistenta pedagoga

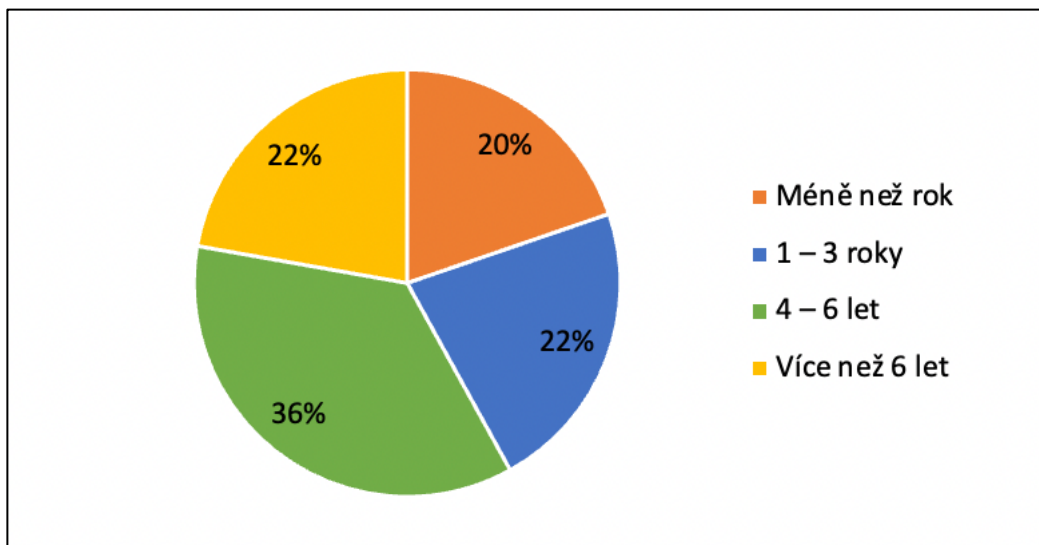


Na předchozí otázku navazovala další otázka týkající se absolvování kurzu pro asistenty pedagoga. Jak lze pozorovat na Obrázku 6, v tomto případě většina tzn. 80 % dotazovaných zvolila odpověď „ano“ (65 osob). Odpověď „ne“ zvolilo 20 % respondentů (16 osob). Z podrobnější analýzy odpovědí bylo zjištěno, že z oněch 16 osob, které kurz pro asistenty neabsolvovalo, jich 14 uvedlo, že studovalo školu pedagogického zaměření. Pouze dvě osoby uvedly, že nemají ani kurz, ani pedagogickou školu. Dále bylo zjištěno, že téměř většina respondentů, kteří uvedli, že neabsolvovali kurz asistenta pedagoga jsou osoby s vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním.

Anketní otázka č. 7 byla otevřená, doplňovala předchozí otázku a zodpovídali ji jen ti respondenti, kteří zvolili v předchozí otázce odpověď „ano“. Zjišťovala podrobnější informace, a to kde a jaký kurz asistenti pedagoga absolvovali. Na tuto otázku zodpovědělo 65 osob a v odpovědích se objevovala různá města a různé organizace. Mezi městy se nejčastěji objevoval Zlín, přičemž ve Zlíně účastníci absolvovali kurz u organizace Scholaservis nebo pod záštitou Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické Zlín. Další velká část dotazovaných absolvovala kurz pod záštitou Vyšší odborné školy pedagogické a sociální a Střední pedagogické školy Kroměříž. Mezi dalšími městy se objevoval Rožnov pod Radhoštěm, Opava, Olomouc, Valašské Meziříčí, Hranice na Moravě, Přerov, Prostějov a Ostrava.

Obrázek 7

Doba působení na pozici asistenta pedagoga



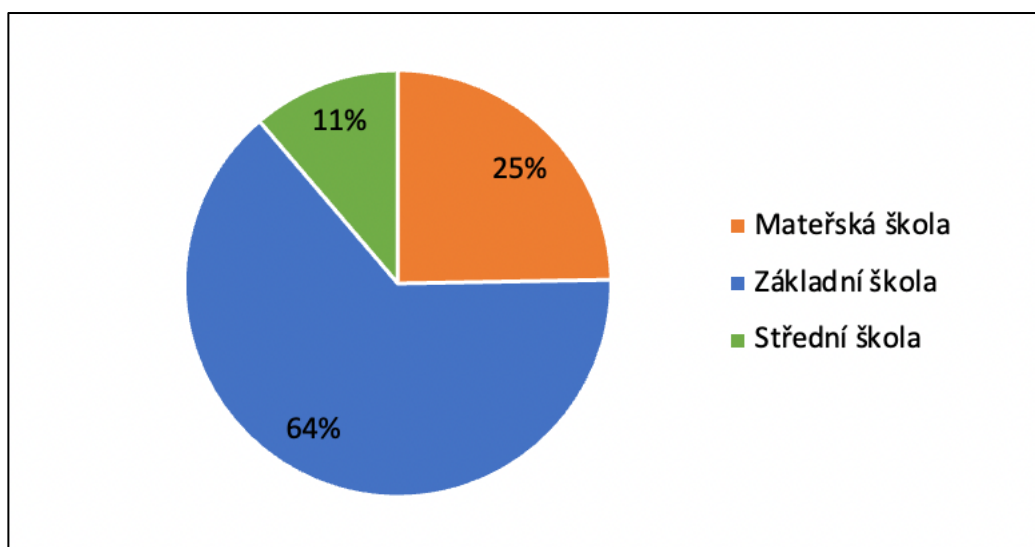
Jak můžeme pozorovat z grafu výše (Obrázek 7), výzkumu se zúčastnila široká škála respondentů z hlediska doby jejich působení na pozici asistenta pedagoga. Nejvíce asistentů uvedlo, že na pozici působí 4 – 6 let (36 % - 29 osob). Těch osob, které na pozici působí 1 – 3 roky bylo stejně jako těch, kteří pozici vykonávají více než 6 let, tedy 22 % - 18 osob. Poměrově nejméně bylo asistentů, kteří na této pozici působí méně než jeden rok (20 % - 16 osob).

4.3 Působení asistentů pedagoga

Následující kapitola se věnuje působení asistentů pedagoga z hlediska typu (Obrázek 8) a stupně (Obrázek 9) školy a také z hlediska výše jejich pracovního úvazku (Obrázek 10).

Obrázek 8

Typ školy, kde asistent pedagoga působí

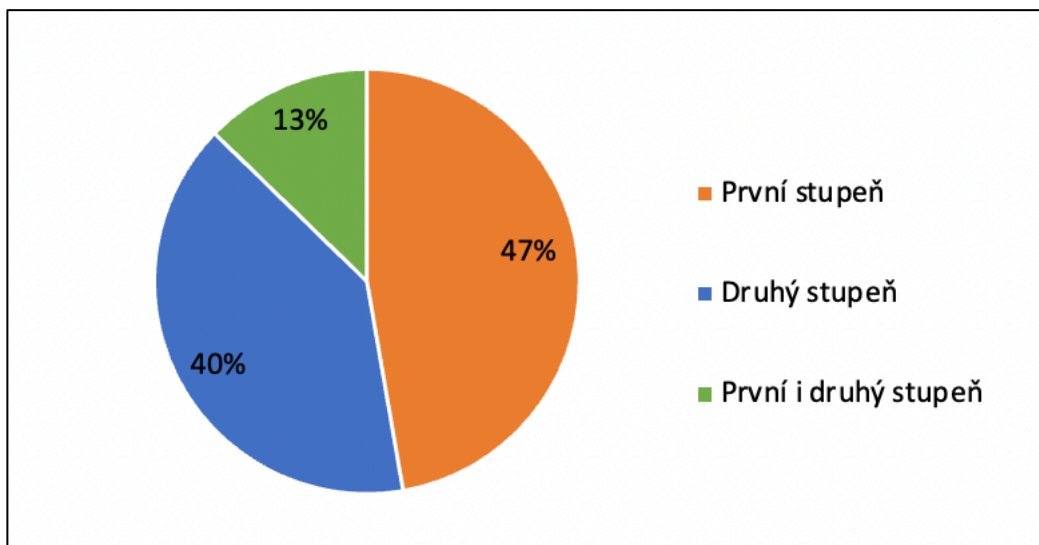


Ze všech respondentů, kteří byli osloveni jich nejvíce pracuje na školách základních (64 % - 57 osob). Navazující otázka se dále ptala na stupeň školy, kde asistenti pedagoga působí. Tyto odpovědi nalezneme v grafu níže (Obrázek 9). Z 57 asistentů na základní škole jich 47 % působí na prvním stupni ZŠ (26 osob), 40 % asistentů působí na druhém stupni ZŠ (22 osob) a 13 % (7 osob) svou práci vykonává na prvním i druhém stupni ZŠ zároveň.

V dnešní době se stále více setkáváme s asistenty pedagoga v mateřských školách. Z oslovených asistentů jich 25 %, tedy 22 osob působí v MŠ. Na středních školách působí 10 oslovených asistentů, tedy 11 % z celku.

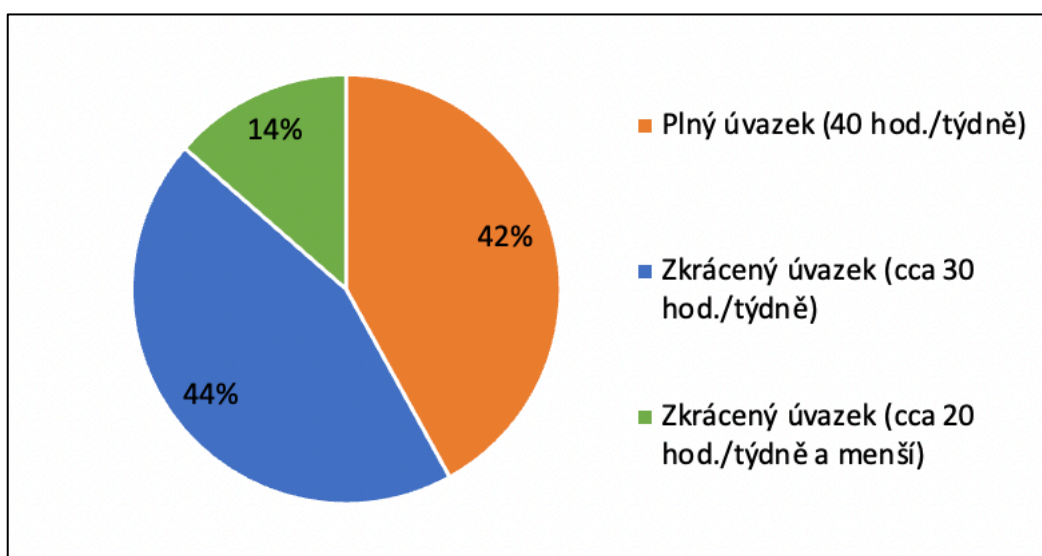
Obrázek 9

Stupeň školy, na kterém asistent pedagoga působí



Obrázek 10

Výše pracovního úvazku AP



Na Obrázku 10 je zobrazena aktuální výše pracovního úvazku asistentů pedagoga. Tato otázka byla pro naše účely zjednodušena a nabízela pouze tři možnosti. Nejvíce dotazovaných uvedlo, že pracuje na zkrácený úvazek o zhruba třiceti hodinách týdně (44 % - 36 osob). Na plný úvazek, tedy 40 hod./týdně pracuje podle odpovědí 42 % dotazovaných (34 osob). Nejméně bylo těch osob, které pracují na poloviční nebo menší úvazek – 14 % (11 osob).

Ekonomické zabezpečení této pozice, výši úvazku a plat asistenta pedagoga podmiňuje hned několik faktorů. Asistenti pedagoga v běžných MŠ a ZŠ jsou v současnosti hrazeni ze

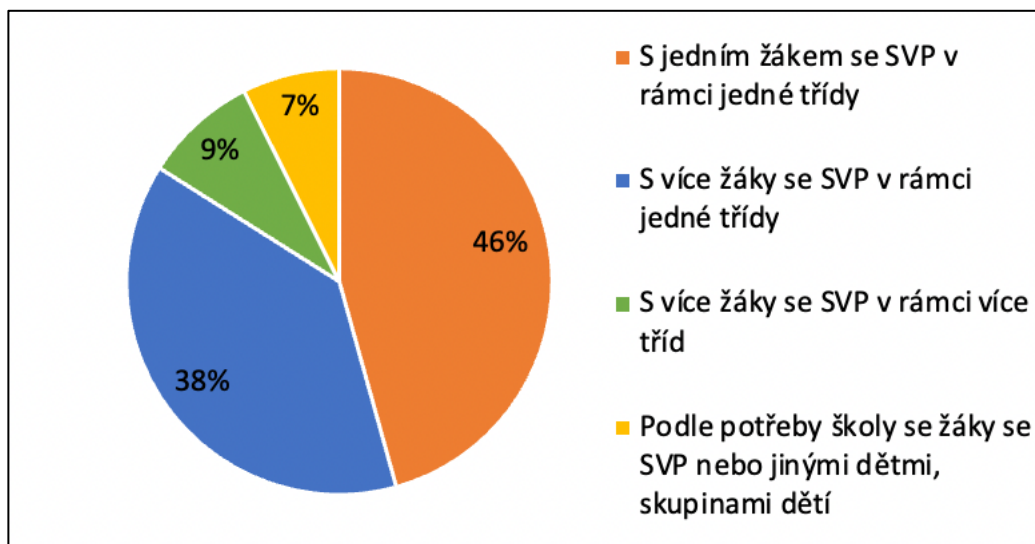
systemu podpůrných opatření. Škola dostává na jejich plat dotaci, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení. Výše dotace neboli normovaná finanční náročnost záleží na počtu hodin přímé pedagogické činnosti (Němec, 2021). Tato skutečnost je jiná u žáka ve 3. stupni podpůrného opatření a jiná u žáka ve 4. nebo 5. stupni PO.

4.4 Žáci se SVP

Následující kapitola se zabývá samotnými žáky se SVP, ke kterým jsou asistenti pedagoga přiřazováni. Pojednává o počtu žáků, se kterým/kterými asistenti pedagoga pracují, účast či neúčast těchto žáků ve školní tělesné výchově a také druh znevýhodnění žáka/žáků.

Obrázek 11

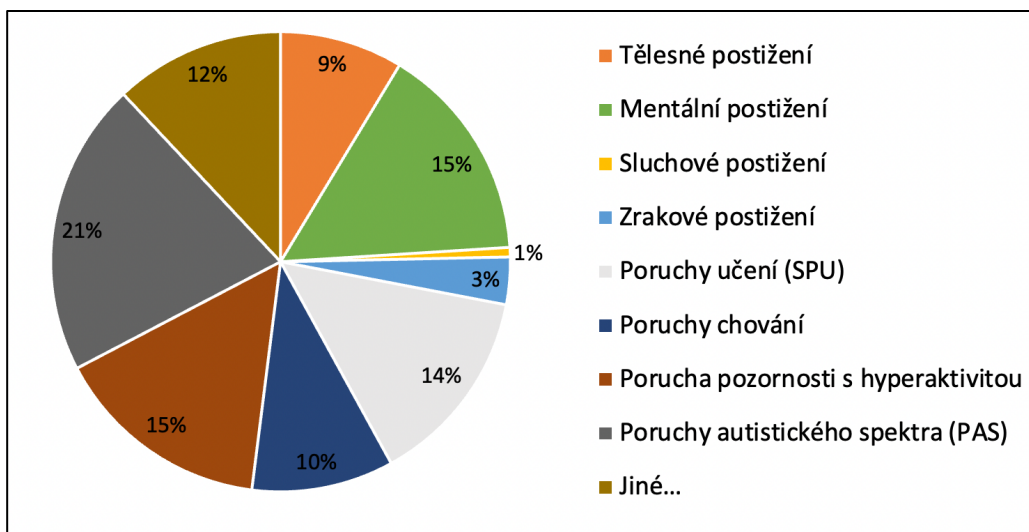
Počet žák se SVP, se kterými asistenti pedagoga pracují



Jak ukazuje graf výše (Obrázek 11), téměř polovina dotazovaných asistentů pedagoga uvedla, že pracuje s jedním žákem se SVP v rámci jedné třídy (46 % - 37 osob). Ne o moc menší část dotazovaných tvrdí, že pracují s více žáky se SVP v rámci jedné třídy (38 % - 31 osob). Celých 9 %, tedy 7 osob uvedlo, že pracuje s více žáky se SVP v rámci více tříd a dalších 7 % asistentů (6 osob) uvedlo, že pracuje s žáky se SVP nebo jinými dětmi (skupinami dětí) a to podle potřeby školy.

Obrázek 12

Druh znevýhodnění žáků se SVP

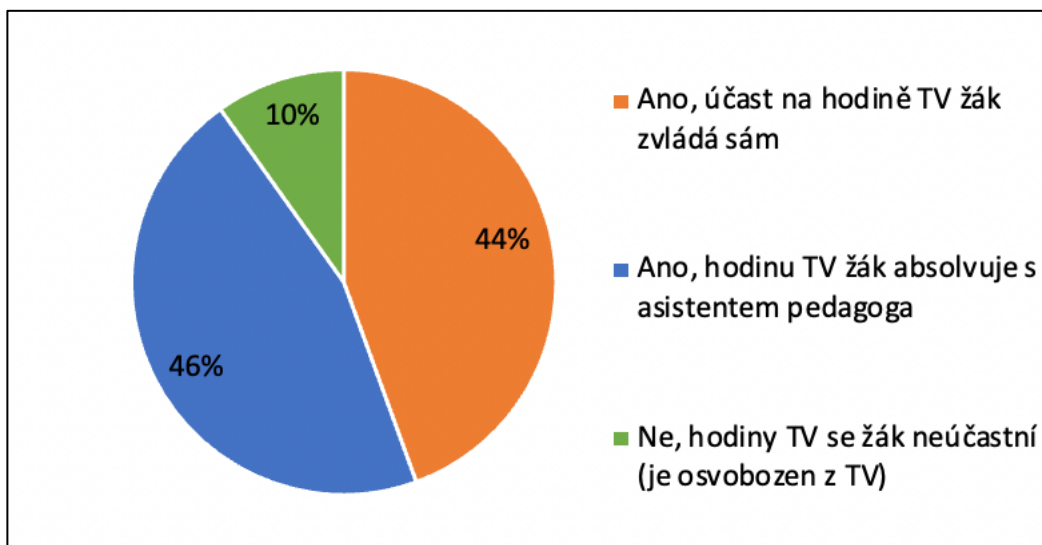


Následovala otázka, jaký druh znevýhodnění mají žáci se SVP, se kterými asistenti pedagoga pracují. Zde byla na výběr široká škála odpovědí, jak můžete vidět na Obrázku 12.

Nejčastěji respondenti uváděli, že pracují s žáky s poruchou autistického spektra (21 % - 31 osob). Mezi další dvě nejčastější znevýhodnění se stejným počtem odpovědí patřila porucha pozornosti s hyperaktivitou (15 % - 23 osob) a mentální postižení (15 % - 23 osob). Čtvrté nejčastěji uváděné znevýhodnění byly poruchy učení (14 % - 21 osob). Celých 12 % dotazovaných (18 osob) zvolilo odpověď „Jiné...“. Zde bohužel nenavazovala otevřená otázka pro možné doplnění odpovědi, tudíž si můžeme jen domýšlet, co za druh znevýhodnění by dotazovaní uvedli. Mezi další zvolené odpovědi patřily poruchy chování (10 % - 15 osob), tělesné postižení (9 % - 13 osob), zrakové postižení (3 % - 5 osob) a sluchové postižení (1 % - 1 osoba).

Obrázek 13

Účast žáků se SVP ve školní TV



Žáci se SVP mají mít stejná práva a podmínky jako žáci intaktní. Pohyb a pohybové aktivity jsou pro ně stejně důležité jako pro ostatní žáky. Proto se jedna z otázek ankety dotýkala i jejich participace ve školní tělesné výchově. V tomto případě záleží na žákových schopnostech, dovednostech a samostatnosti, zda je vhodná či nutná asistentova přítomnost v hodině TV. Největší procento asistentů (46 % - 37 osob) uvedlo, že žák absolvuje hodinu TV s jejich pomocí. 36 dotazovaných (44 %) dokonce uvedlo, že žák zvládá hodiny TV sám bez jejich přítomnosti. Zbýlých 10 % dotazovaných (8 osob) uvedlo, že se žák hodiny TV neúčastní vůbec.

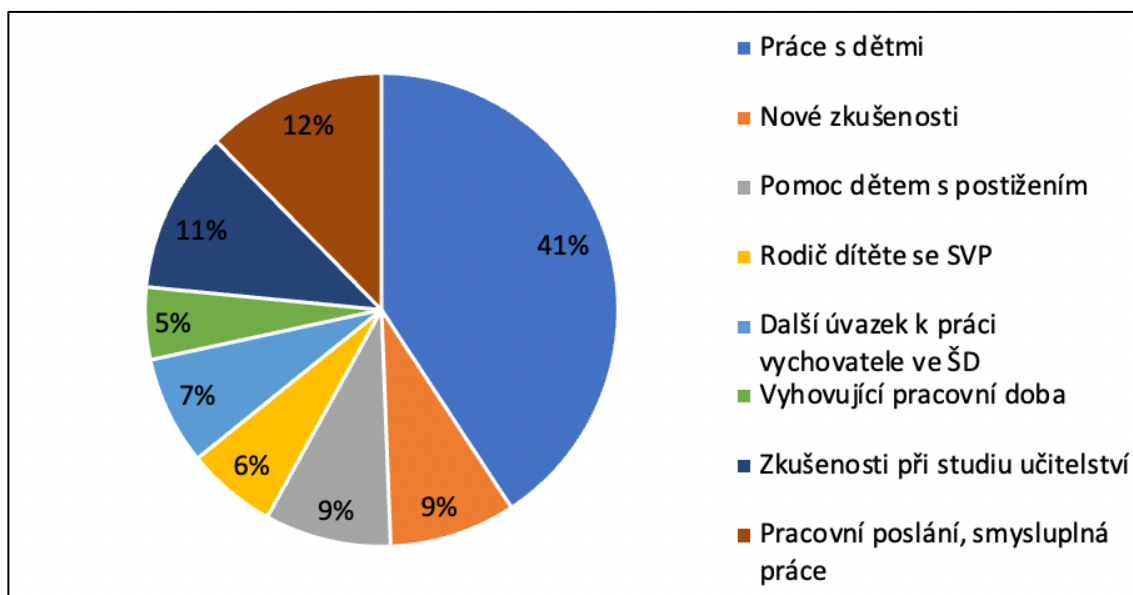
4.5 Motivační podmínky

Následující kapitola se zabývá samotnou motivací pro volbu a působení na pozici asistenta pedagoga ve školství. Pro tuto kapitolu byla využity otázky z ankety č. 15 – 17.

Na otázku č. 15 ve znění „Jaká byla (je) Vaše motivace pro volbu tohoto povolání?“ odpovídali respondenti dle vlastního uvážení formou otevřené odpovědi. Důvody v odpovědích se objevovaly různé. Pro zjednodušení bylo vytvořeno 8 kategorií, do kterých byly jednotlivé odpovědi zařazeny.

Obrázek 14

Motivační důvody pro volbu povolání asistenta pedagoga



Obrázek 14 ukazuje nejčastěji uváděné odpovědi na otázku č. 15. Téměř polovina respondentů (41 %) uvedla jednoznačnou odpověď a to, že jejich motivací pro volbu povolání bylo naplnění při práci s dětmi. Mezi dalšími nejčastějšími odpověďmi byla zmíněna smysluplnost a naplnění při práci s dětmi se SVP a také získání zkušeností při současném studiu učitelství pro MŠ nebo 1. stupeň ZŠ. Respondenti zmiňovali také to, že jsou sami rodiči dětí se SVP a chtějí tak své zkušenosti předávat dále. Další respondenti vyzdvihovali to, že jim vyhovuje pracovní doba, díky níž mají prostor pro vlastní děti a domácnost. Jiní respondenti již působí na pozici vychovatele ve školní družině a pozice asistenta pedagoga je pro ně doplňujícím úvazkem k této práci.

Níže je pro názornost uvedeno 7 konkrétních odpovědí respondentů výzkumu:

R1: „Práce s dětmi mě baví. Když vidím, že má dopomoc má smysl, tak jsem za to ráda. Učitelkou jsem nikdy nechtěla být, protože jako asistentka mám k žákům i rodičům blíž. Spolupráce funguje v plném rozsahu, tudíž když se řeší jakýkoli problém, tak díky mé přítomnosti ve třídě během celého vyučování, mám přehled o všem, co se děje. A to nejen u žáků se SVP. Mimo jiné mě to motivuje k dalšímu vzdělávání. (Semináře, celoživotní studium na univerzitě.)“

R2: „Jsem ráda, že mohu pomoci individuálně žákovi se začlenit do kolektivu, pomoci s jeho rozvojem, edukací, motivovat ho i vzhledem k jeho hendikepu k růstu duševnímu, pracovat na jeho sebevědomí. Vždy mě motivuje, že mohu být užitečná a někomu konkrétně pomoci.“

R3: „Jsem matkou dítěte s podobným postižením, tudíž vím, že tyto děti jsou schopné zvládnou školský systém. Je však nutné je podpořit a pomoci jim tím způsobem, který dítěti nejlépe pomůže k další cestě jeho už tak značně složitým životem.“

R4: „I při malých posunech vpřed mě těší, že dělám něco smysluplného a odměnou je mi úsměv dětí a důvěra mezi námi.“

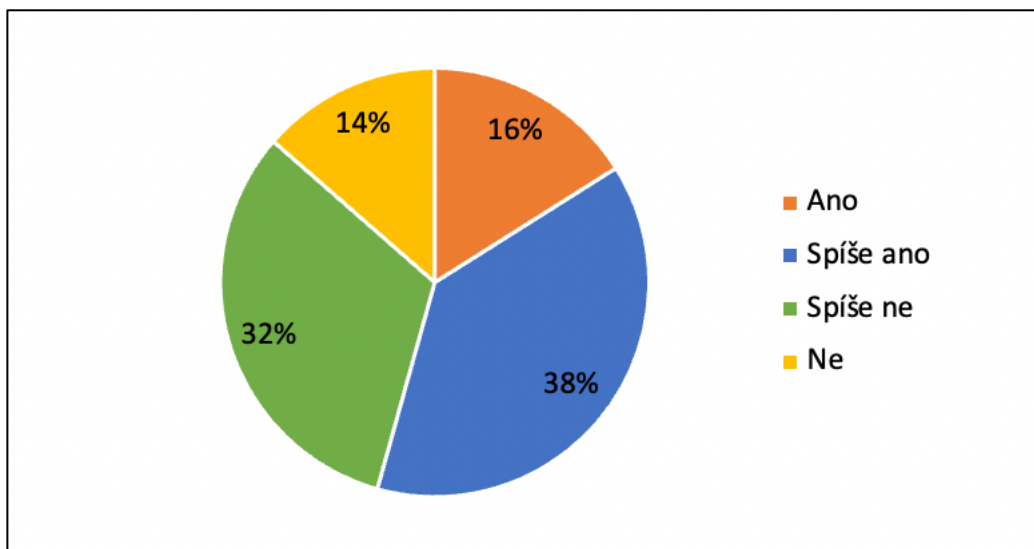
R5: „Líbí se mi pracovat v dětském prostředí a baví mě zodpovídat otázky zvědavých dětí, radit jim a pomáhat. Největší motivace je pro mě však to, když vidím posuny a pokroky u dítěte se SVP se kterým pracuji.“

R6: „Spolupráce s dětmi, sociální citění a empatie, potřeba AP pro děti s SVP, práce ve školství a možnosti prohlubování dosavadních znalostí a úžasná paní ředitelka, která neustále motivuje a podporuje práci AP ve třídách.“

R7: „Studuji Učitelství pro MŠ, chtěla jsem získat zkušenosti z prostředí MŠ a vzhledem k tomu, že mám již vystudovanou VŠ v oboru Sociální pedagogika, mohu toho využít pro práci asistenta pedagoga.“

Obrázek 15

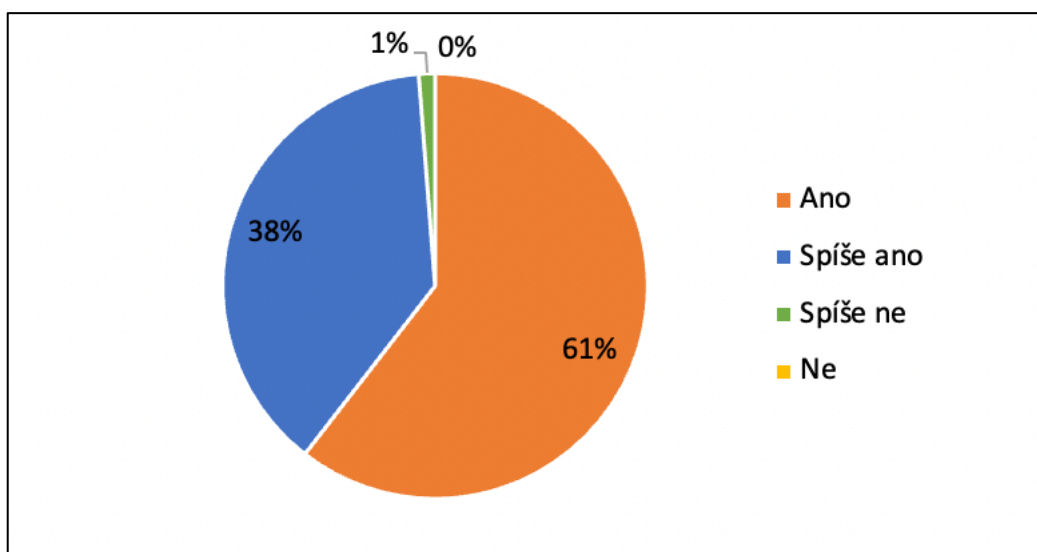
Subjektivní spokojenost AP s jejich platovým ohodnocením



Obrázek 15 znázorňuje subjektivní spokojenost respondentů s jejich platovým ohodnocením. Na otázku č. 16 ve znění „Myslíte si, že jste za svou práci adekvátně platově ohodnocen/a?“ zvolilo odpověď „Ano“ pouze 16 % respondentů (13 osob). Nejvíce respondentů zvolilo odpověď „Spíše ano“ – 38 % (31 osob). 32 % respondentů (26 osob) na tuto otázku zvolilo odpověď „Spíše ne“ a 14 % respondentů, tedy 11 osob si myslí, že za svou práci nejsou adekvátně platově ohodnoceni.

Obrázek 16

Celková spokojenost v práci



Obrázek 16 výše zobrazuje celkovou spokojenost účastníků výzkumu se svým povoláním. 61 % respondentů na otázku „Jste celkově v práci spokojen/a?“ zvolilo odpověď „Ano“ (49 osob). 38 % z celkového výzkumného souboru zvolilo odpověď „Spíše ano“ (31 osob) a pouze 1 respondent (1 %) uvedl, že je ve své práci spíše nespokojen. Nikdo z respondentů na tuto otázku nezvolil odpověď „Ne“.

5 DISKUSE

Hlavní cílem výzkumného šetření této bakalářské práce bylo zjistit, jaká je úroveň vzdělanosti asistentů pedagoga působících v mateřských, základních a středních školách v okrese Vsetín. Do výzkumného souboru bylo zařazeno celkem 80 žen a 1 muž.

Z šetření vyplývá, že ve školách v okrese Vsetín působí asistenti pedagoga s dostačujícím vzděláním pro výkon této profese. Jedná se zejména o asistenty pedagoga se středoškolským vzděláním s maturitou (69 %), kteří absolvovali studium pro asistenty pedagoga. Kurz pro asistenty pedagoga absolvovalo celkem 80 % respondentů. Vysokoškolsky vzdělaných asistentů pedagoga je v okrese Vsetín 18 %, z toho jedna polovina jsou asistenti s bakalářským vzděláním a druhá polovina jsou asistenti se vzděláním magisterským. Vyšší odbornou školu absolvovalo 13 % respondentů. V tomto zjištění se shodujeme s Černou (2021), která realizovala podobný výzkum zaměřený na pozici asistenta pedagoga v kraji Vysočina. Ta zjistila, že v kraji Vysočina působí 63 % asistentů pedagoga se středoškolským vzděláním s maturitou, 16,7 % vysokoškolsky vzdělaných asistentů (5,6 % bakalářské úrovně a 11,1 % magisterské úrovně) a 20,4 % asistentů pedagoga, kteří vystudovali vyšší odbornou školu. Počet respondentů ve výzkumu Černé (2021) byl 54 osob. Shodné výsledky vyplynuly i z dotazníkové šetření realizovaného Novou školou o.p.s. (2022), kdy z 227 asistentů pedagoga bylo 61,2 % se středoškolským vzděláním s maturitou, 21,6 % s vysokoškolským vzděláním a 10,6 % AP absolvovalo vyšší odbornou školu. Lze se tedy domnívat, že celkově v ČR převažuje skupina asistentů se středoškolským vzděláním s maturitou, kteří si dále své vzdělání doplnili patřičným kurzem určeným pro asistenty pedagoga. To potvrzuje i výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga, které realizovala Petrů (2020). Výzkumný soubor této studie tvořilo 800 AP napříč všemi kraji ČR a stejně jako předchozí výzkumy prokazuje, že největší skupinou v ČR jsou asistenti pedagoga se středoškolským vzděláním s maturitou (57 %). Vysokoškolské vzdělání v rámci tohoto výzkumu uvedlo 24 % respondentů.

Dílčím cílem výzkumu bylo zmapovat výskyt asistentů pedagoga dle typu škol. Z šetření vyplývá, že nejvíce respondentů pracuje na škole základní (64 %), 25 % oslovených asistentů působí ve škole mateřské a pouze 11 % z celkového souboru působí na škole střední. Tuto otázku měla ve své závěrečné práci jak Černá (2021), tak i Tesařová (2023), do jejíhož výzkumného šetření se zapojilo 53 respondentů. Obě uvádí, že nadpoloviční většina asistentů pedagoga působí na školách základních, u Černé (2021) je to 79,6 % respondentů a u Tesařové (2023) to je 50,9 % respondentů. To koresponduje se zjištěním studie Nové školy o.p.s. (2022), kde uvádí, že nejvíce AP pracuje na ZŠ (75,3 %), méně respondentů působí v MŠ (15 %) a nejméně na školách středních (4,4 %). Výzkumný soubor v tomto šetření obsahoval 227 asistentů pedagoga.

Druhým dílčím cílem výzkumu bylo zmapovat délku působení osob pracujících na pozici asistenta pedagoga. Nejpočetnější skupinou (36 %) byli respondenti uvádějící délku svého působení na této pozici 4 – 6 let. Obdobně Černá (2021) uvádí, že z jejího výzkumu vyšla nejpočetnější skupina (44,4 %) respondentů, kteří uvedli dobu svého působení více než 3 roky. Z výzkumu Tesařové (2023) vyplývá, že nejpočetnější skupinou asistentů pedagoga (45,2 %) jsou ti, kteří na pozici působí v rozmezí od 3 do 5 let. Shodné výsledky ukazuje i šetření Petrů (2020), které uvádí největší počet asistentů s délkou praxe mezi 3 – 5 lety (44 %).

Třetím dílčím cílem bylo zjistit druhy znevýhodnění a počty žáků, se kterými AP pracují. Výzkumné šetření ukázalo, že mezi nejčetnější druhy znevýhodnění žáků, se kterými na Vsetínsku asistent pedagoga pracuje, jsou poruchy autistického spektra (21 %), poruchy pozornosti s hyperaktivitou (15 %) a mentální postižení (15 %). Tato nejčetnější znevýhodnění, které šetření ukázalo, shodně korespondují s výzkumným šetřením Černé (2021), ze kterého vyplývá, že v kraji Vysočina AP nejčastěji pracují se žáky s poruchami pozornosti s hyperaktivitou (29,6 %), dále s poruchami autistického spektra (27,8 %) a na třetím místě s mentálním postižením (24,1 %).

6 ZÁVĚRY

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat úroveň vzdělanosti asistentů pedagoga v mateřských, základních a středních školách v okrese Vsetín. Němec (2021) rozděluje požadavky na kvalifikaci asistenta pedagoga do dvou oblastí – formální tedy předepsané zákonem a neformální, to jsou požadavky nad rámec zákona vyplývající z běžné asistentské praxe. V rámci výzkumu byly zjišťovány jak formální požadavky, tak ty neformální ve formě pracovní motivace respondentů. Nejpočetnější skupinou jsou na Vsetínsku asistenti pedagoga se středoškolským vzděláním s maturitou (69 %). Vysokoškolsky vzdělaných asistentů pedagoga je v okrese Vsetín 18 %, z toho jedna polovina jsou respondenti s bakalářským vzděláním a druhá polovina se vzděláním magisterským. 13 % respondentů absolvovalo své vzdělání na vyšší odborné škole. Kurzem asistenta prošlo z celkového výzkumného souboru 80 % respondentů a 37 % respondentů uvedlo, že jejich studium bylo/je zaměřeno pedagogickým směrem.

Prvním dílčím cílem výzkumného šetření bylo zmapovat působení asistentů pedagoga dle typu škol – běžné mateřské, základní a střední. Největší výskyt asistentů pedagoga je na Vsetínsku ve školách základních (64 %), kde působí více na prvním stupni školy (47 %), než na druhém stupni (40 %) a někteří uvedli, že působí současně na prvním i druhém stupni ZŠ (13 %). Celá čtvrtina asistentů uvedla své působení v mateřských školách (25 %), kde pomáhají se vzděláváním předškolních dětí. Na středních školách v okrese Vsetín působí z celkového výzkumného souboru asistentů pedagoga nejméně (11 %).

Druhým dílčím cílem bylo zjistit délku působení asistentů pedagoga na této pozici. Nejpočetnější skupinou AP z hlediska délky jejich působení na pozici jsou ti respondenti, kteří uvedli, že jako asistenti pedagoga pracují 4 – 6 let (36 %), těch osob, které na této pozici působí 1 – 3 roky je stejně jako těch, kteří pozici vykonávají více než 6 let, tedy 22 %. Poměrově nejméně je AP, kteří asistentskou práci vykonávají méně než rok (20 %).

Třetím dílčím cílem bylo zjistit druhy znevýhodnění a počty žáků, se kterými AP pracují. Asistent pedagoga v okrese Vsetín nejčastěji uváděli, že pracují s jedním žákem se SVP v rámci jedné třídy (46 %) nebo s více žáky se SVP v rámci jedné třídy (38 %). Mezi nejčastější druhy znevýhodnění žáků, se kterými na Vsetínsku asistent pedagoga pracuje, jsou poruchy autistického spektra (21 %), poruchy pozornosti s hyperaktivitou (15 %) a mentální postižení (15 %).

Důležitým aspektem pro volbu povolání je motivace daného jedince. Poslední dílčí cíl výzkumu se zaměřoval právě na motivaci AP a jejich celkovou spokojenost v zaměstnání. Pro asistenty pedagoga v okrese Vsetín je motivací zejména jejich osobní pocit naplnění při práci s dětmi, jak intaktními, tak dětmi se SVP. Dále sbírání nových zkušeností a příprava na budoucí

povolání pedagoga. Platové ohodnocení své práce vnímá jako uspokojující pouze polovina respondentů. Pozitivním závěrem je zjištění, že 99 % respondentů uvedlo, že je celkově se svým zaměstnáním na pozici asistenta pedagoga spokojeno.

7 SOUHRN

Předložená bakalářská práce se věnuje problematice pozice asistenta pedagoga.

Hlavním cílem práce bylo zmapovat úroveň vzdělanosti asistentů pedagoga v mateřských, základních a středních školách v okrese Vsetín. Mezi dílčími cíli bylo zjistit kvalifikační úroveň AP a délku jejich působení na této pozici, dále zjistit druhy znevýhodnění a počty žáků se kterými tito asistenti ve školách pracují. Posledním dílčím cílem bylo zjistit motivaci asistentů pedagoga a jejich celkovou spokojenost na této pozici. Anketa byla poskytnuta každému řediteli/ředitelce jednotlivých škol působících na Vsetínsku. Ti jej dále sdíleli asistentům pedagoga na svých školách.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. V teoretické části práce jsou zmíněny tři okruhy. V prvním okruhu, který se zabývá inkluzivním vzděláváním, jsou vymezeny pojmy inkluzivní vzdělávání, inkluze a integrace a rozdíly mezi těmito pojmy a legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání v České republice. Druhý okruh se zabývá žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně vymezením pojmu žák se SVP, systémem podpůrných opatření a individuálním vzdělávacím plánem. Třetí okruh této části práce se zabývá samotným asistentem pedagoga, vymezením tohoto pojmu, kvalifikačními a osobnostními předpoklady osob působících na této pozici a podporou profesního růstu asistentů pedagoga.

Na teoretickou část práce navazuje část empirická. V empirické části jsou popsány cíle výzkumu, jeden cíl hlavní a čtyři cíle dílčí. Dále je zde uvedena metodika práce, výzkumný soubor a metoda sběru dat. V empirické části práce jsou také detailně popsána výsledná data, jež jsou rozdělena do čtyř kapitol podle tematických okruhů.

Z výsledku výzkumu je patrné, že asistenti pedagoga v okrese Vsetín mají dostatečné vzdělání pro působení na této pozici. Navzdory zjištění, že větší polovina asistentů má středoškolské vzdělání s maturitou bez pedagogického zaměření, si většina své znalosti doplnila absolvováním studia pro asistenty pedagoga. Toto zjištění korespondovalo i s ostatními výzkumnými šetřeními realizovanými napříč celou Českou republikou, jak je uvedeno v kapitole věnované diskusi. Za stěžejní předpoklad pro výkon práce (nejen) asistenta pedagoga pokládám motivaci pro samotnou činnost. Zde hodnotím velmi pozitivně většinu vnitřních pohnutek, které respondenti ve svých odpovědích uváděli. 99 % asistentů pedagoga uvedlo, že je ve své práci spokojeno, což také považuji za klíčový pozitivní aspekt pro všechny účastníky inkluzivního vzdělávání.

8 SUMMARY

This bachelor thesis is focused on the issue of the position of Teaching Assistant. The main aim of this research is to survey the level of qualification of Teaching Assistant in kindergartens, primary and secondary schools in the Vsetín district.

The thesis is divided into two parts, a theoretical part, and an empirical part. The theoretical part is made of three main areas of interest. The first area describes inclusive education, inclusion, and integration as well as the differences between these concepts and the legislative standards of inclusive education in the Czech Republic. The second area defines the student with the special educational needs, the system of support measures and the individual educational plan. The third area focuses on the Teaching Assistant, the qualification and personality requirements of persons working on this position and the support of the professional growth of Teaching Assistants.

The empirical part follows the theoretical part. It describes the research aims, one main aim and four partial aims. Furthermore, there is described methodology, the research sample and method of data procession. In this part of the thesis there are interpreted the final results of the research in detail, which are divided into four areas according to theme.

The outcome of the research shows that the Teaching Assistants in the Vsetín district have sufficient level of qualification for this position. Despite the findings that the larger half of the Teaching Assistants have secondary school education with diploma of non-pedagogical focus, most of them completed the course for Teaching Assistants to improve their knowledge. This finding corresponded to the other research surveys carried out across the Czech Republic, as stated in the chapter devoted to the discussion. The work motivation is considered as the important aspect for the position of Teaching Assistant. I appreciate the inner motives that respondents reported in their answers. 99 % of the Teaching Assistants stated that they are satisfied in their job, which is considered as a positive key aspect for all the participants of inclusive education.

9 REFERENČNÍ SEZNAM

- Baslerová, P., Michalík J., Felcmanová, L., & kol. (2020). *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Černá, V. (2021). *Pozice asistenta pedagoga v českém školství v kraji Vysočina*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fischer, S., Škoda J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
- Gardošová, J., & Toflová, N. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hager, F. P. (1991). O vztahu pedagogiky a teorie školy J. A. Komenského (1592-1670) k dnešku. *Pedagogika: Časopis pro pedagogické vědy*, 41(5-6), 541-551.
- Hájková, V., & kol. (2019). *Asistent pedagoga: Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o.
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Kendíková, J. (2018). *Rok I. - Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Morávková Vejrochová, M. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Němec, Z. (2021). *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer nakladatelství.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Němec, Z., & Strnadová, I. (2018). Pracovní kontext profese asistenta pedagoga. In Hájková, V. & kol., *Asistent pedagoga: Profese utvářená v dialogu* (pp. 91-103). Praha: Univerzita Karlova.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2016). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Nová škola o.p.s. (2022). *Metodické vedení a další vzdělávání asistentů pedagoga*. Praha: Nová škola o.p.s.
- Petrů, A. (2020). *Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sharples, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2016). *Making best use of teaching assistants*. London: EEF (Education Endowment Foundation).
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Skipp, A. & Hopwood, V. (2019). *Deployment of Teaching Assistants in schools*. London: ASK Research.

Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (2023, April 6). *Regionální školství – ostatní pedagogičtí pracovníci škol*.
<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Škoviera, A. (2018). *Resocializační pedagogika – kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Šmelová, E., Souralová, E., Petrová, A., & kol. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Tesařová, L. (2023). *Asistent pedagoga na základní a střední škole*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál.

Valenta, M., & kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.

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

10 PŘÍLOHY

10.1 Příloha č. 1 - Anketa

Otázka č. 1: Jste muž, žena?

Otázka č. 2: Kolik je Vám let?

Otázka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Otázka č. 4: Jste stále student/ka?

Otázka č. 5: Bylo/je Vaše studium zaměřené pedagogickým směrem?

Otázka č. 6: Absolvoval/a jste kurz asistenta pedagoga?

Otázka č. 7: V případě, že ano, kde a jaký?

Otázka č. 8: Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga?

Otázka č. 9: Jaký je typ školy, ve které pracujete na pozici asistenta pedagoga?

Otázka č. 10: V případě, že jste v předchozí otázce zvolili ZŠ, na jakém stupni působíte?

Otázka č. 11: Jaká je výše Vašeho pracovního úvazku?

Otázka č. 12: S kolika žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) pracujete?

Otázka č. 13: Jaký druh znevýhodnění má/mají žák/žáci se SVP, se kterým/i pracujete?

Otázka č. 14: Účastní se žák/žáci také hodin tělesné výchovy (TV)?

Otázka č. 15: Jaká byla Vaše motivace pro volbu tohoto povolání?

Otázka č. 16: Myslíte si, že jste za svou práci adekvátně platově ohodnocen/a?

Otázka č. 17: Jste celkově spokojen/a se svým povoláním?

Otázka č. 18: Jak se jmenuje obec/město ve které(m) působíte?

10.2 Příloha č. 2 - Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Název studie: Mapování pozice asistenta pedagoga v okrese Vsetín

Jméno:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti mých osobních dat. Při vlastní realizaci projektu mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Podpis účastníka:

Datum: