



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

[www.inkluze.upol.cz](http://www.inkluze.upol.cz)  
CZ.1.7./1.2.00/43.0003

# Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Autorský kolektiv:

Mgr. Marie Klusáčková

Mgr. Mariana Koutská, Ph.D.

Mgr. Petra Křížkovská

Mgr. Olga Kusá

doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

doc. Mgr. et PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.

Mgr. Michaela Stejkalová

Mgr. Veronika Švecová

Mgr. Marek Zemský

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskosprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga

## Obsah

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>4</b>
1.1	HISTORIE VZNIKU FUNKCE AP .....	5
	ZÁKONODÁRNÁ INICIATIVA OLMOUCKÉHO KRAJE .....	7
	PŘIJETÍ NOVELY ŠKOLSKÉHO ZÁKONA – ZAKOTVENÍ INSTITUTU ASISTENTA PEDAGOGA .....	11
1.2	TYPY ASISTENTŮ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH .....	13
<b>2</b>	<b>SOUČASNÝ STAV SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA V ČR</b> .....	<b>14</b>
2.1	KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY PRO POZICI ASISTENTA PEDAGOGA .....	14
2.2	SOUČASNÁ PODOBA ODBORNÉ PŘÍPRAVY A DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA .....	16
2.3	SOUČASNÁ PODOBA KURZŮ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA .....	19
<b>3</b>	<b>KVANTITATIVNÍ ŠETŘENÍ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY ASISTENTŮ PEDAGOGA</b> .....	<b>21</b>
3.1	ŠETŘENÍ MEZI ASISTENTY PEDAGOGA .....	21
3.2	ŠETŘENÍ MEZI PRACOVNÍKY SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH CENTER .....	70
<b>4</b>	<b>KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ MEZI ASISTENTY PEDAGOGA</b> .....	<b>89</b>
4.1	KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY ASISTENTŮ PEDAGOGA .....	89
4.2	KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY ASISTENTŮ PEDAGOGA PRO ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM .....	98
<b>5</b>	<b>ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ</b> .....	<b>110</b>
5.1	KOMPLEXNÍ ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ .....	110
5.2	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ ANALÝZY SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ AP .....	112
5.3	ZÁVĚRY ANALÝZY SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ AP .....	113
5.4	DOPORUČENÍ .....	114
5.5	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ V OBLASTI ODBORNÉ PŘÍPRAVY A DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA .....	115
5.6	FORMA A OBSAH KURIKULA KVALIFIKAČNÍHO KURZU PRO ASISTENTY PEDAGOGA .....	117
5.7	FORMA A OBSAH KURIKULA KVALIFIKAČNÍHO KURSU PRO AP: II. SPECIALIZAČNÍ KURS – ROZVÍJÍ JIŽ ZNALOSTI O KONKRÉTNÍCH SPECIÁLNÍCH POTŘEBÁCH (POSTIŽENÍCH, ZNEVÝHODNĚNÍCH) PODLE TOHO, S JAKÝMI BUDE AP PRACOVAT .....	120
<b>6</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>126</b>
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	<b>128</b>

# 1 ÚVOD

Funkce asistenta pedagoga (dále jen AP) je jedním ze základních podpůrných opatření určených dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Toto podpůrné opatření má přispět k naplnění jejich vzdělávacího potenciálu. AP je odbornou veřejností vnímán jako jedna ze základních podmínek vzhledem k začlenění do škol hlavního vzdělávacího proudu. Žáci se SVP představují termín uváděný v rezortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Podle školské legislativy jsou za děti, žáky a studenty se SVP považováni žáci se:

- zdravotním postižením,
- zdravotním znevýhodněním,
- sociálním znevýhodněním.

Jejich postavení upravuje zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (dále jen Školský zákon). Tito žáci mají právo na vzdělávání vyhovující jejich potřebám a možnostem, dále na zajištění odpovídajících podmínek, stejně jako na podpůrnou a poradenskou činnost školy a poradenských zařízení.

Smyslem pozice AP v kontextu žáků se SVP je pomáhat překonávat bariéry mezi žáky a školou, podporovat ty, kteří potřebují specifickou úpravu výuky, ale také spolupracovat s učiteli při výuce a snažit se o otevřenou komunikaci s rodiči žáků. Takto široce pojatá náplň práce vyžaduje specifickou přípravu a vzdělávání asistentů. Jeho obsah a forma musí adekvátně reflektovat veškeré typy situací, ve kterých mohou AP působit.

Analýza systému vzdělávání AP byla zpracována pro potřeby projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*, reg. č. CZ. 1.07. /1.2.00/43.0003. Analýza se zaměřuje na šetření systému odborné přípravy a dalšího vzdělávání AP v České republice. Cílem je poukázat na problematická místa a navrhnout doporučení, která by mohla oblast pregraduálního a postgraduálního vzdělávání AP zlepšit a zefektivnit. Analýza přináší informace o aktuální podobě výše uvedeného v České republice. Současná situace je posléze konfrontována se zjištěními získanými z reprezentativního šetření mezi AP. V tomto směru přináší Analýza ojedinělé a u nás poprvé v takovém rozsahu zjištěné informace.

Na základě výše provedené komparace dat jsou definovány oblasti, ve kterých systém vzdělávání neodpovídá potřebám AP. Posléze jsou formulovány návrhy ke změně pregraduální a postgraduální přípravy AP ve snaze zajistit odpovídající kvalitu potřebnou pro výkon jejich profese.

Jedním z budoucích výstupů projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* bude také vytváření návrhu obsahového a organizačního rámce vzdělávání AP v České republice. V tomto návrhu budou definovány elementární vzdělávací oblasti, spadající do systému AP. Dále bude stanoven profilový model absolventa jednotlivých vzdělávacích aktivit, společně s definováním role pedagogických fakult jako gestorů organizační a částečně i obsahové stránky vzdělávání a kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) pro AP. Ke všem uvedeným krokům poskytla nezbytné informace Analýza systému vzdělávání AP.

## 1.1 Historie vzniku funkce AP

Samotnému přijetí této pozice ve výše uvedeném školském zákoně účinném od roku 2005 předcházelo období cca tří let, v němž lze pozorovat aktivity směřující k ustavení této (tehdy nové) pracovní pozice v našem školství *de iure*. De facto totiž asistenti na školách, v různé formální podobě existovali již od 90. let.

Na jaře 2002 byl v Poslanecké sněmovně zamítnut návrh nového školského zákona (zákona o vzdělávání), který předkládalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ještě pod vedením Mgr. Eduarda Zemana. Již v této době se objevovaly pokusy (zejména občanských iniciativ a sdružení) zakotvit v nějaké podobě institut, který se v uvedeném období nejčastěji nazýval „osobní asistent“. Zákon přijat nebyl a vzhledem k institutu asistenta to bylo dobré řešení – tehdejší znění návrhu zákona s ním nepočítalo.

Důvodem tohoto „opomenutí“ je primárně „neblahá“ tradice speciálního vzdělávání, která znamenala obrovský problém při postupném prosazování integrovaného způsobu vzdělávání. Právě ona zřejmě představuje základní problém, s nímž se školy a učitelé potýkali a na mnoha místech potýkají dosud. Je jím chybějící tradice, dostatek informací a z toho vyplývající poznání možností, jež integrované vzdělávání skýtá. V některých školách je integrace dítěte s postižením stále ještě chápána jako jakýsi „nadstandard“, který škola není „povinná“ poskytovat. To zřejmě vychází z nesprávného pochopení místa a postavení školy ve společenském systému u nás. **Školní docházka, alespoň co se základních škol týče, není u nás dobrovolnou či jinak řečeno soukromoprávní záležitostí dané osoby (její rodiny).**

*Školní docházka je „povinná po dobu, kterou stanoví zákon“ (čl. 33 Listiny základních práv a svobod). Uvedená povinnost, kterou Listina stanovuje, představuje významný legislativní rámeček pro řešení „našeho“ problému. Škola, instituce, která je zákonem zřízena mj. proto, aby umožnila občanům naplnit uvedenou povinnost, se tedy dostává do jiné situace než například kino nebo i domov důchodců. Jestliže např. zřízení domova důchodců je typicky „dávkou solidarity“, pak ve školství je tomu naopak. Žáci nenavštěvují školu dobrovolně. Stát nařídil svým občanům chodit do školy. Tentýž stát je povinen vytvořit předpoklady, aby všichni žáci do školy chodit mohli. Žáci s různou barvou pleti, s různou výší tzv. IQ, žáci s dolními končetinami i bez nich. De iure není tedy možné, aby si základní škola „vybírala“, které žáky chce a které nikoliv...*

Právě v 90. letech docházelo ve školském terénu k výrazné změně při poskytování a hrazení nákladů na služby tzv. asistenta ve třídě, v níž je začleněno dítě či žák s postižením. Tito **asistenti** (alternativně uváděni jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele) byli dosud na školách v celé České republice **placeni převážně z prostředků mimo resort školství**. Asi v 50 % případů byli tito asistenti placeni z prostředků na podporu zaměstnanosti místně příslušnými **úřady práce** (společensky účelné pracovní místo a veřejně prospěšná práce). Ve smyslu příslušných pokynů MPSV dávaly úřady práce najevo, že tento způsob hrazení nákladů neodpovídá podmínkám uvedených programů podpory zaměstnanosti a bude v prvních měsících roku 2002 ukončen. Ve školách a předškolních zařízeních tak zůstaly desítky a pravděpodobně spíše stovky dětí s postižením, u nichž nebylo zřejmé, jak bude „asistence“ v průběhu výuky zabezpečena.

Dále se na krytí nákladů na zřízení pozice asistenta podílela **občanská sdružení zdravotně postižených** a postupně stále častěji byly náklady na asistenta hrazeny z finančních prostředků resortu školství. Zejména z tzv. **navýšení normativu** na vzdělávání

dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením. U asistentů hrazených z těchto prostředků se nejčastěji jednalo o formu civilní vojenské služby a v určitých případech se jednalo o „fiktivní“ výkon pozice asistenta, kdy pracovní právní titul byl veden jako obvyklá, již nyní v resortu školství existující pozice – např. vychovatel. Již v téže době se objevovaly pokusy o zrušení civilní služby, která by znamenala odchod dalších desítek a pravděpodobně spíše stovek mladých mužů ze škol, kde vykonávali pomocné práce, mezi nimi i pozici asistenta.

Celý uvedený systém poskytování asistentů postrádal oporu nejen v zákoně, ale v obecně závazných normativně-právních aktech vůbec. Školy tak byly vystaveny značným problémům. Z ustanovení příslušných právních norem vyplývá jednoznačná **povinnost školy a školského zařízení poskytnout dítěti, žákovi či studentu vzdělání**. Navíc jsou tyto právnické osoby osobami vykonávajícími po uvedené dobu tzv. náležitý dohled ve smyslu příslušných ustanovení občanského zákoníku. V odůvodnění návrhu novely zákona č. 29/1984 Sb. (školský zákon) ve věci doplnění zákona o institut „třídního asistenta“ bylo uvedeno: *„Současná situace, kdy řada dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením je zařazena do tzv. běžných tříd škol a není do příštího školního roku zajištěno financování (pobyt) asistentů, znemožňuje v mnoha případech naplnění výše uvedených zákonných povinností.“*

Jednalo se zejména o povinnosti vyplývající z ustanovení Listiny základních práv a svobod (čl. 33), zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), (zejm. ustanovení § 34 – § 37), a vyhlášku MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole (§ 3 odst. 5).

Podle ustanovení uvedených právních norem **neměla škola možnost převést žáka plnění povinnou školní docházku na jinou školu bez souhlasu zákonných zástupců**. Toto pravidlo zůstalo zachováno i v současné právní úpravě dané zákonem č. 561/2004 Sb., přes naše upozornění na problémy, které přináší školám.

To se samozřejmě týká i žáků se zdravotním postižením. Školy by tak v případě nemožnosti ustavení pozice asistenta ve třídě, v níž je vzděláván žák s těžšími formami zdravotního postižení, *de facto* nemohly naplnit své úkoly stanovené výše uvedenými právními normami.

Tuto skutečnost si uvědomovali i někteří pracovníci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kteří se snažili připravit opatření na úrovni Metodického pokynu MŠMT, která by danou oblast alespoň částečně řešila. V celém uplynulém období ovšem MŠMT důsledně odmítalo ustanovení asistenta k žákovi se zdravotním postižením, který by plnil (dle názoru MŠMT) i tzv. sociální úkoly. To se plně projevilo i v textu návrhu opatření, které iniciovalo MŠMT a navrhovalo účinnost od 1. 1. 2003. Vybrané pasáže z návrhu opatření:

**Odst. 2** Ministerstvo práce a sociálních věcí zabezpečuje žákům osobní asistenci, tj. asistenci související s nezbytně nutnou kompenzací jejich znevýhodnění v oblasti dopravy, sebeobsluhy, osobní hygieny a stravování.

**Odst. 3** Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zabezpečuje žákům pedagogickou asistenci, tj. asistenci související s nezbytně nutnou kompenzací jejich znevýhodnění v oblasti výchovy a vzdělávání.

**Odst. 5** Osobním i pedagogickým asistentem může být jedna osoba, její činnost je však zřetelně rozdělena na činnosti související s osobní asistencí a činnosti související s pedagogickou asistencí. V tomto smyslu jsou upraveny i pracovní právní vztahy. Na základě dvou pracovních poměrů obdrží pracovník dvě pracovní smlouvy od dvou různých zaměstnavatelů. Jako pedagogický asistent od institucí resortu MŠMT, jako osobní asistent od institucí resortu MPSV.

Další část návrhu se zabývala procedurálními otázkami ustavení pozice asistenta, hrazení finančních nákladů apod. Lze říci, že uvedený návrh nepřekročil stadium úvah a vždy se jednalo jen o interní dokument projednáváný na úrovni řadových úředníků resortu.

## **Zákonodárná iniciativa Olomouckého kraje**

V této legislativní i faktické situaci byl na žádost radních Olomouckého kraje vypracován první **návrh textu novely stávajícího zákona č. 29/1984 Sb. – školský zákon**. Konkrétně se jednalo o doplnění § 3 novými odst. 4) a 5), které přinášely následující ustanovení:

**Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů a mění a doplňuje zákon č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství ve znění pozdějších předpisů.**

*Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:*

### **Čl. I**

*Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon) ve znění zákona č. 188/1988 Sb., 171/1990 Sb., 522/1990 Sb., 134/1993 Sb., 190/1993 Sb., 331/1993 Sb., 49/1994 Sb., 256/1994 Sb., 138/1995 Sb., 306/1999 Sb., 19/2000 Sb., 132/2000 Sb., 284/2002 Sb. se doplňuje takto:*

- 1. V ustanovení § 3 se vkládají nové odstavce číslo 4) a 5) ve znění:  
odst. 4)*

*Ředitel základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy může na návrh speciálněpedagogického centra<sup>1)</sup> a se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, zřídít funkci třídního asistenta.*

*odst. 5)*

*Ve třídě základní školy, střední školy a vyšší odborné školy, v níž jsou vzděláváni tři a více žáků se zdravotním postižením, zabezpečují výchovně-vzdělávací činnost současně dva pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden musí mít kvalifikaci speciálního pedagoga. 2) Pedagogický pracovník se speciálně-pedagogickou kvalifikací plní v případě potřeby přímou vyučovací povinnost dle zvláštního předpisu<sup>3)</sup> i ve více třídách školy.“*

### **Poznámky**

- 1) § 5 vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách v platném znění.*
- 2) Vyhláška MŠMT č. 139/1997 o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců v platném znění.*
- 3) Nařízení vlády ČR č. 68/1997 Sb., kterým se stanoví míra vyučovací povinnosti učitelů a míra povinnosti výchovné práce ostatních pedagogických pracovníků ve školství v platném znění.*

K textu nového znění § 3 odst. 4) zákona č. 29/1984 Sb. bylo uvedeno, že se jedná o meritorní návrh, doplňující platný text normy o důležité ustanovení způsobilé v praxi odstranit řadu obtíží provázejících vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením, včetně zvýšení právní i faktické jistoty škol při rozhodování o přijetí dítěte s postižením. Konkrétní znění reaguje nejen na potřeby škol, ale je i v souladu s Usnesením vlády ČR č. 459 ze dne 29. 5. 2002, kterým je uloženo ministru školství, mládeže a tělovýchovy do roku

2003 „zajistit legislativně přítomnost asistenta ... v podobě dalšího pedagogického pracovníka“. Předložené doplnění odstraňuje stávající problémy a **zakotvuje možnost zřízení pozice třídního asistenta na základních, středních, vyšších odborných školách** – ať již v rámci tzv. speciálních tříd, či v odůvodněných případech i v rámci tzv. individuální integrace. V textu návrhu je zachována stejná možnost i v případě speciálních škol. V tomto případě však půjde o naprosté výjimky, neboť v běžné třídě speciální školy je, oproti třídám základních, středních a vyšších odborných škol jednak nižší počet žáků a obligatorní je speciálněpedagogická kvalifikace učitele. Ovšem vynechání speciálních škol z uvedené úpravy by představovalo jejich neodůvodněnou diskriminaci, neboť i ve speciálních školách jsou vzděláváni žáci v režimu tzv. integrace. (Např. třída zvláštní školy a žák s mentálním a přidruženým těžkým tělesným postižením.) Mechanismus provádějící zřizování této pracovní pozice (návrh speciálního pedagogického centra, rozhodnutí ředitele školy, souhlas orgánu kraje v přenesené působnosti) vylučuje zneužívání této možnosti.

K návrhu nového znění § 3 odst. 5) zákona č. 29/1984 Sb. bylo uvedeno, že se jedná o **možnost působení dvou pedagogických pracovníků ve třídách**, v nichž jsou v základní škole, střední a vyšší odborné škole vzdělávány tři a více žáků se zdravotním postižením. Dosud tuto možnost upravovala pouze vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb. v tzv. přípravném stupni a v případě dětí hluchoslepých. Vzhledem k nárokům na finanční zabezpečení a vzhledem k odlišnému charakteru, cílům a úkolům vzdělávání v období povinné školní docházky a v terciárním vzdělávání byla tak navrhována možnost pověření dvou pedagogických pracovníků prací ve třídě, v níž jsou vzdělávány tři a více žáků se zdravotním postižením pouze na tzv. běžných školách, tedy nikoliv na školách speciálních. Vycházelo se již z dílčích výsledků průzkumu situace ve školské integraci na základních školách, kdy se prokázalo, že třída, v níž by se vzdělávalo tři a více žáků s postižením, je v současnosti výjimkou. Lze proto předpokládat, že tohoto ustanovení bude využito ve výjimečných případech, kdy nebude možné nebo vhodné zřizovat při škole speciální třídu.

V obou případech se předpokládalo, že **o zřízení funkce třídního asistenta, resp. druhého pedagogického pracovníka ve třídě, rozhodne ředitel školy na návrh speciálněpedagogického centra se souhlasem orgánu kraje v přenesené působnosti**. Tento návrh dostatečně ošetřuje případné neodůvodněné požadavky na zřízení uvedených pozic. Navrhované doplnění obsahovalo i explicitní řešení situace, kdy měl tzv. druhý pedagog působit ve více třídách, v nichž jsou vzdělávány děti s postižením. Návrh předpokládal, že jeden z pedagogů by měl mít tzv. speciálněpedagogické vzdělání (viz vyhláška MŠMT č. 139/1997 Sb.) V textu zákona nelze a ani jsme nepovažovali za nutné řešit zdánlivě složité otázky, kdo je prvním a druhým pedagogem. Navržená dikce *„zabezpečují výchovně-vzdělávací činnost současně dva pedagogičtí pracovníci“*, z nichž druhý musí mít kvalifikaci speciálního pedagoga, stanovila základní zásady hmotněprávní úpravy daného jevu. Na jedné straně nevyloučila, aby oba dva pedagogičtí pracovníci měli požadovanou speciálněpedagogickou kvalifikaci, ovšem kogentně tak stanoví pouze v případě druhého pedagogického pracovníka. Požadavek na jeho speciálněpedagogickou kvalifikaci je vzhledem k podmínkám tzv. individuální integrace dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením plně oprávněný.

Navržená dikce „dva pedagogičtí“ pracovníci respektovala právní stav dle ust. § 50 školského zákona (č. 29/1984 Sb.) a povolila řediteli školy využít všechny, tam taxativně uvedené, možnosti kombinace pojmu „pedagogický pracovník“. V praxi tak mělo být možné, aby ve třídě působil učitel a učitel-speciální pedagog, učitel a vychovatel apod. Ředitel školy bude v takovém případě – působení dvou pedagogických pracovníků – zvažovat i zřízení



pozice třídního asistenta apod. To vše při existenci výrazné schvalovací pozice orgánu kraje v přenesené působnosti!

V odůvodnění našeho návrhu je část věnována i otázkám **odměňování třídních asistentů** a druhého pedagogického pracovníka a dopadům našeho návrhu na státní rozpočet. Vychází z toho, že pozice třídního asistenta v té době v obecně závazných normativně-právních aktech uvedena nebyla. Z toho vyplynula i nutnost využít pro jeho zařazení do platových tříd tehdy platného katalogu prací (příloha nařízení vlády č. 251/1992 Sb. v platném znění), ačkoliv tento při svém vzniku s možností uvedené pozici *expressis verbis* nepočítal. Text zákona neřešil ani další otázku, a tou je požadované vzdělání třídního asistenta.

Přijetí zákona tak dle návrhu mělo vytvořit předpoklady pro další normotvornou činnost resortního Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tento orgán již v dřívější době, v režimu tzv. „pokusných forem ověřování“ dle § 58 zákona č. 29/1984 Sb., v platném znění, stanovil metodickým pokynem zřízení a platové zařazení asistentů v přípravných třídách pro děti se sociálním znevýhodněním.

**Finanční nároky** na zřízení institutu třídních asistentů byly zpracovány ve dvou variantách, **podle míry očekávaných nároků na státní rozpočet:**

V první variantě není předpokládáno navýšení prostředků ze státního rozpočtu a byla očekávána úhrada nákladů z objemu kapitoly školství. Návrh úprav obou zákonů předpokládal, že o zřízení pozice asistenta ve třídě, v níž jsou vzděláváni děti a žáci s postižením, rozhodne ředitel školy za splnění těchto dvou podmínek:

- a) kvalifikovaného návrhu speciálněpedagogického centra,
- b) se souhlasem orgánu kraje v přenesené působnosti.

Navržené procesní schéma institutu třídního asistenta tak ze své podstaty vyloučilo, aby orgán kraje v přenesené působnosti udělil souhlas se zřízením těchto profesních pozic nad rámec prostředků, kterými disponuje na vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a jež dále přerozděloval na základě postupu daného tehdejšími zněním zákona. Předpokládalo se, že ustanovení třídních asistentů navrženým způsobem bude znamenat jen velmi pozvolný nárůst jejich počtu na školách. Přesněji uvedeno, krajské úřady budou schvalovat zřízení právě tolika pozic třídních asistentů, na něž budou mít v rozpočtu prostředky.

Ve druhé variantě byl zpracován návrh zvýšených dopadů na státní rozpočet s ohledem na *ideální* a ani zákonodárnou iniciativou neočekávaný stav v oblasti působení třídních asistentů ve třídách, v nichž jsou vzděláváni děti, žáci a studenti se zdravotním postižením.

Ze zjištění podmínek v dané oblasti u navrhovatele, tj. Olomouckého kraje, vyplynuly následující údaje: V pěti okresech kraje bylo v té době na školách umístěno 38 tzv. asistentů, kteří byli zařazení ve 4. platové třídě a jejich platy hrazeny z tzv. navýšení normativu na vzdělání žáků se zdravotním postižením. Z obecně platných informací o rozložení závažných postižení v populaci, z výše uvedených údajů celkového počtu žáků s postižením na základních školách ČR, jakož i prokazatelných údajů v rámci Olomouckého kraje byl dovozen závěr, že o pozici třídního asistenta můžeme uvažovat v cca jedné třetině žáků s postižením. Jednalo by se tudíž asi o 500–600 asistentů na všech školách v České republice.

Podle stanoviska MŠMT obsaženého ve výše uvedeném Metodickém pokynu ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním, by tento typ pracovní pozice byl zařazen do platové třídy 4 a případně do třídy 5.

Platové tarify pro uvedené třídy činily: Tř. 4: 5 180 – 7 920 Kč

Tř. 5: 5 700 – 8 720 Kč

Lze tedy dovodit, že při úplném obsazení potenciálně možných pozic třídního asistenta

dle uvedené zákonodárné iniciativy mohly mzdové náklady činit:

500 asistentů X 6 300 Kč, to je 3 150 000 Kč měsíčně.

600 asistentů X 6 300 Kč, to je 3 780 000 Kč měsíčně.

**Roční dopad na státní rozpočet** by tak činil 37 800 000 Kč u 500 asistentů a 45 360 000 korun u 600 asistentů. Ve skutečnosti, vzhledem k prokazatelnému hrazení těchto nákladů již v době návrhu, za neexistence právní úpravy daného institutu se v obou případech předpokládal nárůst přibližně do jedné poloviny uvedených částek, neboť jak se prokázalo, tzv. asistenti byli již hrazeni z navýšení tzv. normativu na vzdělávání. Kvalifikovaný odhad dopadu na státní rozpočet se tak měl pohybovat v řádu 18,9–22,7 milionu korun.

I tímto způsobem a důkazem lze potvrdit potřebu regulace těchto vztahů zákonnou normou, která jediná je schopná vytvořit předpoklady pro efektivní nasazování třídních asistentů tam, kde to děti, žáci a studenti se zdravotním postižením, resp. jejich školy, skutečně potřebují. Vzhledem k očekávanému přínosu pro zlepšení podmínek vzdělávání dětí, žáků i studentů s postižením i bez postižení jsou uvedené náklady označeny za efektivně vynaložené.

Závěrem je vyjádřeno přesvědčení, že **legislativní návrh je v souladu s celkovou koncepcí rozvoje našeho školství**, jak je vyjádřena mj. v Bílé knize MŠMT. Návrh respektoval tehdejší kompetence škol a krajů při výchově a vzdělávání žáků a studentů se zdravotním postižením. Výsledkem neměl být masový rozvoj integrace i v těch případech, kdy pro to nejsou dostatečné předpoklady. Nebyl zaměřen proti speciálním školám. Reagoval však na složité podmínky, v nichž se za tehdejšího právního (a tím i faktického) stavu ocitali žáci a studenti se zdravotním postižením, jejich zákonní zástupci a v neposlední řadě školy, ředitelé a další pedagogičtí pracovníci.

**Uvedený návrh byl hejtnanem Olomouckého kraje podán v Poslanecké sněmovně a projednáván na jaře 2003.** Situace při projednávání návrhu byla velmi složitá. V červnu 2003 se přes odpor značné části poslanců (zejména ČSSD a ODS) podařilo návrh projednat ve výboru sněmovny pro školství, vědu a kulturu a ve výboru pro sociální věci a zdravotnictví (dne 29. 4. 2003). V průběhu jednání bylo dosaženo maximální podpory výboru pro sociální věci a neutrálního stanoviska výboru školského.

Přitom došlo k dohodě mezi navrhovatelem Olomouckým krajem a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Za této situace proběhlo tzv. II. čtení návrhu zákona – sněmovní tisk 76 dne 25. června 2003. Přes řadu jednání vedená navrhovateli se zástupci všech stran Poslanecká sněmovna na návrh zpravodaje poslance E. Zemana hlasovala o zamítnutí. A to tak, že ze 153 poslanců v Poslanecké sněmovně přítomných hlasovalo pro zamítnutí 77 poslanců a poslankyň – tedy **návrh byl zamítnut a to většinou jednoho hlasu**.

Ukázalo se, že děti se zdravotním postižením stále ještě nebyly některými poslanci považovány za „hodné“ pozornosti. Celá situace byla značně dramatická, včetně zpochybnění hlasování, jeho opakování apod.

**Z projednávání návrhu bylo vyvozeno několik závěrů, které se posléze uplatnily dalším postupu ve věci prosazení institutu „asistenta“ do školské legislativy.** Především se jednalo o následující zjištění:

- Návrh legislativního opatření musí samozřejmě respektovat podmínky praxe, již má upravovat, nelze však připravit návrh opatření, které by beze zbytku vyhovovalo všem zúčastněným.
- I dobře argumentačně připravený a z odborného hlediska velmi potřebný návrh právní úpravy musí získat to, čemu se v zákonodárném sboru říká „politická podpora“. Ta je u jednotlivých návrhů buď podle poslaneckých klubů, nebo tzv.

„napříč spektrem“.

- Procedurální postup projednávání a přijímání návrhu je velmi zdoluhavý a složitý.
- V průběhu projednávání se k návrhu vyjadřuje řada lidí, kteří zpravidla o skutečném důvodu a nutnosti úpravy daného jevu vědí velmi málo či vůbec nic. Diskuse je v těchto případech velmi složitá a zjednodušující.
- Velkým problémem se ukázal náš návrh na zakotvení terminologicky nového institutu „třídního asistenta“.

Právě poslední z uvedených zkušeností nás nakonec vedla k závěru, že jsme upustili od jeho prosazování a v textu zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) nalezneme obecně přijatelný termín „asistent pedagoga“.

V době tohoto návrhu bylo vycházeno ze tří možností, které pro jeho znění připadaly v úvahu. Jednalo se o termín **osobní asistent**, **třídní asistent** a ze strany MŠMT postupně prosazovaný termín **AP**. Je skutečností, že navrhovatelé tehdy neuvažovali o termínu osobní asistent vzhledem k jeho úzké provázanosti se systémem sociálních služeb.

**Ustavení institutu asistenta zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon)**

### **Přijetí novely školského zákona – zakotvení institutu asistenta pedagoga**

Ihned po zamítnutí novely zákona – tzv. Olomoucké zákonodárné iniciativy se členové poslaneckého klubu KDU-ČSL e rozhodli **podat tento návrh** – *de facto* totožný s původním „Olomouckým“ – **znovu na jednání Poslanecké sněmovny ještě v létě 2003**. Stalo se tak dne 25. 7. 2003 a tento návrh zákona byl projednáván od podzimu 2003 do jara 2004 v Poslanecké sněmovně jako poslanecký návrh zákona č. 415. I v průběhu uvedeného projednávání bylo v Poslanecké sněmovně jednáno znovu o podpoře této, nyní již poslanecké novely zákona. Současně s projednáváním této poslanecké novely zákona došlo na přelomu let 2003/2004 k **předložení vládního návrhu tzv. nového zákona** o vzdělávání, který byl projednáván v téže době. Na jaře 2004 (11. 2.) bylo rozhodnuto přerušit projednávání tisku č. 415 s tím, že se k němu sněmovna vrátí při projednávání vládního návrhu zákona. Především je z textu návrhu zákona (zmíněný sněmovní tisk č. 602) patrné, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nevyužilo dvou let intenzivních rozhovorů nad návrhem legislativní úpravy k tomu, aby vyslyšelo reálné a oprávněné požadavky školské praxe a samo podalo návrh na ustavení institutu asistenta do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením pouze v následující podobě.

#### **§ 34**

*(8) Ředitel mateřské školy může se souhlasem krajského úřadu zřídit v mateřské škole pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky funkci AP, pokud jsou ve třídě mateřské školy děti se SVP.*

#### **§ 46**

*(4) Ředitel může se souhlasem krajského úřadu v přípravné třídě, ve třídách základní školy speciální, popřípadě v dalších třídách základní školy zřídit funkci AP.*

Kritice byla především podrobena skutečnost, že **úprava navrhovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy zcela opomíjela postavení a roli speciálněpedagogických center** ve školské integraci a obecně při vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Ze znění navrhovaného §46 je rovněž zřetelně vidět úmysl normotvůrce primárně zřízovat institut AP ve třídách základní školy speciální a pouze „popřípadě“ v dalších třídách základní školy. Institut dvou pedagogů ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením,

stál zcela mimo oblast zájmu navrhovatele.

V této situaci byl vypracován na žádost některých poslanců znovu pozměňovací návrh, nyní již jako pozměňovací návrh k vládnímu návrhu nového školského zákona, neboť projednávání návrhu poslaneckého klubu KDU-ČSL bylo přerušeno „do doby projednávání školského zákona“.

Tento návrh představoval nepatrně pozměněný původní text zákonodárné iniciativy Olomouckého kraje. Bylo v něm počítáno nejen s institutem asistenta (nyní již asistenta pedagoga), ale znovu i s možností ustavení dvou pedagogů ve třídě (pouze) základní školy, v níž jsou vzděláváni tři a více žáků se zdravotním postižením.

Nakonec byl po projednávání ve výboru pro školství, vědu a kulturu Poslanecké sněmovně předložen **pozměňovací návrh poslankyně T. Fischerové**, který obsahoval „jen“ institut AP:

*19. Do § 16 se vkládá nový odst. 9, který zní:*

*„(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se SVP, zřídit funkci AP. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“*

**Parlament České republiky nakonec schválil definitivní verzi** odst. 9) § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) ve znění:

*„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se SVP, zřídit funkci AP. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“*

Uvedené znění školského zákona tak představuje **završení tříleté snahy o zakotvení institutu „asistenta“** pro dítě a žáka se zdravotním postižením v rámci školské legislativy a tím i v rámci našeho školství.

Ukázalo se, že jestliže institut asistenta, mj. vzhledem ke všemu zde uvedenému, se stal pro většinu společensko-politických elit akceptovatelným požadavkem, u potřeby dvou pedagogických pracovníků do třídy tomu tak zdaleka nebylo. A opět tato situace koresponduje se zjištěními, kdy ani ve skupinách našich respondentů nepožadovali tento institut ve většině rodin a škol, výjimkou byli pracovníci SPC.

## 1.2 Typy asistentů v českých školách

Legislativní, ale i "ideový" rámec činnosti AP je nutno hodnotit v kontextu probíhajících společenských změn a přechodu k tzv. "společnosti vědění". V ní je potřebné především rozvíjet schopnost žáků samostatně vyhledávat informace a vědomě řídit vlastní učení v průběhu celého života. Už *Bílá kniha* upozorňuje na potřebu nové kategorie kvalifikace učitelského pomocníka, nebo asistenta (2001: 44) a to na všech stupních vzdělávání. Funkce učitelského pomocníka nebo asistenta umožňuje lépe zohlednit potřeby jednotlivých žáků (nejen potřeby speciálně – vzdělávací).

Další koncepční dokumenty se věnují problematice asistentů jen velmi okrajově, ale jejich cílem je v zásadě přesunout speciálněpedagogickou podporu do hlavního vzdělávacího proudu a skloubit činnost osobního a pedagogického asistenta tak, aby nedocházelo k nejasnostem s ohledem na jejich profesní kompetence. Rámcový vzdělávací program a jeho přílohy se dívají na funkci AP jako na jedno z podpůrných opatření pro žáky se SVP a podobně je tomu i ve Školském zákoně.

V současné době pracují oslovení AP převážně s těmito skupinami žáků:

- žáci se zdravotním postižením (a znevýhodněním),
- žáci se sociálním znevýhodněním.

U asistentů určených pro žáky se sociálním znevýhodněním se v minulosti (až do roku 2005) užívalo označení "romští pedagogičtí asistenti". Přijetím zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (a v návaznosti na ust. § 16 platného školského zákona) byl definitivně odstraněn rozdíl mezi romským pedagogickým asistentem a AP pro neromské žáky a studenty. Funkce romského pedagogického asistenta byla zřizována ředitelem školy za účelem překonání jazykové, sociální a kulturní bariéry mezi žákem a prostředím školy. Záměrem přidělení etnického AP měla být zejména jeho vazba na komunitu, dobrou znalost prostředí, ze kterého žáci pocházejí a fakt sociálního znevýhodnění (Průcha a kol. 2008: 19). Pro žáky se sociálním znevýhodněním je velikým přínosem AP ve třídě nehledě na jeho etnicitu. Avšak je třeba konstatovat, že etnická příslušnost může přinést další benefity v podobě lepšího zlepšení kontaktu s rodinou a komunitou žáka (nejen romskou).

AP pro žáky se zdravotním znevýhodněním nebo postižením, fungují ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nebo v případě dětí s těžkým zdravotním postižením plní svou funkci v různých typech základních škol speciálních. Právní úprava (§ 8 vyhl. č. 73/2005 Sb.) hovoří i o "dalším asistentovi, který nemusí být zaměstnancem školy". Jedná se především o důsledek dřívějšího nesprávného výkladu obsahu činnosti AP. Předpokládalo se, že AP vykonává činnosti tzv. zcela pedagogické. Pomoc žákovi, podpora v sebeobsluze a pohybu nespadá do jeho pracovní náplně. Tato nesystémová úvaha byla odstraněna novelou zmíněné vyhlášky (č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.). Od září 2011 AP u žáků s těžkým zdravotním postižením vykonává i úkony pomoci při pohybu a sebeobsluze žáků s těžkým zdravotním postižením. (Čadová, Michalík 2012).

Společným cílem všech výše popsaných typů asistence je kvalitnější vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, jejich následné uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života osob s postižením nebo znevýhodněním.

## **2 SOUČASNÝ STAV SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA V ČR**

Kapitola vymezuje základní legislativní rámec působení AP a systému jeho odborné přípravy společně s dalším vzděláváním. Na základě uvedeného legislativního vymezení je definován aktuální stav systému odborné přípravy a dalšího vzdělávání AP.

### **2.1 Kvalifikační předpoklady pro pozici asistenta pedagoga**

Základními předpoklady, které musí podle §3 zákona č. 563/2004 Sb., splňovat všichni pedagogičtí pracovníci, jsou:

- způsobilost k právním úkonům,
- trestní bezúhonnost,
- odborná kvalifikace pro vykonávanou přímou pedagogickou činnost,
- zdravotní způsobilost,
- prokazatelná znalost českého jazyka.

Podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., v platném znění jsou asistenti zařazeni do některé z možných platových tříd podle typu vzdělání, které mají ukončeno. Od toho se také odvíjí jejich pracovní náplň.

Základní rámec kvalifikačního požadavku stanovuje §20 zákona č. 563/2004 Sb., pro asistenty ve třídách s dětmi, žáky a studenty se SVP. Odbornou kvalifikaci lze získat:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a
  1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
  2. studiem pedagogiky, nebo
  3. absolvováním vzdělávacího programu pro AP uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
2. studiem pedagogiky, nebo
3. studiem pro asistenty pedagoga,

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

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
2. studiem pedagogiky, nebo
3. studiem pro AP.

Podle odstavce 2 stejného paragrafu se k uvedeným možnostem přidávají v případě asistentů, kteří vykonávají pomocné výchovné práce tyto možnosti získání kvalifikace:

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

b) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu AP,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo
2. studiem pro AP,

d) základním vzděláním a studiem pro AP.

Výše uvedené poskytuje přehled legislativně vymezených podmínek k získání kvalifikace AP. Uvedené rozpětí rozličných stupňů vzdělání podmiňuje výši finanční ohodnocení za vykonanou práci.

Studiem pedagogiky získává jeho absolvent základní znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd. Studium pro AP poskytuje základní přehled v oblasti pedagogických věd. Uskutečňuje se v zařízeních pro další vzdělávání pedagogů a trvá nejméně 120 vyučovacích hodin.

## **2.2 Současná podoba odborné přípravy a dalšího vzdělávání asistentů pedagoga**

V této části je k dispozici přehled jednotlivých vzdělávacích programů, jimiž lze získat kvalifikaci k výkonu funkce AP, včetně údajů o místě a poskytovateli vzdělávacích služeb. Podrobněji jsou zde zmíněna i jednotlivá témata vzdělávání AP. Přehled je doplněn názory jednotlivých respondentů vzešlých z hodnocení těch vzdělávacích aktivit, jež AP absolvovali.

Kvalifikaci AP je možné získat v rámci běžných studijních programů, které zastřešují jednotlivé univerzity (2.2.1), programů celoživotního vzdělávání (2.2.2), nebo v rámci kurzů poskytovaných dalšími subjekty (2.2.3). Vzhledem k faktu, že kvalifikaci AP je možné získat absolvováním vysokoškolského vzdělání pedagogického směru, budou v následujícím textu prezentovány pouze ty studijní obory či programy celoživotního vzdělávání (CŽV), které mají přímou souvislost s AP.

### **2.2.1 Bakalářské vzdělávací programy pro asistenty pedagoga podle regionů**

#### **Ústecký kraj**

V Ústeckém kraji nabízí Pedagogická fakulta J. E. Purkyně bakalářský studijní obor s názvem „*Sociálně pedagogická asistence*“. Tento obor je realizován v prezenční i kombinované formě a standardní doba studia je 3 roky. Absolventi oboru se mohou uplatnit při organizaci volnočasových aktivit pro dospělé v charitativních institucích, stacionářích, v domech s pečovatelskou službou a střediscích práce pro jednotlivé osoby.

#### **Jihomoravský kraj**

Podobný tříletý bakalářský studijní obor s názvem „*Sociálně pedagogické asistentství*“ nabízí Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. Tento studijní obor je zaměřen na výchovně-vzdělávací práci s dětmi, mládeží i s dospělými z nejrůznějšího sociálně znevýhodněného prostředí. Forma studia je prezenční a studium trvá 3 roky. V rámci programu „*Specializace v pedagogice*“ nabízí Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity řadu studijních oborů se zaměřením na pedagogické asistentství, které jsou realizovány prostřednictvím dvouoborového studia. Jedná se například o pedagogické asistentství přírodopisu pro ZŠ, pedagogické asistentství občanské výchovy pro ZŠ. Na práci žáky se SVP je zaměřeno „Pedagogické asistentství speciální pedagogiky pro základní školy“. Je třeba zdůraznit, že absolvent kombinace studijních oborů Pedagogické asistentství pro základní školy a Pedagogické asistentství příslušného oboru pro základní školy může v rámci navazujícího magisterského studia pokračovat příslušnými studijními obory Učitelství pro základní školy, avšak s pouhým bakalářským vzděláním nemůže působit jako pedagog. V souvislosti s touto skutečností lze rovněž upozornit na nízké finanční ohodnocení absolventa bakalářského studijního programu působícího jako asistent ve srovnání s učitelem.



## **Olomoucký kraj**

Univerzita Palackého v Olomouci nabízí pro zájemce tříletý bakalářský studijní obor v prezenční i kombinované formě s názvem „Pedagogické asistentství“. Absolvent tohoto studijního oboru je kvalifikován pro výkon funkcí AP jako výchovného pracovníka, pedagogického asistenta či asistenta.

## **Moravskoslezský**

Poslední univerzitou, která nabízí vzdělávání pro asistenty pedagoga, je Ostravská univerzita v Ostravě v rámci bakalářského studijního programu „Pedagogika“. Absolventi tohoto studijního programu se mohou uplatnit nejen jako asistenti pedagoga, ale mohou působit i jako pedagogové v zařízení volného času.

### **2.2.2 Programy pro asistenty pedagoga v rámci „Celoživotního vzdělávání“ (dále jen CŽV)**

Následující přehled studijních oborů a programů CŽV je orientační. Vychází ze stavu na podzim roku 2013 a průběžně doznává změn. Platný a aktuální seznam studijních oborů a programů CŽV je na k dispozici na webových stránkách jednotlivých univerzit.

#### **Hlavní město Praha**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze nabízí pro budoucí AP v rámci programu CŽV kurz s názvem „*Studium pedagogiky*“. Obsahem kurzu je získání kompetence k výkonu přímé pedagogické činnosti ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se SVP nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. Studium je koncipováno do blokových soustředění a trvá 1 semestr. Délka studia je 100 hodin.

#### **Ústecký kraj**

V Ústeckém kraji zajišťuje studium pro Asistenty pedagoga Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Tato fakulta nabízí v rámci programu CŽV studijní program s názvem „*Asistent pedagoga se zaměřením pro předškolní vzdělávání*“. Studium je realizováno kombinovanou formou a uskutečňuje se vždy v pátek, případně v sobotu. Optimální doba studia trvá 2 roky, tedy 4 semestry. Délka studia zahrnuje 300 hod. výuky a 50 hod. praxe.

#### **Jihomoravský kraj**

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta nabízí pro uchazeče v rámci CŽV doplňující pedagogický program „*Asistent pedagoga II*“. V aktuálním běhu tohoto programu ani jeden účastník nedokončil studium úspěšně z důvodu náročnosti zkoušky z angličtiny.

## **Olomoucký kraj**

Na práci žáky s narušenou komunikační schopností je zaměřen program ČŽV Univerzity Palackého v Olomouci s názvem „*Speciální pedagogika – logopedie (logopedický asistent)*“. Tento program je určen výhradně pro kvalifikované učitele mateřských, základních a středních škol. V rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání budou na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci realizovány kurzy v rozsahu 120 hodin. Tento vzdělávací program bude společný pro AP u žáka se zdravotním postižením i sociálním znevýhodněním. Na něj budou navazovat doplňkové moduly specificky zaměřené na rozvoj kompetencí AP v té problematice (zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění) se kterou se aktuálně ve své praxi setkává.

Uvedený přehled ukazuje dostupnost vzdělávací nabídky zejména pro uchazeče z Prahy, Ústeckého, Jihomoravského, Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Uchazeči z dalších regionů jsou postaveni před nutností dojíždění a zvyšuje se časová i finanční náročnost studia.

Všechny bakalářské studijní obory mají stejně dlouhou standardní dobu studia. Formu studia prezenční volí zájemci, kteří se na vysokou školu hlásí po ukončení střední školy. Zaměstnaní uchazeči preferují obory kombinované. Nevýhodou kombinovaných bakalářských studijních oborů bývá konzultační den v pracovní době (zpravidla pátek). AP v tomto případě nemá ve výuce kdo nahradit.

Zmíněná tříletá délka studia je jedním z důvodů proč řada uchazečů volí studijní programy ČŽV. Studium je výrazně kratší, a tím je až neúměrně krácen obsah vzdělání. Mezi nevýhody bývá řazena i větší finanční náročnost této formy studia.

### **2.2.3 Kvalifikační kurzy poskytované dalšími subjekty: Kurzy pro asistenty pedagoga se základním vzděláním anebo středoškolským vzděláním nepedagogického směru**

Pro výkon profese AP podle zákona postačuje alespoň středoškolské vzdělání pedagogického směru. AP, kteří uvedené neabsolvovali, potřebují doplnit svou kvalifikaci *Studiem pedagogiky* nebo *Studiem pro asistenty pedagoga*. Oba typy studií jsou akreditovány MŠMT. Ze Standardů pro udělování akreditací (2010) je zřejmé, že *Studium pedagogiky* je více zaměřeno na jednotlivé typy zdravotního postižení, než *Studium pro asistenty pedagoga*, kde zdravotní postižení a znevýhodnění představuje jen jedno z témat. Časová dotace pro jednotlivé moduly a jednotlivá témata však není striktně vymezena MŠMT, proto je v režii různých poskytovatelů vzdělávacích programů. Což může vést k velmi odlišným zkušenostem účastníků kurzů a potažmo k různým profilům absolventů těchto kurzů.

Kurzy poskytované dalšími subjekty se uskutečňují prakticky ve všech krajích (kromě Plzeňského). Poskytovateli těchto rekvalifikačních kurzů jsou zpravidla školy, poradenská zařízení, Národní institut dalšího vzdělávání (dále jen NIDV) a další školicí centra. Ačkoliv je

délka trvání kurzu stanovena Podmínkami pro udělování akreditace (celkem jde o 120 hodin - 80 hodin teorie, 40 hodin praxe), časová dotace kurů se mezi poskytovateli velmi různí. Například v Liberci pod NIDV má tento kurz 107 hodin teorie a 40 hodin praxe, naopak v Moravskoslezském kraji pod Krajským zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Nový Jičín – pracoviště Opava se jedná o 85 hodin teorie a pouze 8 hodin praxe.

Obsahová náplň jednotlivých kurzů se mírně liší. Společným jmenovatelem těchto kurzů je orientace v základních právních předpisech týkajících se školy, spolupráce AP s učitelem, orientace v obecných zásadách pedagogické práce a v systému spolupracujících institucí. Je patrné, že oblasti jsou nastaveny velmi široce. V kurzech bývá výrazně akcentován obsah učiva s tématy zdravotního postižení a znevýhodnění na úkor tématu sociálního znevýhodnění. Například roční program CŽV na Univerzitě Palackého v Olomouci věnuje až 13 z 22 půldnů problematice speciálního vzdělávání, naproti tomu je pouze jeden den věnován sociálnímu znevýhodnění<sup>1</sup>. Velmi podobná je situace s ohledem na tematické zaměření kurzů v systému dalšího vzdělávání asistentů. Tato diskrepance je vyvolaná i situací v praxi, kdy cca 85 % asistentů pedagoga (z cca 6 300) působí u žáků se zdravotním postižením (viz níže).

### **2.3 Současná podoba kurzů dalšího vzdělávání asistentů pedagoga**

Obecně je DVPP v České republice relativně dobře strukturováno, avšak jen minimum kurzů z této nabídky je cíleno na AP. Vzhledem k roztržitosti DVPP není možné vytvořit vyčerpávající souhrn veškerých dostupných kurzů pro AP, proto byly vybrány pouze ty, jež jsou nabízeny nejvýznamnějšími poskytovateli. Blíže budou specifikovány kurzy poskytované Národním institutem dalšího vzdělávání (pobočky po celé republice) a také těm, které vznikly ve spolupráci organizace Člověk v tísni, o.p.s. a Univerzity Palackého v Olomouci.

Národní institut pro další vzdělávání nabízí v každém kraji pravidelně několik kurzů. Pro potřeby Analýzy byly zvoleny ty, které jsou určeny buď obecně pedagogickým pracovníkům, nebo přímo AP. Kurzy určené pedagogickým pracovníkům mají obecný charakter (Finanční gramotnost, Jak získat, či udržet autoritu nebo Rizikové chování dětí a mládeže). Rozsah kurzu je obvykle 5 - 8 vyučovacích hodin. Minimum všech nabízených kurzů je určeno přímo AP. Jedná se především o práci s jednotlivými typy zdravotního postižení, dále podporu žáka v této situaci. Konkrétně jsou k dispozici kurzy: Podpora logopedické prevence a náprav ve vývoji řeči, Problematika dětského autismu v práci AP. Rozsah kurzu je také 5 - 8 vyučovacích hodin. Nejvíce kurzů probíhá v Praze, v ostatních krajích je nabídka zřetelně nižší.

Člověk v tísni a Univerzita Palackého nabízejí (v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání) dohromady 27 kurzů ze sekce zdravotního postižení a znevýhodnění. Kurzy se většinou odehrávají v Olomouci a jsou zaštiťovány univerzitou. Kurzy zaměřené

---

<sup>1</sup> Blíže viz [www.inkluze.upol.cz/portal/Download/dokumenty/rozvrh\\_ap\\_1314.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/dokumenty/rozvrh_ap_1314.pdf).

na oblast sociálního znevýhodnění jsou realizovány organizací Člověk v tísni v různých městech po celé České republice. Jejich celkový počet je 15 kurzů. Většina z nich je výhradně určená AP. Kurzy věnující se problematice zdravotního postižení jsou zacílené opět pro všechny pedagogické pracovníky. Délka kurzů se také pohybuje od 4 - 8 hodin (některé jsou delší a trvají až 18 hodin, u témat zdravotního postižení až 30 hodin) a jsou zaměřeny na rozvoj praktických dovedností účastníků kurzu. Tato nabídka kurzů představuje specifikum ve vzdělávání AP, neboť je daleko více zaměřena na získání praktických dovedností (oproti aktuální roztržitosti teoretické a praktické náplně kurzů). Tematická náplň vzhledem k jednotlivým kategoriím SVP je rovnoměrná.

Následující tabulka uvádí přehled kurzů určených především AP podle krajů.

*Tab. č.1: Počty kurzů určených asistentům pedagoga podle krajů ve školním roce 2013/2014*

Kraj	Kurzy pro zdravotní znevýhodnění – počet	Kurzy pro sociální znevýhodnění - počet	Kurzy pro osobnostní rozvoj a praktické užití - počet
Moravskoslezský	1	3	1
Hlavní město - Praha	5	11	3
Středočeský	2	1	6
Jihočeský	4	2	2
Plzeňský	-	-	1
Karlovarský	3	-	3
Ústecký	1	2	3
Liberecký	2	-	-
Královéhradecký	4	5	-
Pardubický	2	4	4
Vysočina	3	4	8
Jihomoravský	6	4	7
Olomoucký	4	17	4
Zlínský	2	7	10

### 3 KVANTITATIVNÍ ŠETŘENÍ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY ASISTENTŮ PEDAGOGA

#### 3.1 Šetření mezi asistenty pedagoga

Kvantitativní šetření zpracované pro potřeby projektu: Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, reg. č. CZ. 1.07. /1.2.00/43.0003 je zaměřeno na identifikování situace v oblasti vzdělávání a odborné přípravy AP. Šetření tematicky částečně navazuje na předchozí výzkumné záměry.

##### 3.1.1 Charakteristika zpracování údajů

Cílem šetření bylo zjištění dostatečného množství informací o současné situaci v oblasti pregraduální přípravy a dalšího vzdělávání asistentů pedagoga. Jako další cíl byla stanovena dostatečná orientace vzhledem k dalšímu vývoji teoretické i praktické vybavenosti AP v České republice. Výběr jednotlivých respondentů byl proveden ve všech krajích České republiky tak, aby v Čechách a na Moravě byl zastoupen zhruba stejný počet zúčastněných krajů. Posléze došlo k oslovení škol v městech příslušného kraje, přičemž kritériem výběru měst byl rozdílný počet obyvatel.

Kvantitativního šetření se zúčastnilo celkem 838 respondentů z 13 krajů (Plzeňský kraj nedisponoval žádným respondentem) a hlavní město Praha. Jako základní metoda sběru dat byla zvolena forma dotazníku. Dotazník byl ověřen prostřednictvím spolupráce odborníků ze speciálněpedagogických center (dále jen SPC). Ti dále zajistili distribuci žádostí s požadavkem na pilotážní ověření 10 AP. Pro pilotážní ověřování byly zvoleny 4 kraje: Jihočeský, Moravskoslezský, Pardubický a Středočeský.

Dotazník je sestaven ze 30 položek, které jsou strukturované i nestrukturované (resp. polostrukturované). Tematicky je členěn do 4 oblastí: odborná kvalifikace účastníků výzkumného šetření, pozice AP, práce AP a sociodemografické charakteristiky. **První část dotazníku operuje** s otázkami, jež se týkají odborné kvalifikace respondentů, obsahuje celkem 12 položek. Z uvedených 12 položek jsou:

- 3 (č. 1, 4 a 12) polostrukturované - výběrové a je zde zavedena kategorie „jiná odpověď“
- 3 škálové (konkrétně č. 5, 9 a 10)
- 4 nestrukturované (konkrétně č. 3, 6, 7 a 9).

Položka č. 2 je dichotomická a v otázce číslo 11 se jedná o výčet odpovědí.

**Druhá část** dotazníku zjišťuje postavení AP. Tato část se skládá ze 7 položek z nichž:

- 2 jsou dichotomické (konkrétně č. 12 a 13)
- 2 jsou nestrukturované (konkrétně č. 15 a 16)
- 2 jsou polostrukturované - výběrové (konkrétně č. 13 a 14)
- 1 je škála (položka č. 17).

**Třetí část** dotazníku pracuje s tendencí identifikovat postavení AP ve škole. Její součástí je 5 otázek:

- ve 2 případech jde o nestrukturované položky (konkrétně č. 21 a 24)
- 1 otázka je polostrukturovaná – výběrová (č. 20).

Rovněž v dalších případech se v této části dotazníku vyskytuje 1 položka škálová (č. 22) a stejně tak 1 dichotomická (č. 23). **Poslední část** dotazníku se vztahuje k sociodemografickým charakteristikám, jedná se o 6 položek. 4 z nich jsou položky polostrukturované – výběrové (č. 27, 28, 29 a 30), položka č. 25 je dichotomická a položka č. 26 je nestrukturovaná.

### 3.1.2 Dostupnost profesní pozice asistent pedagoga

Pozice AP byla do školství zavedena z důvodu naplnění odpovídající podpory žákům se SVP. AP je kompetentní vytvářet v edukačním procesu podmínky, které vedou k jejich podpoře způsobem odpovídajícím jejich individuálním potřebám.

Potřeba AP v českém školství se stále zvyšuje, jedním z důvodů je dlouhodobé zvyšování počtu dětí, žáků a studentů se SVP ve školách běžného vzdělávacího proudu. Uvedená dokládá níže tabulka č. 2.

Tab. č. 2: Počet asistentů pedagoga 2005 – 2012\*

Rok	Fyzické osoby		Přepočten na plné 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	
	AP pro děti /žáky se ZP	AP pro děti /žáky se SZV	ZP - Přepočten na plné úvazky	SZn-Přepočten na plné úvazky
	5966	610	3797,1	479,4

\*z údajů MŠMT (ÚIV do roku 2011) pocházejí z tzv. zahajovacích výkazů zpracovávaných k 30.9. příslušného roku pro daný školní rok. Cit. dle Michalík, J. Obecné údaje o AP, kap. 2 Návrh Standardu činnosti AP, UP, 2014 - pracovní text.

Tabulka č. 2 prezentuje vývoj počtu AP v období let 2005 až 2012. Z kolonek je patrný každoroční nárůst počtu AP, jež lze vysvětlit zvyšujícím se počtem dětí se SVP na běžných školách. Od roku 2012 dochází podle statistik Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy k rozdělení evidence AP, kteří pracují se žáky se zdravotním postižením a žáky se sociálním znevýhodněním.

Z hlediska profese AP se jako jedna z nejproblematictějších oblastí jeví vzdělávání. Vzhledem k variabilitě může pozici AP vykonávat osoba v rozmezí základního až vysokoškolského vzdělání. Kvalifikaci k výkonu profese AP lze získat absolvováním akreditovaného kurzu v rozsahu 120 hodin. Tento kurz je určen zejména osobám se základním, středním a vyšším odborným vzděláním, ale i s vysokoškolským vzděláním, pokud mají aprobaci jiného než pedagogického zaměření.

Níže je uvedena tabulka, která předkládá průřez možných kurzů sloužících pro naplnění kompetence profese AP v jednotlivých krajích České republiky. Tabulka zahrnuje státní i neziskové organizace.

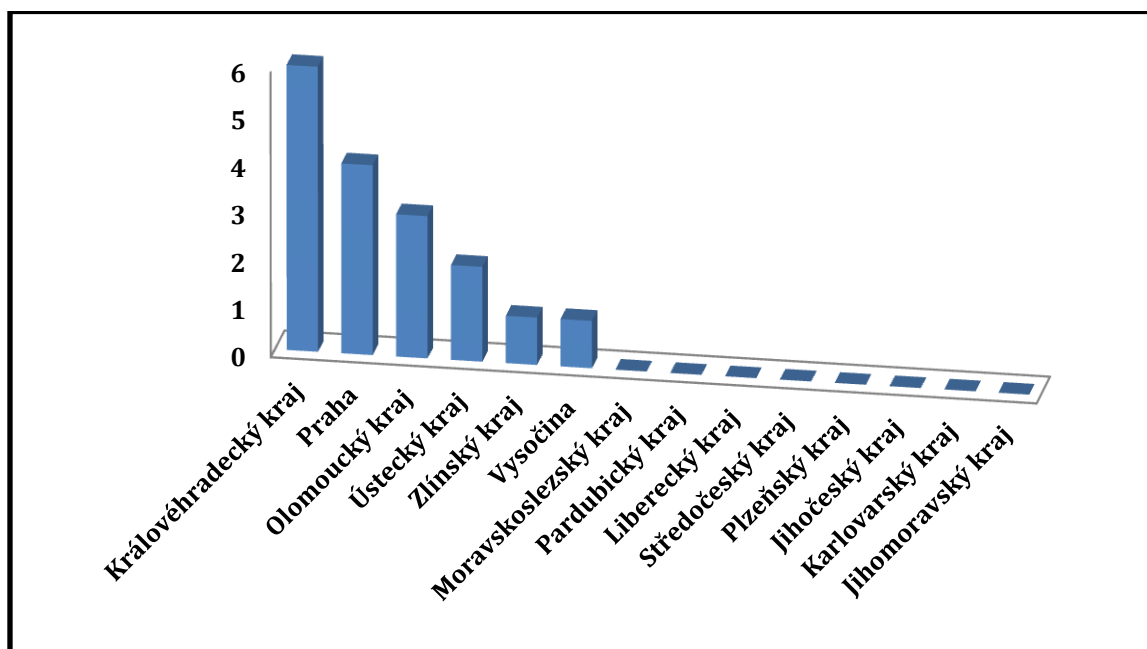
Tab. č. 3: Kurzy pro studium asistenta pedagoga (minimální časové dotace 120 hodin)

Organizace	Kraj	Název vzdělávací akce	Cílová skupina	Oblast akce	Forma	Časová dotace
Základní škola a Mateřská škola Prointepo s.r.o	Královéhradecký	Asistent pedagoga	Další pedagogičtí pracovníci	Studium pro AP	Kurz	136
Krajské vzdělávací a informační centrum	Královéhradecký	Asistent pedagoga	Další pedagogičtí pracovníci	Studium pro AP	Kurz	122
Centrum vzdělávání Královéhradeckého kraje, Náchod	Královéhradecký	Asistent pedagoga	Pedagogičtí pracovníci všech typů a stupňů škol	Studium pro AP	Kurz	120
Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje	Královéhradecký	Asistent pedagoga	Asistenti pedagoga	Studium pro AP	Cyklus přednášek a seminářů	120
Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje	Královéhradecký	Asistent pedagoga	Asistenti pedagoga	Pedagogika	Cyklus přednášek a seminářů	120
Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje	Královéhradecký	Asistent pedagoga	Další pedagogičtí pracovníci	Studium pro AP	Cyklus přednášek a seminářů	120
Jabok – vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická	Praha	Asistent pedagoga ve třídě s individuálně integrovaným žákem	Asistenti pedagoga	Studium pro AP	Cyklus přednášek a seminářů	120

<b>Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR</b>	Praha	Asistent pedagoga	Další pedagogičtí pracovníci a pracovníci všech typů škol	Speciální pedagogika	Cyklus přednášek a seminářů	120
<b>Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro DVPP</b>	Praha	Asistent pedagoga	Asistenti pedagoga	Ostatní	Kurz	120
<b>Národní institut pro další vzdělávání (zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků)</b>	Praha	Studium pro asistenty pedagoga		Studium pro AP	Cyklus přednášek a seminářů	147
<b>Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a mateřská škola logopedická Schola Viva, o.p.s.</b>	Olomoucký	Asistent pedagoga	Asistenti pedagoga	Studium pro AP	kurz	132
<b>Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a mateřská škola logopedická Schola Viva, o.p.s.</b>	Olomoucký	Asistent pedagoga podle § 20 písm. e) zákona č. 563/2004 Sb.	Další pedagogičtí pracovníci	Studium pro AP	Kurz	132
<b>SCHOLA SERVIS – centrum vzdělávání a středisko služeb školám, Prostějov, příspěvková organizace</b>	Olomoucký	Asistent pedagoga	Pedagogičtí pracovníci všech typů a stupňů škol	Ostatní	Cyklus přednášek a seminářů	120
<b>Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Sofia</b>	Ústecký	Asistent pedagoga	Asistenti pedagoga	Studium pro AP	Kurz	121
<b>Pedagogické centrum Ústí nad Labem, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, o. p. s.</b>	Ústecký	Studium pro asistenty pedagoga	Asistenti pedagoga	Pedagogika	Kurz	120
<b>Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín</b>	Zlínský	Kvalifikační kurz – Asistent pedagoga	Asistenti pedagoga	Studium pro AP	Přednášky a semináře	120
<b>Vysočina Education, školské zařízení pro další vzdělávání ped. prac. a středisko služeb školám</b>	Vysočina	Studium pro asistenty pedagoga	Asistenti pedagoga	Studium pro AP	Kurz	120



Graf k tabulce č. 3: Kurzy pro studium asistenta pedagoga (minimální časové dotace 120 hodin)



Z tabulky (i grafu) je patrné, že nejširší nabídka vzdělávání AP je v Královéhradeckém kraji a to v 6 případech. Poměrně širokou škálu nabízí hlavní město Praha – 4 možnosti. Na Moravě jsou kurzy dostupné v Olomouckém kraji ve 3 vzdělávacích zařízeních. Další možnost studia AP poskytuje Ústecký kraj (2 možnosti), poté následuje Zlínský kraj a Vysočina (každá v 1 případě). V ostatních krajích se studium AP v minulosti objevilo jednorázově nebo nepravidelně, proto není uvedeno v tabulce.

Vysokoškolská příprava AP probíhá na pedagogických fakultách jednotlivých vysokých škol či univerzit, kde je studium koncipováno jako 3leté bakalářské a navazující magisterské /5 leté/.

Tab. č. 4: Seznam vysokých škol v České republice

Univerzita	Fakulta	Město	Kontakt
Univerzita Karlova	Pedagogická	Praha	<a href="http://www.pedf.cuni.cz">www.pedf.cuni.cz</a>
Jihočeská Univerzita	Pedagogická	České Budějovice	<a href="http://www.pf.jcu.cz">www.pf.jcu.cz</a>
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně	Pedagogická	Ústí nad Labem	<a href="http://www.ujep.cz">www.ujep.cz</a>
Masarykova univerzita	Pedagogická	Brno	<a href="http://www.ped.muni.cz">www.ped.muni.cz</a>
Univerzita Palackého	Pedagogická	Olomouc	<a href="http://www.upol.cz">www.upol.cz</a>
Ostravská univerzita	Pedagogická	Ostrava	<a href="http://www.pdf.osu.cz">www.pdf.osu.cz</a>
Univerzita Hradec Králové	Pedagogická	Hradec Králové	<a href="http://www.uhk.cz">www.uhk.cz</a>
Západočeská univerzita	Pedagogická	Plzeň	<a href="http://www.zcu.cz">www.zcu.cz</a>
Technická univerzita	Pedagogická	Liberec	<a href="http://www.fp.tul.cz">www.fp.tul.cz</a>

**Dostupnost vzdělávání pro pozici AP formou akreditovaného kurzu je v rámci jednotlivých krajů České republiky významně nerovnoměrná. Zatímco v některých krajích nabízí akreditovaný kurz pro AP více než 4 subjekty, v jiných krajích České republiky nejsou naopak vůbec realizovány.**

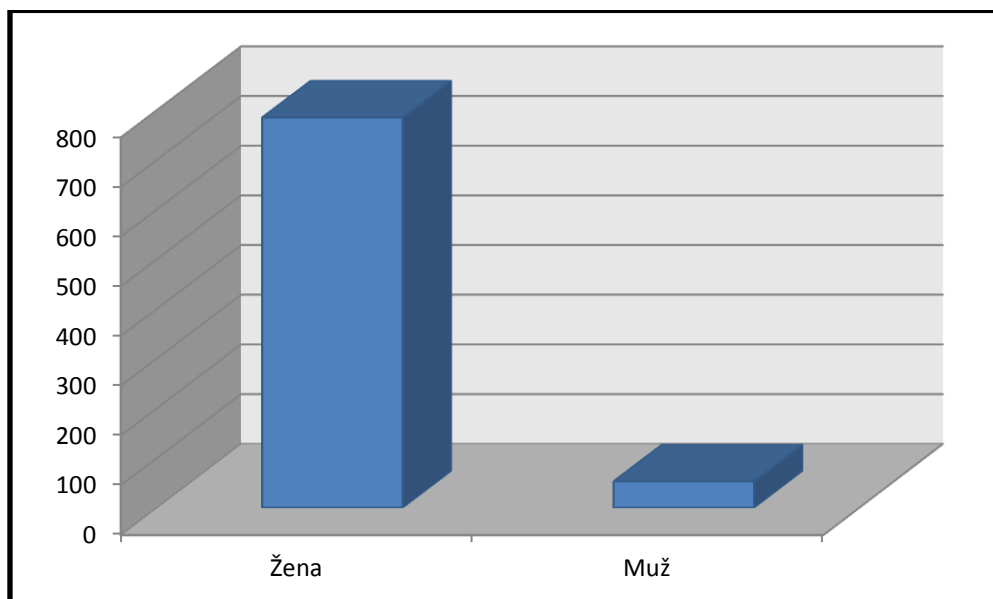
### 3.1.3 Grafické znázornění výsledků a komentáře

Pro přehlednost byla interpretace jednotlivých položek rozčleněna do 4 suboblastí: sociodemografické charakteristiky, pregraduální příprava budoucích AP, další vzdělávání AP a soulad teorie s praxí.

#### 3.1.3.1 Sociodemografické charakteristiky

V této části je k dispozici popis cílové skupiny, který zahrnuje ukazatele týkající se základní deskripce výzkumného vzorku, konkrétně se jedná o pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, délku praxe a krajové vymezení společně s velikostí města. Uvedené údaje poskytnou přehled o struktuře dotázaných AP (celkový počet AP je 838).

*Graf č. 1: Pohlaví respondentů*

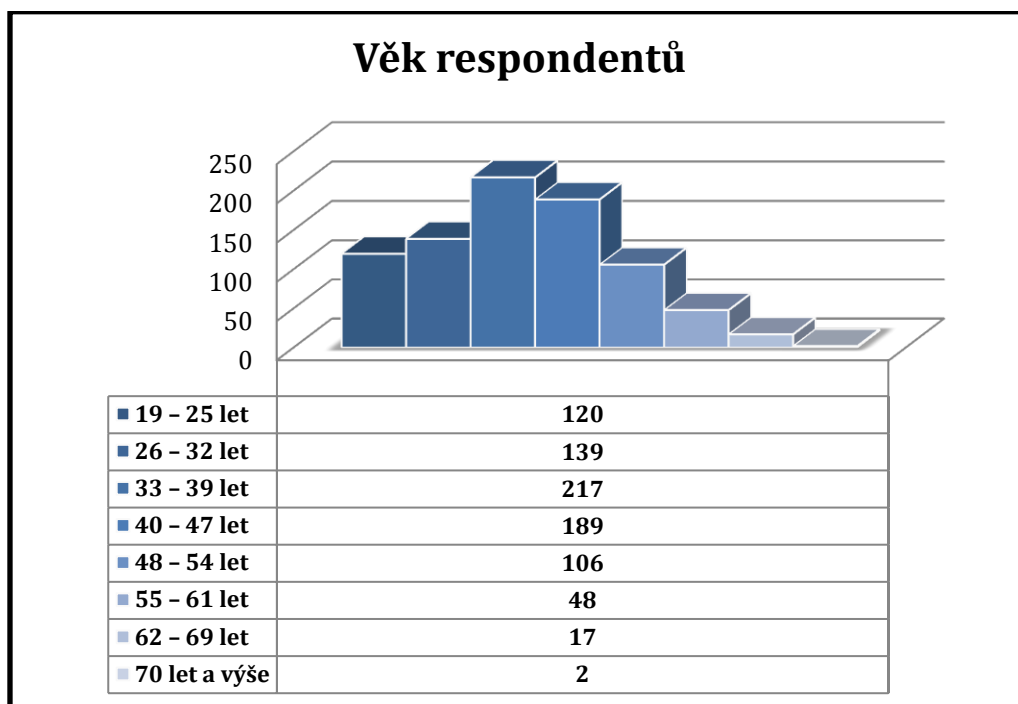


*Tabulka ke grafu č. 1: Pohlaví respondentů*

<b>Žena</b>	<b>785</b>	<b>94%</b>
<b>Muž</b>	<b>53</b>	<b>6%</b>
<b>Celkem</b>	<b>838</b>	<b>100%</b>

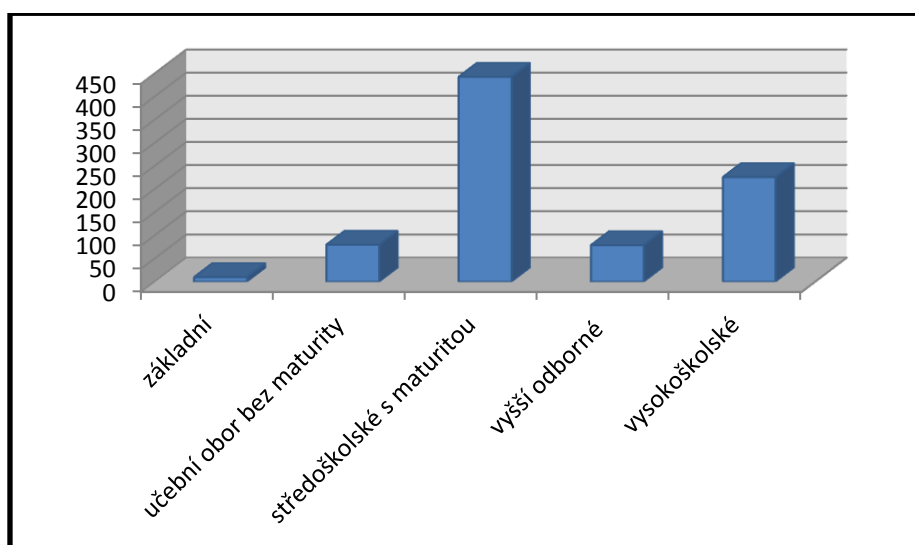
Ve výzkumném souboru převažují jednoznačně ženy a to v poměru 94 % ku 6 % mužů. To opět potvrzuje i nadále přetrvávající feminizaci ve školství a odráží to skutečnost, že pozice AP jsou především obsazovány ženami, což může být spojeno s vyšší finančního ohodnocení nebo s možností práce na částečný úvazek, která jednoznačně u této pozice převažuje.

Graf č. 2: Věk respondentů



Věkové rozpětí dotázaných AP se pohybuje v rozmezí 19 – 71 let. Nejvíce respondentů bylo ve věku 39 let (5 % z celkového souboru). Výzkumný vzorek tvořili i 2 respondenti starší 70 let. Velký věkový rozptyl může predikovat AP s různou délkou praxe a stupněm zkušeností, což vytváří potřebu rozdílné profesní přípravy pro výkon povolání AP.

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

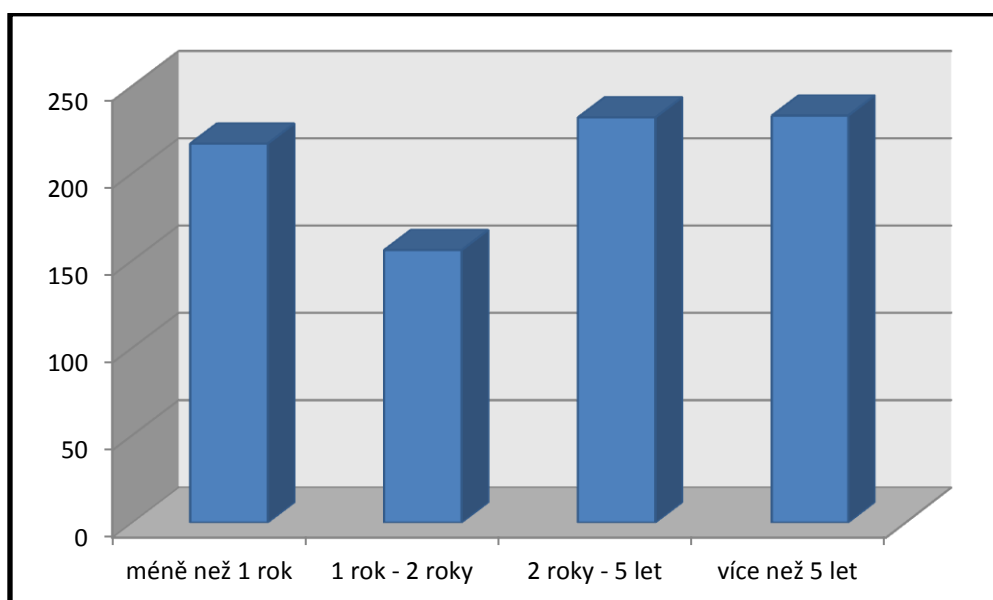


Tabulka ke grafu č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

<b>Základní</b>	10	1%
<b>Učební obor bez maturity</b>	80	10%
<b>Středoškolské s maturitou</b>	443	53%
<b>Vyšší odborné</b>	79	9%
<b>Vysokoškolské</b>	226	27%
<b>Celkem</b>	<b>838</b>	<b>100%</b>

Z celkového počtu 838 respondentů disponuje vysokoškolským vzděláním 27 % (226) dotázaných. Z hlediska stupně vzdělávání převažují lidé se středoškolským vzděláním, které bylo ukončeno maturitní zkouškou a to v 53 %. 1% respondentů má vzdělání základní.

Graf č. 4: Uveďte prosím, jak dlouho přibližně působíte jako asistent/ka pedagoga?

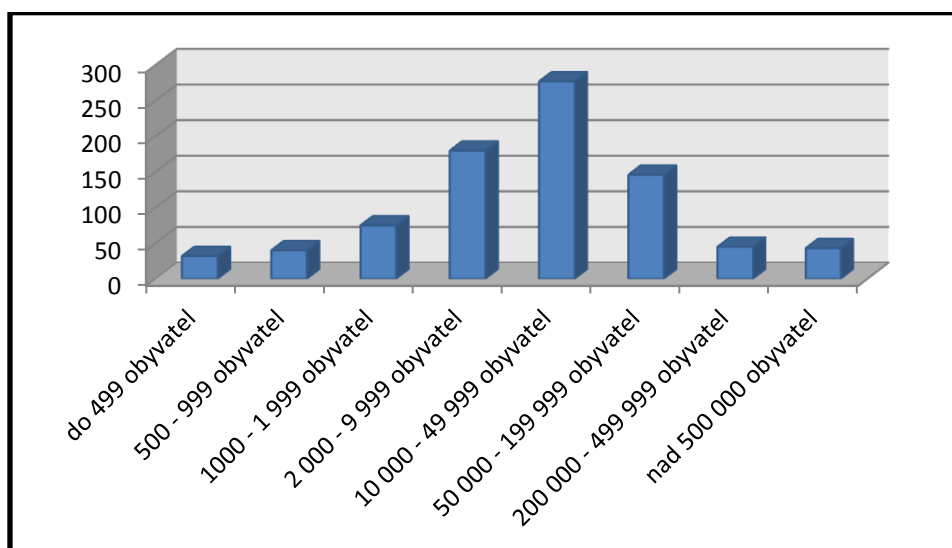


Tabulka ke grafu č. 4: Uveďte prosím, jak dlouho přibližně působíte jako asistent/ka pedagoga?

<b>Méně než 1 rok</b>	217	26%
<b>1 rok - 2 roky</b>	156	18%
<b>2 roky - 5 let</b>	232	28%
<b>Více než 5 let</b>	233	28%
<b>Celkem</b>	<b>838</b>	<b>100%</b>

Nejvíce dotázaných respondentů uvádělo praxi delší než 2 – 5 let a více než 5 let (v obou případech 28 %). Méně než 1 rok pracuje jako AP 26 % dotázaných. U této skupiny respondentů lze předpokládat, že právě tito respondenti budou nejvíce z hlediska vzdělávání vyžadovat praktické informace.

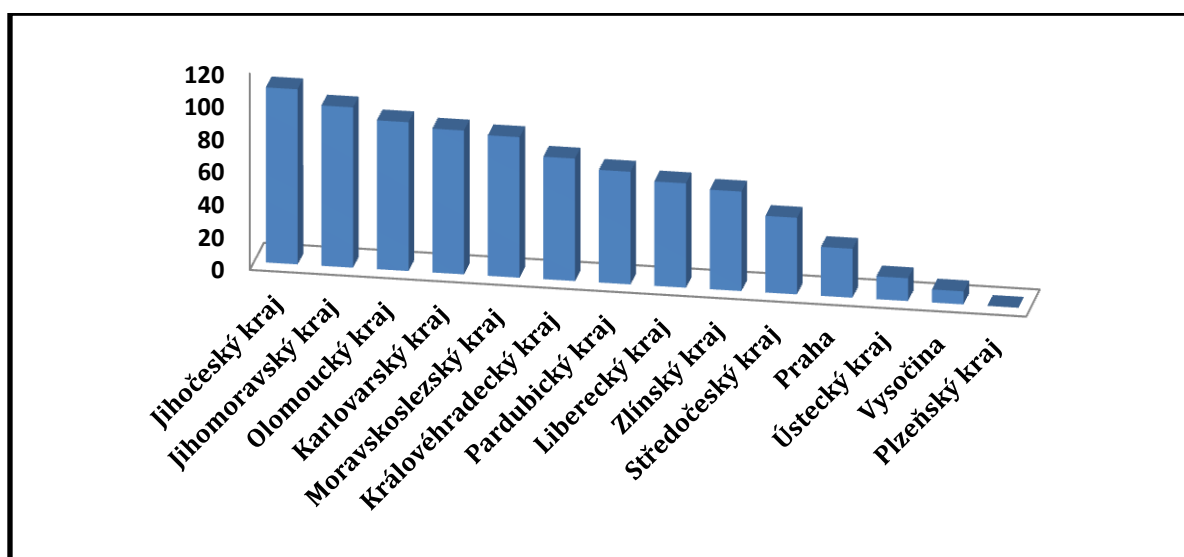
Graf č. 5: Vaši práci asistenta/asistentky vykonáváte ve městě o velikosti:



Tabulka ke grafu č. 5: Vaši práci asistenta/asistentky vykonáváte ve městě o velikosti:

<b>Do 499 obyvatel</b>	32	4%
<b>500 - 999 obyvatel</b>	40	5%
<b>1000 - 1999 obyvatel</b>	75	9%
<b>2 000 - 9 999 obyvatel</b>	180	21%
<b>10 000 - 49 999 obyvatel</b>	277	34%
<b>50 000 - 199 999 obyvatel</b>	146	17%
<b>200 000 - 499 999 obyvatel</b>	45	5%
<b>Nad 500 000 obyvatel</b>	43	5%
<b>Celkem</b>	<b>838</b>	<b>100%</b>

Graf č. 6: Uveďte prosím, ve kterém kraji vykonáváte svoji práci



Tabulka ke grafu č. 6: Uved'te prosím, ve kterém kraji vykonáváte svoji práci

Jihočeský kraj	107	13%
Jihomoravský kraj	98	12%
Olomoucký kraj	91	11%
Karlovarský kraj	88	10%
Moravskoslezský kraj	86	9%
Královéhradecký kraj	75	9%
Pardubický kraj	69	8%
Liberecký kraj	64	8%
Zlínský kraj	61	7%
Středočeský kraj	47	5%
Praha	30	3%
Ústecký kraj	14	2%
Vysočina	8	1%
Plzeňský kraj	0	0%
<b>Celkem</b>	<b>838</b>	<b>100%</b>

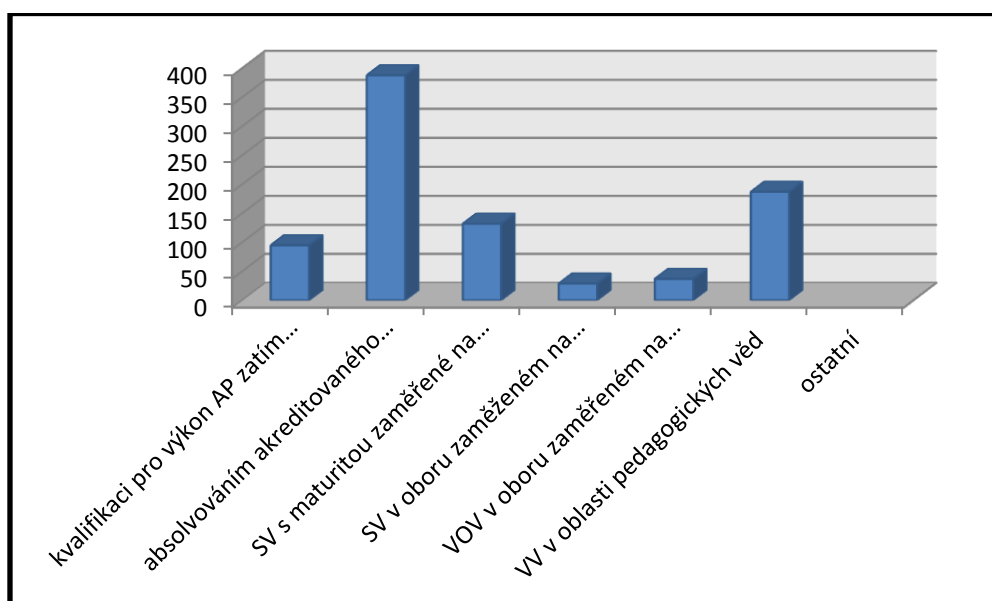
Nejvíce respondentů pocházelo z Jihočeského a Jihomoravského kraje. Žádný účastník výzkumného šetření nebyl k dispozici z kraje Plzeňského. Olomoucký kraj byl v realizovaném výzkumu zastoupen 91 dotázanými AP.

**Zkušenosti z praxe i výsledky výzkumného šetření ukazují, že pozici AP zastávají převážně ženy. Důvodem může být skutečnost, že tato pozice dává možnost zkrácených úvazků, ale také to může mít souvislost s problémovými jevy v této oblasti, což je nízké platové ohodnocení a nejistota pracovního místa (většina pracovních úvazků je uzavírána na dobu určitou, v určitém procentu nepokrývá tato doba ani celý kalendářní rok). Specifikem této pozice je, že AP disponují nejširší škálou typu vzdělávání – od vysokoškolského až po základní vzdělání, což klade velké nároky na volbu obsahové stránky i na volbu efektivní formy vzdělávání.**

### 3.1.3.2 Pregraduální příprava budoucích asistentů pedagoga

V této části budou interpretovány odpovědi těch respondentů, kteří se určitým způsobem vyjadřovali k problematice vzdělávání na dosažení pozice AP. Tato subkategorie byla vytvořena s ohledem na variabilní možnosti získání profesních kompetencí AP v České republice.

Graf č. 7: Jakým způsobem jste získal/a odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga?

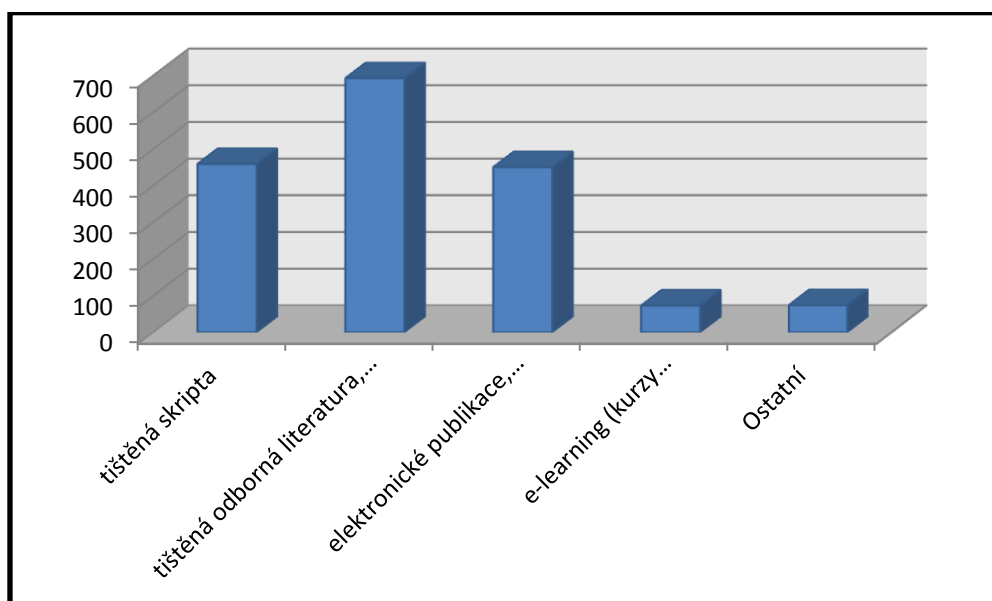


Tabulka ke grafu č. 7: Jakým způsobem jste získal/a odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga?

<b>Kvalifikaci na asistenta pedagoga zatím nemám</b>	95	11%
<b>Absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků</b>	388	46%
<b>Středním vzděláním s maturitou zaměřené na pedagogiku</b>	132	16%
<b>Středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků</b>	29	3%
<b>Vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogický asistentů</b>	37	4%
<b>Vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd</b>	187	22%
<b>Ostatní</b>	0	0%

Největší podíl respondentů uvádí, že odbornou kvalifikaci AP získali absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále mezi respondenty najdeme AP s vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd, se středním vzděláním s maturitou zaměřené na pedagogiku, vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů a středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků. Mezi respondenty najdeme i ty asistenty pedagoga, kteří žádnou kvalifikaci pro výkon funkce AP nemají a to v 11 %. Může se jednat o ty AP, kteří například studují vysokou či jinou školu nebo nemají dokončený akreditovaný vzdělávací program.

Graf č. 8: Z jakých informačních zdrojů jste během vzdělávání/přípravy čerpala?

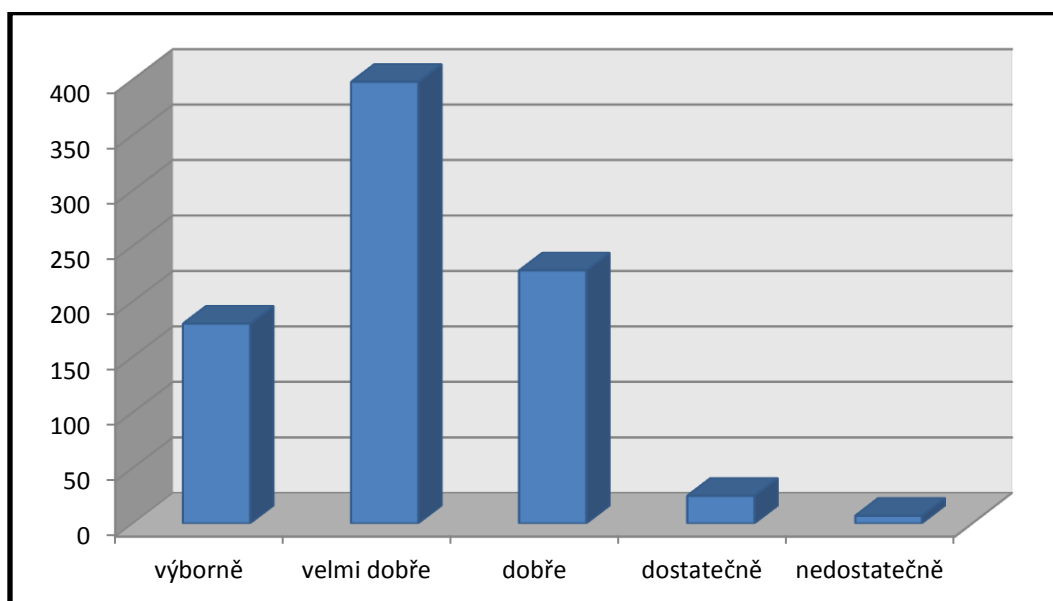


Nadpoloviční většina respondentů čerpala během svého vzdělávání/přípravy z tištěné odborné literatury, časopisů, knih, tištěných skript, elektronických publikací, článků a databáze. Nejméně využíván byl e-learning. Výskyt převážně teoretických poznatků může vysvětlovat absenci praktických zkušeností, kterou respondenti nejčastěji uváděli (byť z hlediska vysoké školy jsou součástí studia i praxe).

**Převážná část respondentů využívá v rámci svého vzdělávání a čerpání informací tištěnou podobu odborné literatury a skript. Ukazuje se, že tato forma je stále pro školní prostředí nejsnáze využitelná. V rámci metodické podpory AP je potřebné ho vybavit prakticky využitelnými metodikami k jednotlivým edukačním i výchovným činnostem a podpůrným opatřením.**



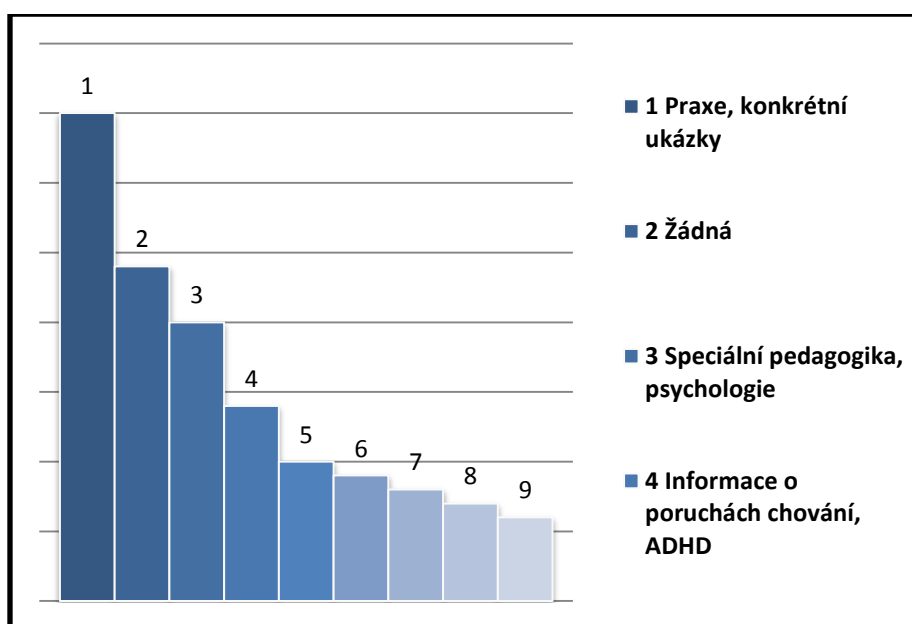
Graf č. 9: Uvedené informační zdroje Vás pro výkon Vaší profese připravily:



**Téměř polovina respondentů hodnotí, že je uvedené informační zdroje (výhradně teoretické) pro výkon profese připravily velmi dobře. Pouhé 1 % respondentů hodnotí uvedené informační zdroje z hlediska přípravy pro výkon své profese jako nedostatečné.**

Tento výsledek odpovídá stavu, kdy velká část AP absolvuje akreditovaný kurz v době, kdy jsou již zaměstnání, tudíž disponují praktickými zkušenostmi a teoretické znalosti považují za vhodné doplnění svých znalostí, potřebných k výkonu práce AP.

Graf č. 10: Jaká témata Vám v rámci vzdělávání/přípravy chyběla?



Tabulka ke grafu č. 10: Jaká témata Vám v rámci vzdělávání/přípravy chyběla?

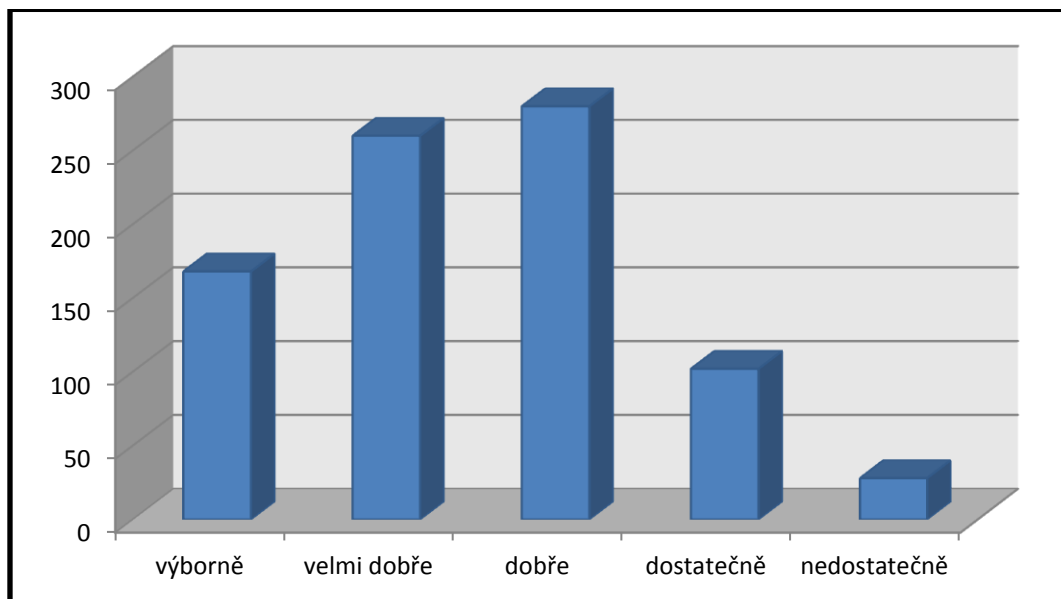
1	<b>Praxe, konkrétní ukázky</b>	35
2	<b>Žádná</b>	24
3	<b>Speciální pedagogika, psychologie</b>	20
4	<b>Informace o poruchách chování, ADHD</b>	14
5	<b>Informace o MP, PAS</b>	10
6	<b>Spolupráce asistenta pedagoga, učitel, rodič</b>	9
7	<b>Jiná odpověď</b>	8
8	<b>Legislativa, kompetence, práva a povinnosti AP</b>	7
9	<b>Informace, praktické dovednosti ke sluchovému postižení</b>	6

Z výše zobrazené tabulky je patrné, že největší podíl AP v rámci vzdělávání/přípravy postrádal praxi a konkrétní ukázky. I když respondenti byli převážně spokojeni s obsahem informačních zdrojů, překvapivě velké části z nich chyběly informace ze speciální pedagogiky a psychologie. Absence informací z oblasti speciální pedagogiky může souviset s rozdílným stupněm vzdělávání jednotlivých AP. Vzhledem k poměrně velké části AP s délkou praxe menší než jeden rok lze vysvětlit postrádání zejména praktických informací.

**V rámci vzdělávání AP preferují formu zahrnující konkrétní praktické ukázky, které lze nejsnáze přenést do praxe. Z tohoto poznatku je třeba vycházet při stanovování budoucího systému vzdělávání směrem k vyššímu procentu výuky formou praktických nácviků, zážitkových forem a nácviků s konkrétními pomůckami.**

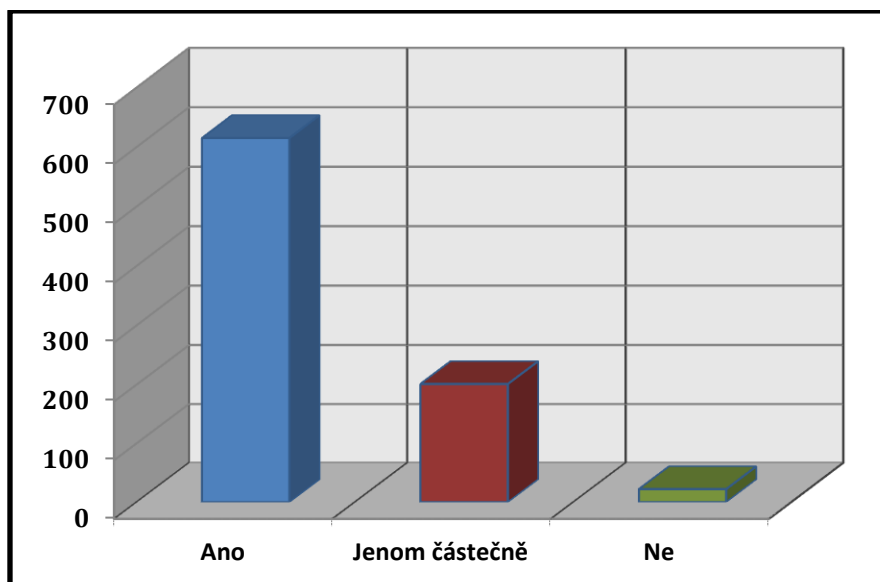
Z odpovědí AP vyplývá, že sami považují ve svém vzdělávání za stěžejní oblast speciální pedagogiku a psychologii, což potvrzuje nutnost nastavení budoucího modulu vzdělávání tak, aby byly zastoupeny teoretické základní poznatky a ty byly poté převedeny do praktických ukázek a nácviků.

Graf č. 11: Dostupnost vzdělávacích programů určených pro získání kvalifikace k výkonu práce AP ve Vašem regionu hodnotíte:



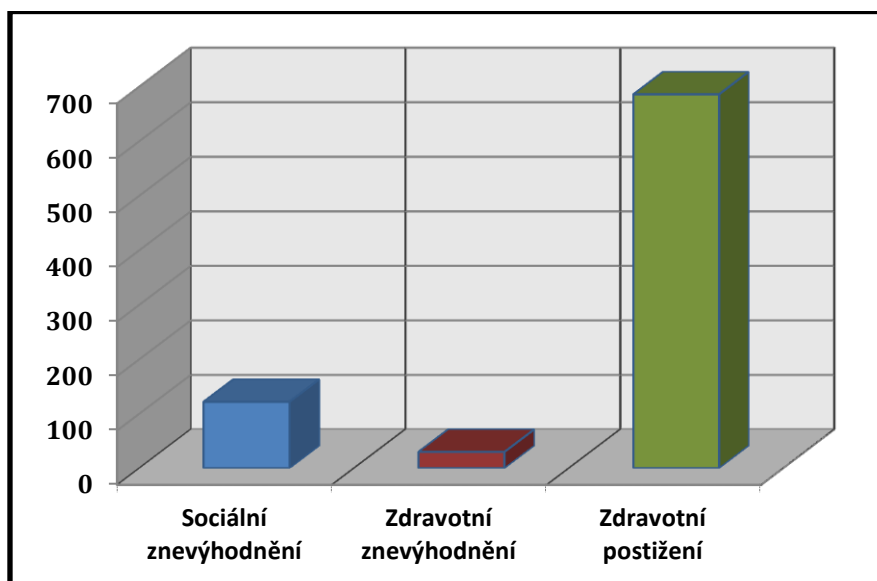
Téměř shodné procento respondentů se pohybuje při hodnocení dostupnosti vzdělávacích programů určených k výkonu práce AP ve svém regionu mezi hodnotami 2 (velmi dobře) – 3 (dobře). Nedostatečně hodnotí dostupnost vzdělávacích programů určených k výkonu práce AP pouhé 3%.

Graf č. 12: Byl/a jste v rámci svého vzdělávání dostatečně obeznámený/a s tím, jaké konkrétní činnosti můžete vykonávat, jaké máte povinnosti, jaká je Vaše odpovědnost?



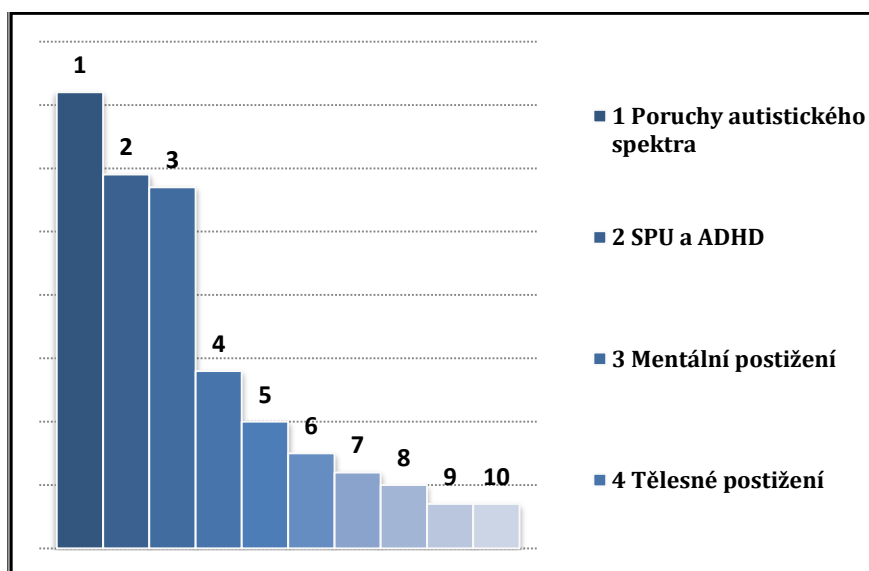
Nadpoloviční většina respondentů udává, že v rámci svého vzdělávání, byla dostatečně seznámena s činnostmi, jež může vykonávat, stejně jako s povinnostmi a odpovědností, kterou na sebe s přijetím pracovní pozice AP přebírá. Svůj nesouhlas s připraveností vyjádřilo 3 % dotázaných a 24 % AP označilo úroveň své informovanosti jako částečnou. V souvislosti s uvedenými výsledky by bylo zajímavé zjištění z jakých dokumentů lektori při seznamování s konkrétními činnostmi, povinnostmi vychází či čerpají a nakolik se tyto podklady liší.

Graf č. 13: S jakou cílovou skupinou žáků převážně pracujete?



AP, kteří se účastnili tohoto sběru dat, pracují převážně se žáky se zdravotním postižením (82 %). Druhou nejvyšší četnost vykazovali AP pracující se žáky se sociálním znevýhodněním (14 %). Nejméně početnou skupinou, s níž AP pracují, jsou žáci se zdravotním znevýhodněním (pouze 4 %).

Graf č. 14: Uveďte prosím konkrétně, o jaký typ postižení/znevýhodnění se jedná?



Tabulka ke grafu č. 14: Uved'te prosím konkrétně, o jaký typ postižení/znevýhodnění se jedná?

1	Poruchy autistického spektra	72
2	SPU a ADHD	59
3	Mentální postižení	57
4	Tělesné postižení	28
5	Sociální znevýhodnění	20
6	Kombinované postižení	15
7	Narušená komunikační schopnost	12
8	Sluchové postižení	10
9	Zrakové postižení	7
10	Zdravotní znevýhodnění	7

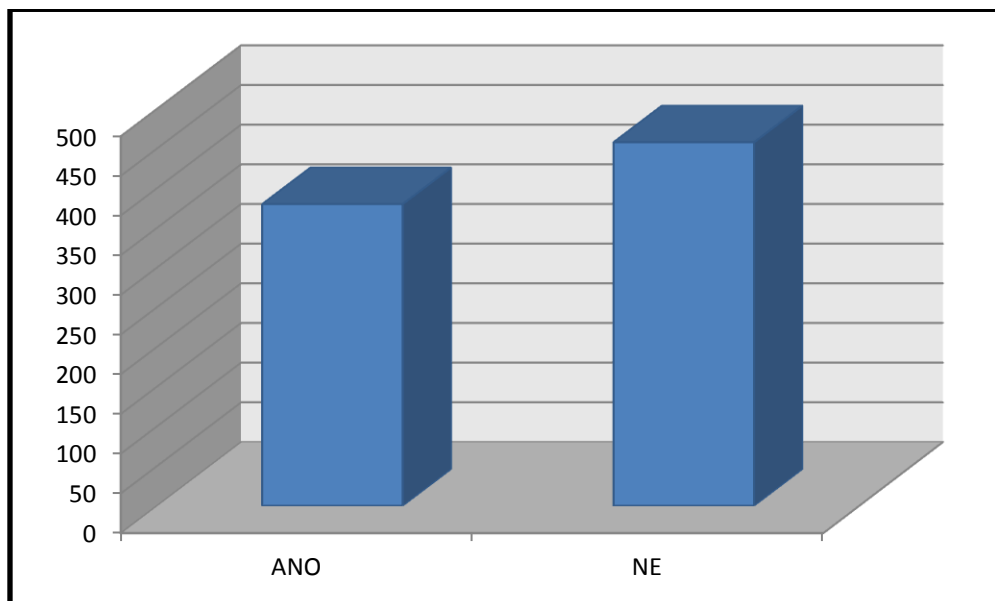
Nejvíce AP se věnuje žákům s poruchami autistického spektra, což je logické s přihlédnutím k potřebám a metodám práce s těmito žáky. AP se rovněž ve velké míře věnují žákům se specifickými vývojovými poruchami učení a ADHD a žákům s mentálním postižením.

Z šetření vyplývá, že **nejvyšší počet AP pracuje s žáky se zdravotním postižením**, poté se sociálním znevýhodněním a **nejnižší počet tvoří žáci se zdravotním znevýhodněním**. Z kategorie zdravotního postižení se nejčastěji jedná o žáky s PAS, SPU a ADHD, poté s žáky s mentálním, tělesným postižením a kombinovaným postižením. V nižších počtech jsou zastoupeny také ostatní typy zdravotního postižení, což znamená, že se zde objevují všechny typy zdravotního postižení. **Vzdělávání AP by z tohoto důvodu mělo obsahovat informace a metody práce zahrnující jak všechny typy zdravotního postižení, tak zdravotní i sociální znevýhodnění.**

### 3.1.3.3 Další vzdělávání asistentů pedagoga

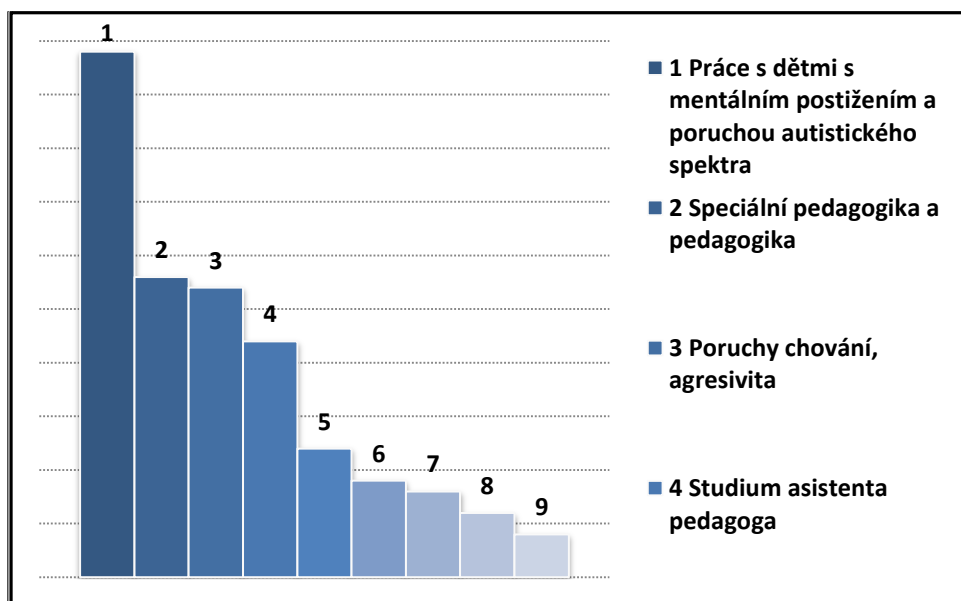
Subkategorie další vzdělávání byla zařazena pro zjištění subjektivního hodnocení AP vzhledem k obsahu, šíři, možnostem a podmínkám jejich dalšího profesního vzdělávání. Možnost dalšího vzdělávání úzce koresponduje s potenciálem profesního, ale i osobnostního růstu a jako prevence syndromu vyhoření.

Graf č. 15: Absolvoval/a jste po dokončení Vašeho vzdělávání/přípravy další kurzy k doplnění či rozšíření Vaší odborné kvalifikace?



Více než polovina respondent (55 %) udává, že po dokončení svého vzdělávání/přípravy neabsolvovala další kurzy k doplnění či rozšíření své odborné kvalifikace. Tento výsledek může být ovlivněn mimo jiné těmito třemi významnými faktory: 1/ spokojenost respondentů s pregraduální přípravou (zaměřenou na základě výše uvedených odpovědí více teoreticky); 2/ finanční podmínky dané školy; 3/ AP po celou svoji pracovní dobu vykonává přímou práci s žáky a jeho nepřítomnost neumí či nechce škola řešit (problém zastupování).

Graf č. 16: Pokud ANO, uveďte prosím, které z absolvovaných kurzů byly pro výkon Vaší profese nejpřínosnější?



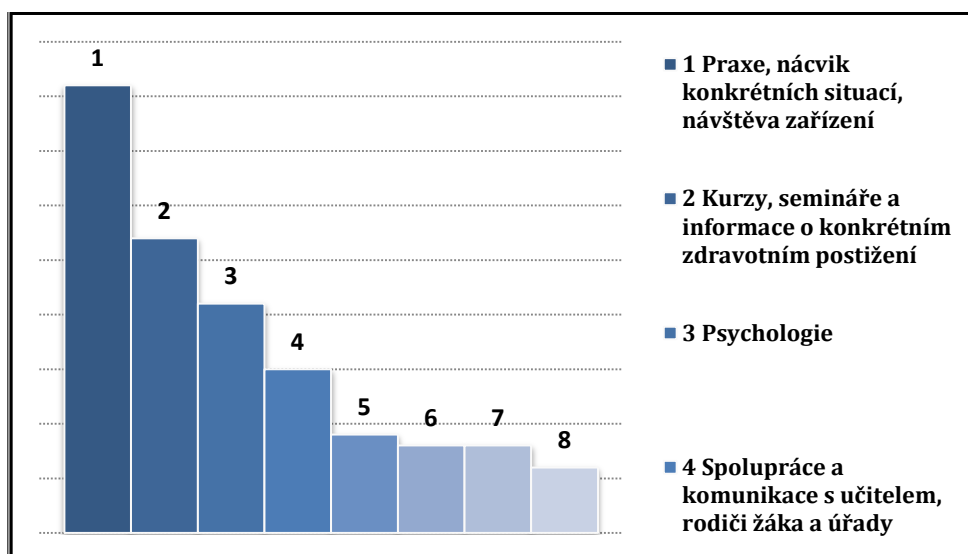
Tabulka ke grafu č. 16: Pokud ANO, uveďte prosím, které z absolvovaných kurzů byly pro výkon Vaší profese nejpřínosnější?

1	Práce s dětmi s mentálním postižením a poruchou autistického spektra	49
2	Speciální pedagogika a pedagogika	28
3	Poruchy chování, agresivita	27
4	Studium asistenta pedagoga	22
5	Alternativní a augmentativní komunikační systémy	12
6	Speciální kurzy zaměřené na žáky se ZP (bazální stimulace, muzikoterapie)	9
7	Kurzy s tematikou NKS, logopedické kurzy	8
8	Informace o smyslovém postižení	6
9	Pracovník v sociálních službách, osobní asistent, pečovatel	4

Z výše uvedeného je patrné, že pro AP byly nejpřínosnější kurzy se zaměřením na práci s dětmi s mentálním postižením a poruchou autistického spektra. Preferovány byly také kurzy speciální pedagogiky a pedagogiky či studium asistenta pedagoga. Pozitivní je, že se ve výčtu absolvovaných kurzů objevují speciálně zaměřené kurzy, např. bazální stimulace, které patří k přínosným, ale zároveň finančně náročným kurzům. Naopak překvapující je, že asistenti neabsolvovali žádný kurz zaměřený na týmovou spolupráci a komunikaci, i přesto, že tento typ kurzu hodnotí jako jeden z nejpotřebnějších kurzů pro fungování pozice AP.

**Velká část respondentů neabsolvovala po dokončení svého vzdělávání/přípravy další kurzy k doplnění či rozšíření své odborné kvalifikace.** Důvodem může být jejich spokojenost s kvalitou a rozsahem jejich vzdělávání, ale také finanční podmínky dané školy. V případě omezených finančních možností je ředitel nucen zvolit prioritní cílové skupiny pracovníků pro vzdělávání a nevýhodou AP může být jejich nejistá perspektiva do budoucna z důvodu pracovní smlouvy na dobu určitou, nezaručeného financování, atd.

Graf č. 17: Co by mělo být dle Vašeho názoru rozhodně součástí dalšího vzdělávání asistentů pedagoga?



Tabulka ke grafu č. 17: Co by mělo být dle Vašeho názoru rozhodně součástí dalšího vzdělávání asistentů pedagoga?

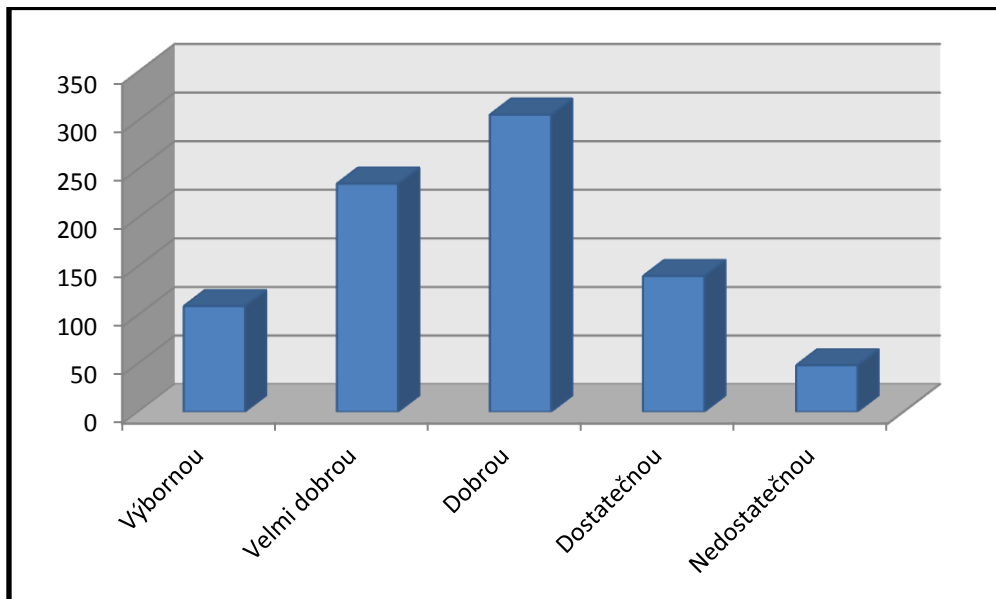
1	Praxe, nácvik konkrétních situací, návštěva zařízení	41
2	Kurzy, semináře a informace o konkrétním zdravotním postižení	27
3	Psychologie	21
4	Spolupráce a komunikace s učitelem, rodiči žáka a úřady	15
5	Jiné (fyzioterapie, práce se třídou, krizová intervence)	9
6	Speciální pedagogika a psychologie	8
7	Formy, metody a přístupy k žákům	8
8	Zpracování IVP, legislativa a diagnostika	6

Většinový podíl AP klade v rámci dalšího vzdělávání AP velký důraz na praxi, neboť by v rámci dalšího vzdělávání uvítal zejména praxi, nácvik konkrétních situací a návštěvu zařízení. Dále uváděli respondenti kurzy, semináře a informace o konkrétním zdravotním postižení, z oblasti psychologie a komunikace.

**Výsledky šetření potvrzují správnost směřování k novému pojetí vzdělávání, s preferencí praktických cvičení a výcviků podpořených teoretickou přípravou. Důležité je také zařazení informací o konkrétních metodách práce s dětmi, včetně specifík vyplývajících z jednotlivých typů zdravotního postižení, ze zdravotního znevýhodnění či sociálního znevýhodnění. Z dalších témat je to psychologie a způsoby spolupráce a komunikace s rodiči, učitelem, dalšími odborníky, atd.**

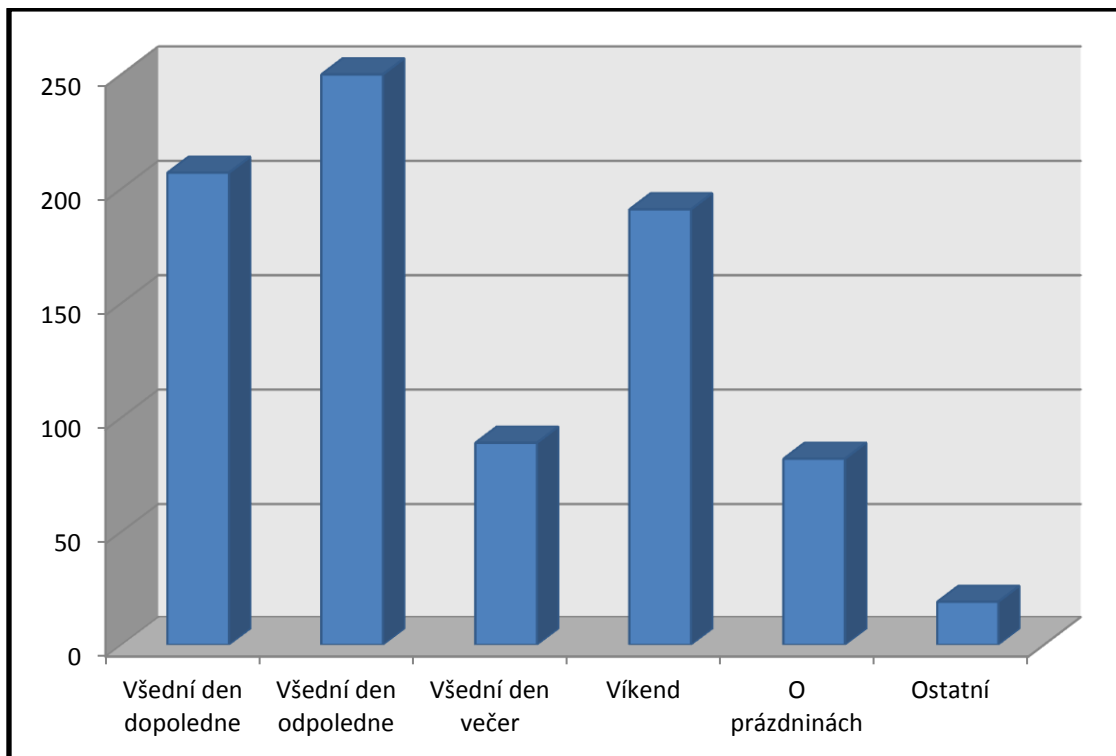


Graf č. 18: Dostupnost dalšího vzdělávání pro asistenta pedagoga ve Vašem regionu považujete za:



Největší podíl respondentů hodnotí dostupnost dalšího vzdělávání pro AP ve svém regionu jako dobrou. Mezi respondenty se objevuje i 6% AP, kteří dostupnost dalšího vzdělávání hodnotí jako nedostatečnou.

Graf č. 19: Jaký časový rámeček dalšího vzdělávání by Vám nejvíce vyhovoval?



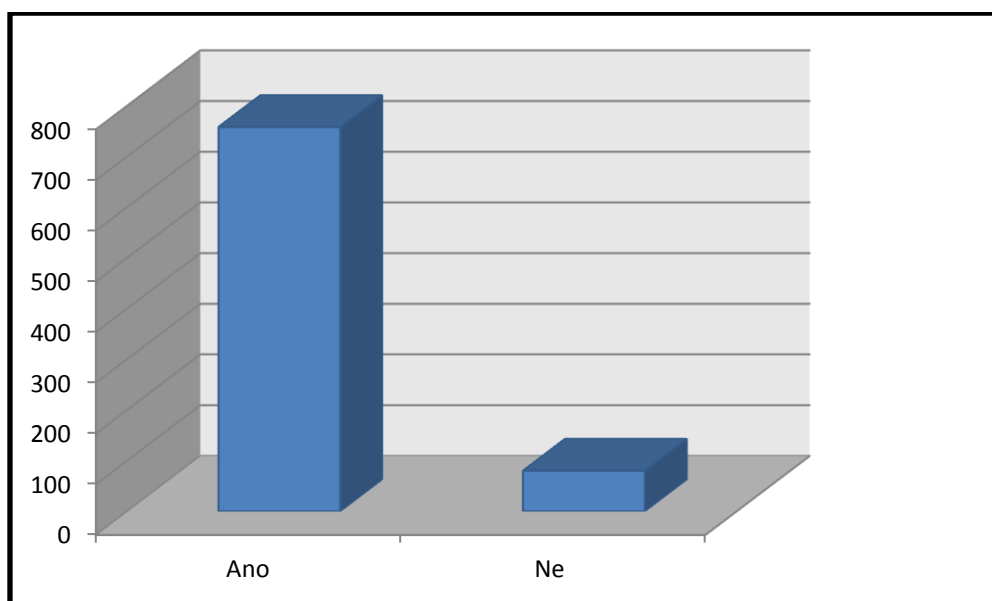
Největší podíl respondentů (66%) uvádí, že rámec dalšího vzdělávání by jim vyhovoval ve všední dny. Z toho nejčastěji (celkem 30% respondentů) by věnovali čas dalšímu vzdělávání v odpoledních hodinách. Na druhém místě z hlediska četností byla odpověď všední den dopoledne (25%). Zajímavé je zjištění, že by část účastníků výzkumného šetření byla ochotna se vzdělávat o víkendech (23%).

**Názory AP v rámci organizace dalšího vzdělávání potvrzují, že je možné při realizaci seminářů a kurzů využívat časovou variabilitu - všední dny v dopoledních nebo odpoledních hodinách, ale i víkendy.**

### 3.1.3.4 Soulad teorie s praxí

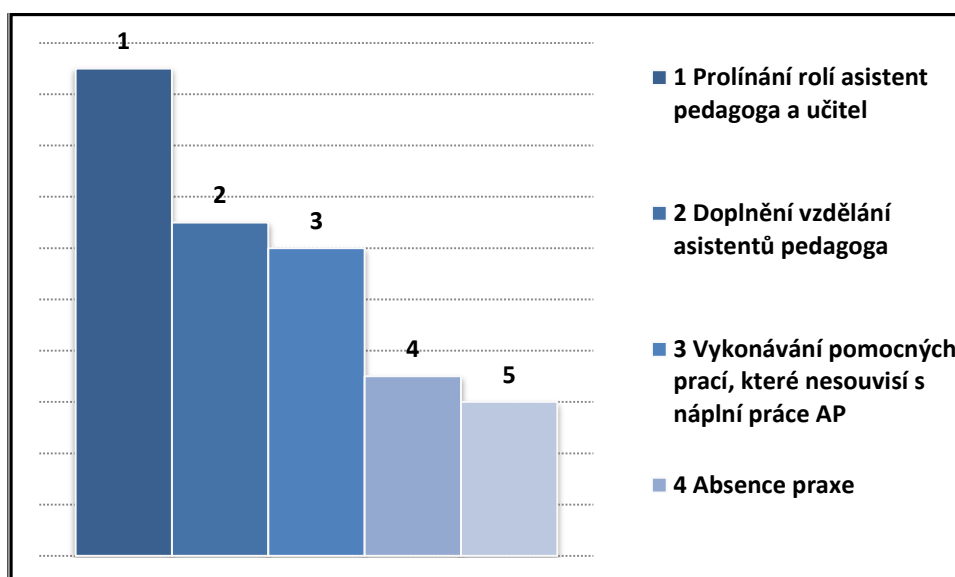
V rámci této podkategorie jsou uvedeny odpovědi respondentů, které se týkají teoretických a praktických poznatků souvisejících s profesní přípravou AP. Cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou respondenti spokojeni s teoretickými informacemi, které získali v průběhu pregraduální přípravy či dalšího vzdělávání, konkrétně zda se tyto informace dají převést do praxe.

*Graf č. 20: Domníváte se, že povinnosti, které Vám byly uloženy, odpovídají kompetencím nabytým během Vaší přípravy a dalšího vzdělávání?*



10 % účastníků výzkumného šetření se domnívá, že povinnosti, které vycházejí z jejich profese, neodpovídají kompetencím, získaným během přípravy a dalšího vzdělávání. Naopak 90 % z celkového vzorku respondentů s tvrzením souhlasí. Udává soulad mezi teoretickými poznatky a následnou praxí. Jedná se o překvapivě velkou skupinu respondentů, s přihlédnutím k nesytemovosti vzdělávání a k neexistenci standardů práce AP.

Graf č. 21: Pokud NE, v jakých oblastech tyto povinnosti nekorespondují?

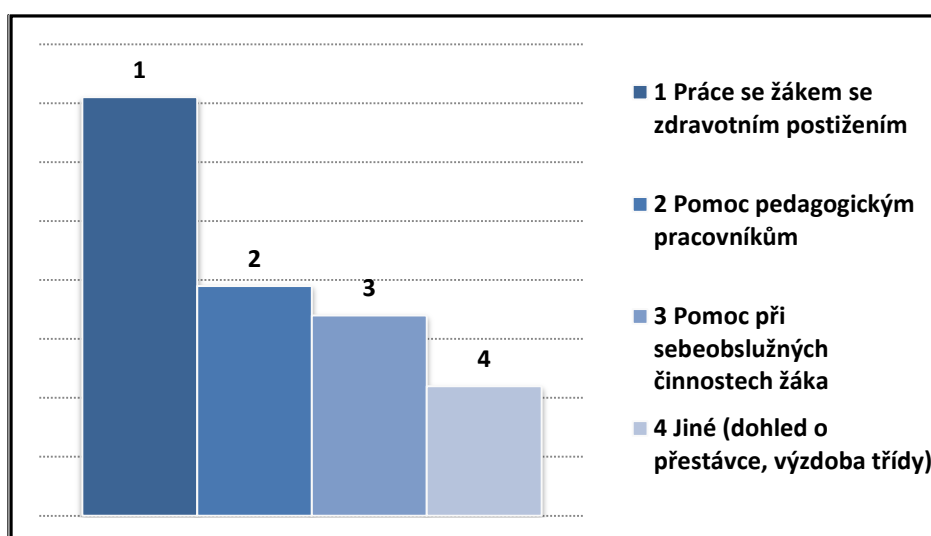


Tabulka ke grafu č. 21: Pokud NE, v jakých oblastech tyto povinnosti nekorespondují?

1	<b>Prolínání rolí asistent pedagoga a učitel</b>	19
2	<b>Doplnění vzdělání asistentů pedagoga</b>	13
3	<b>Vykonávání pomocných prací, které nesouvisí s náplní práce AP</b>	12
4	<b>Absence praxe</b>	7
5	<b>Komunikace s učiteli, rodiči, žáky</b>	6

AP zmiňují, že jejich povinnosti často souvisí s náplní práce a obligatorními činnostmi pedagoga. AP uvádějí zejména prolínání rolí jejich profesní náplně a obsahu práce učitele. Na druhém místě požadují navýšení vlastní odborné kvalifikace. Povinnosti nekorespondují v oblasti vykonávání pomocných prací, které nesouvisí s pracovními povinnostmi AP.

Graf č. 22: Jaká je hlavní náplň Vaší práce ve třídě/škole?



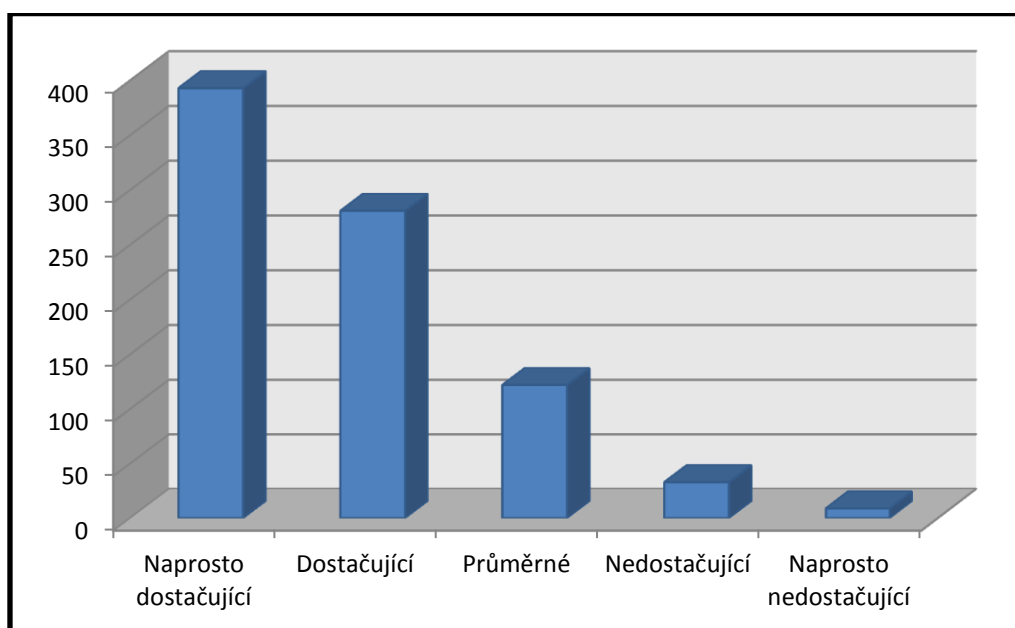
Tabulka ke grafu č. 22: Jaká je hlavní náplň Vaší práce ve třídě/škole?

1	Práce se žákem se zdravotním postižením	71
2	Pomoc pedagogickým pracovníkům	39
3	Pomoc při sebeobslužných činnostech žáka	34
4	Jiné (dohled o přestávce, výzdoba třídy)	22

Z výše uvedených odpovědí je zřejmé, že AP vykonávají v rámci hlavní náplně práce ve třídě/škole zejména práci se žákem se zdravotním postižením. Na druhém místě byla uváděna pomoc pedagogickým pracovníkům a na třetím místě pomoc při sebeobslužných činnostech žáka. Z tabulky je patrné, že někteří AP se podílejí i na výzdobě třídy či dozoru nad žáky o přestávkách. Odpovědi respondentů korespondují s obecně stanovenou náplní práce AP, kam spadá individuální nebo skupinová podpora žáků se SVP v rámci vyučování přímo ve třídě, což může zahrnovat škálu činností od přípravy pomůcek a učebních materiálů, až po zadávání instrukcí a dopomoci při plnění výukových činností. Dále jsou v souladu i s další oblastí legislativně dané náplně práce AP, což je pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování. Uvedené je chápáno jako důležitá forma podpory žáků s těžšími formami zdravotního postižení.

Z šetření vyplynulo, že **převážná část AP je přesvědčena o souladu mezi jejich pracovními povinnostmi a kompetencemi nabytými během přípravy a dalšího vzdělávání**, což je překvapivé s přihlédnutím k nesystemovosti vzdělávání a k neexistenci standardu práce AP. Nesoulad byl uváděn pouze v případě vykonávání pomocných prací, které nesouvisí s náplní práce AP a prolínání rolí AP a učitele.

Graf č. 23: Jak byste ohodnotil/a kompetence osvojené v rámci přípravy/vzdělávání v souvislosti se spoluprací s učitelem?

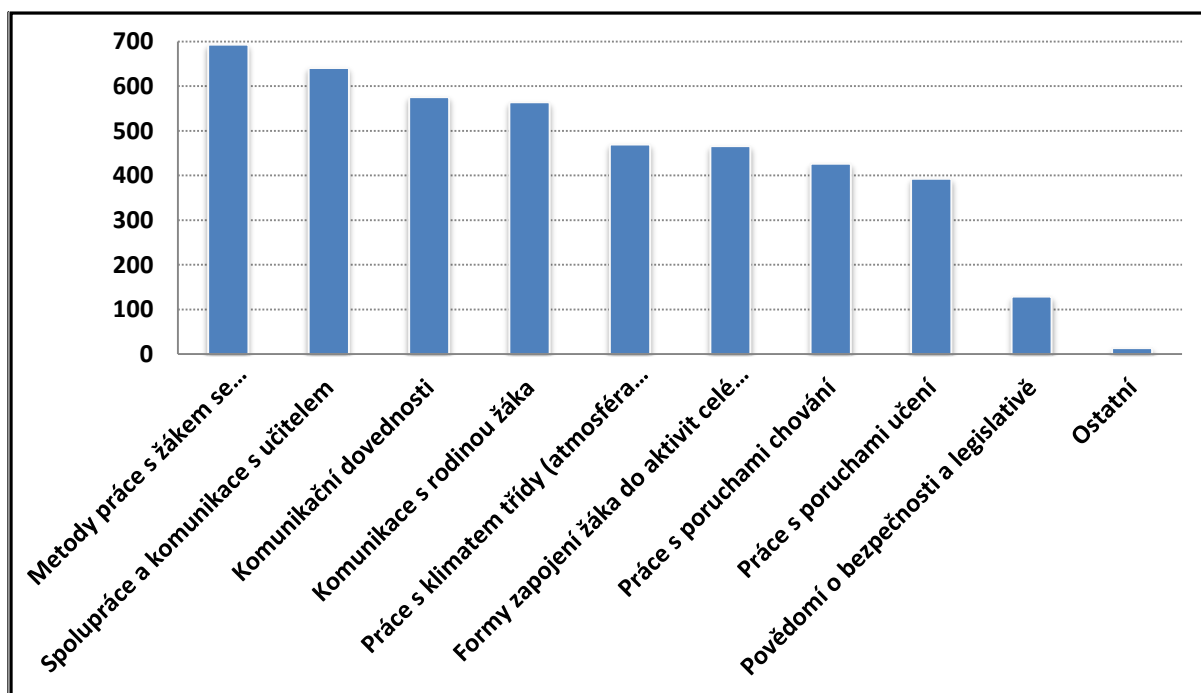


Tabulka ke grafu č. 23: Jak byste ohodnotil/a kompetence osvojené v rámci přípravy/vzdělávání v souvislosti se spoluprací s učitelem?

<b>Naprosto dostačující</b>	393	47%
<b>Dostačující</b>	281	34%
<b>Průměrné</b>	122	14%
<b>Nedostačující</b>	33	4%
<b>Naprosto nedostačující</b>	9	1%
<b>Celkem</b>	<b>838</b>	<b>100%</b>

I když je 95 % respondentů spokojeno s informacemi, které se týkají náplně jejich profesní pozice, pouze necelá polovina z nich hodnotí své kompetence v souvislosti se spoluprací s učitelem za naprosto dostačující. Opačný názor zastává zanedbatelné 1 %.

Graf č. 24: Které kompetence jsou podle Vás nejdůležitější pro výkon profese asistenta pedagoga?

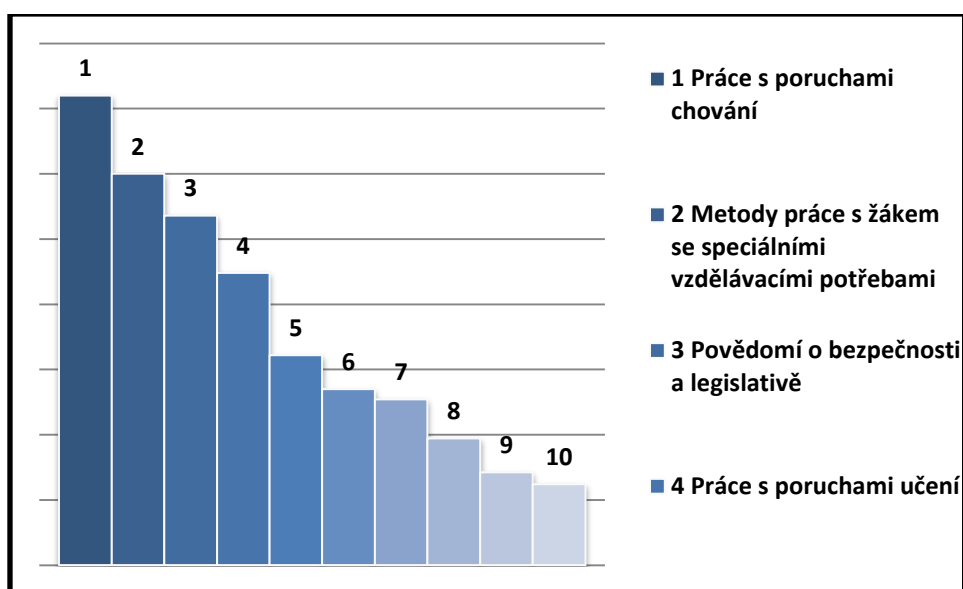


Respondentům bylo v této položce umožněno vybírat jednu a více odpovědí. Za nejdůležitější kompetence jsou považovány metody práce se žákem se SVP a spolupráce s učitelem. Nižší význam respondenti přidělili povědomí o bezpečnosti a legislativě. Účastníci výzkumného šetření zdůrazňují i komunikační dovednosti a komunikaci s rodinou žáka.

Komparací odpovědí respondentů uváděných ve dvou předešlých tabulkách byl získán náhled na názor AP, kdy **pouze necelá polovina z nich hodnotí své kompetence** získané vzděláním **v oblasti spolupráce s učitelem za naprosto dostačující**. Přitom zmíněná spolupráce

a komunikace s učitelem jsou v důležitosti kompetencí uvedeny hned na druhém místě za znalostí metod práce s žákem se SVP. Z dalších kompetencí byly uváděny obecné komunikační dovednosti, komunikace s rodinou žáka a z oblasti práce se třídou kompetence - práce s klimatem třídy a formy zapojení žáka do aktivit celé třídy.

Graf č. 25: V jakých oblastech kompetencí Vaší profese cítíte, že Vám chybí potřebná vzdělávací příprava?

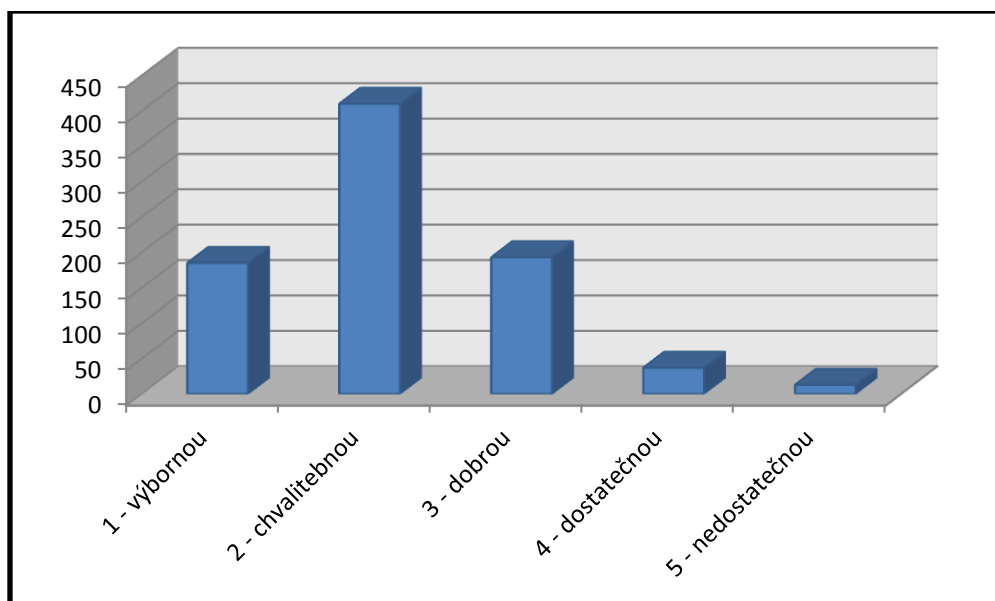


Tabulka ke grafu č. 25: V jakých oblastech kompetencí Vaší profese cítíte, že Vám chybí potřebná vzdělávací příprava?

1	Práce s poruchami chování	360	43%
2	Metody práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami	300	36%
3	Povědomí o bezpečnosti a legislativě	268	32%
4	Práce s poruchami učení	224	27%
5	Práce s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi žáky, řešení šikany, atd.)	161	19%
6	Formy zapojení žáka do aktivit celé třídy	135	16%
7	Komunikace s rodinou žáka	127	15%
8	Komunikační dovednosti	97	12%
9	Spolupráce a komunikace s učitelem	71	8%
10	Ostatní	62	7%

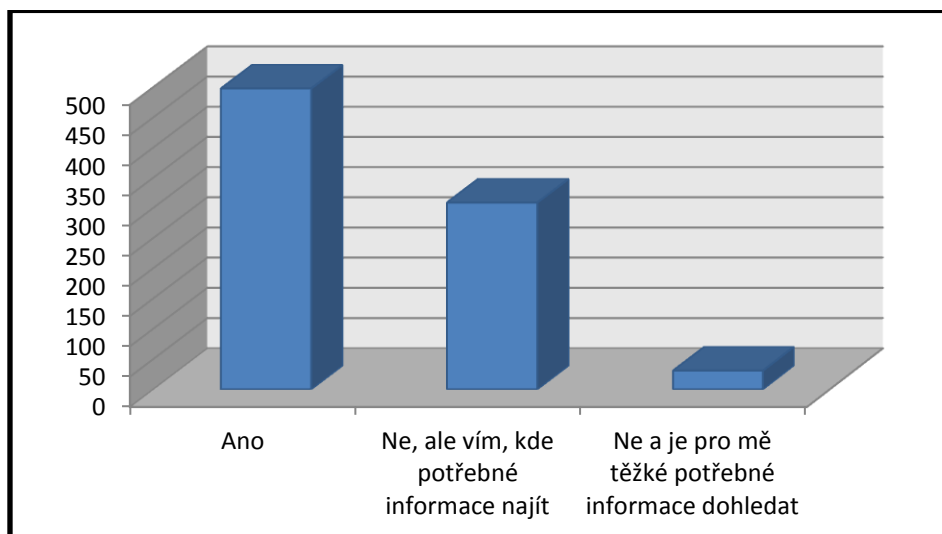
Také v této otázce mohlo být označeno více položek. Nejvíce odborných poznatků postrádají respondenti v práci se žáky s poruchami chování, což je opět v souladu se zkušenostmi z praxe, Školy často zmiňují potřebu metodického vedení v oblasti poruch chování. Překvapivě se 17 % (druhá nejvyšší četnost) odpovědí týká absence vědomostí o žácích se SVP. Tyto kompetence byly výše účastníky výzkumného šetření vybrány jako nejdůležitější pro výkon profese AP.

*Graf č. 26: Svou připravenost na práci s touto skupinou žáků získanou v rámci vzdělávání hodnotíte jako:*



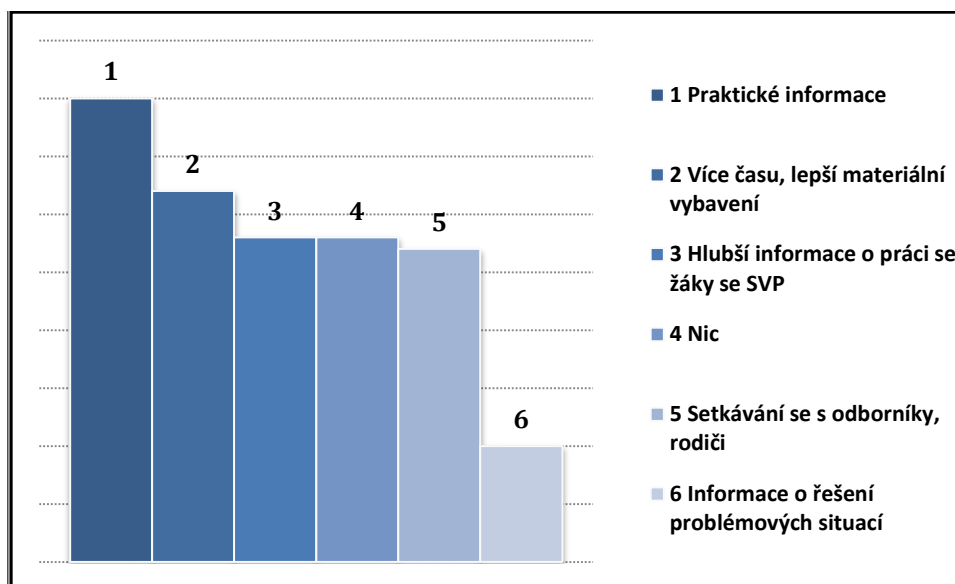
I když respondenti uvedli, že postrádají informace, které se týkají žáků se SVP, ohodnotili by ve většině případů své povědomí o této problematice jako chvalitebné. Na druhém místě byla zvolena kategorie “dobrá připravenost”. Položku výborně zmínilo 22 % dotázaných. Zde je nutno podotknout, že hodnocení respondentů vzhledem k absenci podrobněji stanovených kompetencí AP může probíhat v rámci subjektivního postoje k danému tématu.

*Graf č. 27: Dozvěděl/a jste se během své profesní přípravy a dalšího vzdělávání dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*



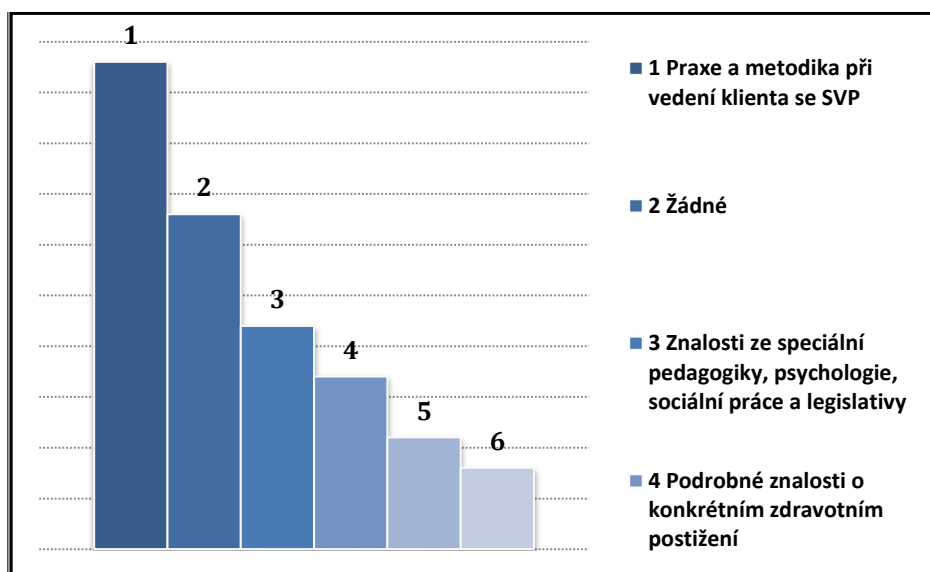
V nadpoloviční většině se respondenti během své profesní přípravy dozvěděli dostatek informací o možnostech vzdělávání žáků se SVP. U 37 % dotázaných tomu tak nebylo, ale jsou schopni si žádoucí poznatky dohledat. Z výsledků je možné odvodit nutnost zařazení do vzdělávání AP souhrny odkazů na odborné materiály, aktuální informace, legislativu, kompenzační a rehabilitační pomůcky tak, aby tyto odkazy mohli AP v praxi využívat.

Graf č. 28: Co jste vzhledem k přípravě na práci s cílovou skupinou žáků postrádali?



Nejvyšší počet AP (40) se objevil v kategorii, která postrádala vzhledem k přípravě na práci s cílovou skupinou žáků praktické informace. Respondenti rovněž postrádali více času na přípravu a lepší materiální vybavení, což opět souvisí s možností prakticky si ověřit sdělované teoretické znalosti.

Graf č. 29: Jaké další vědomosti, znalosti či dovednosti, které byste potřeboval/a pro svou praxi, jste při vzdělávání/přípravě nezískal/a?





Tabulka ke grafu č. 29: Jaké další vědomosti, znalosti či dovednosti, které byste potřeboval/a pro svou praxi, jste při vzdělávání/přípravě nezískala?

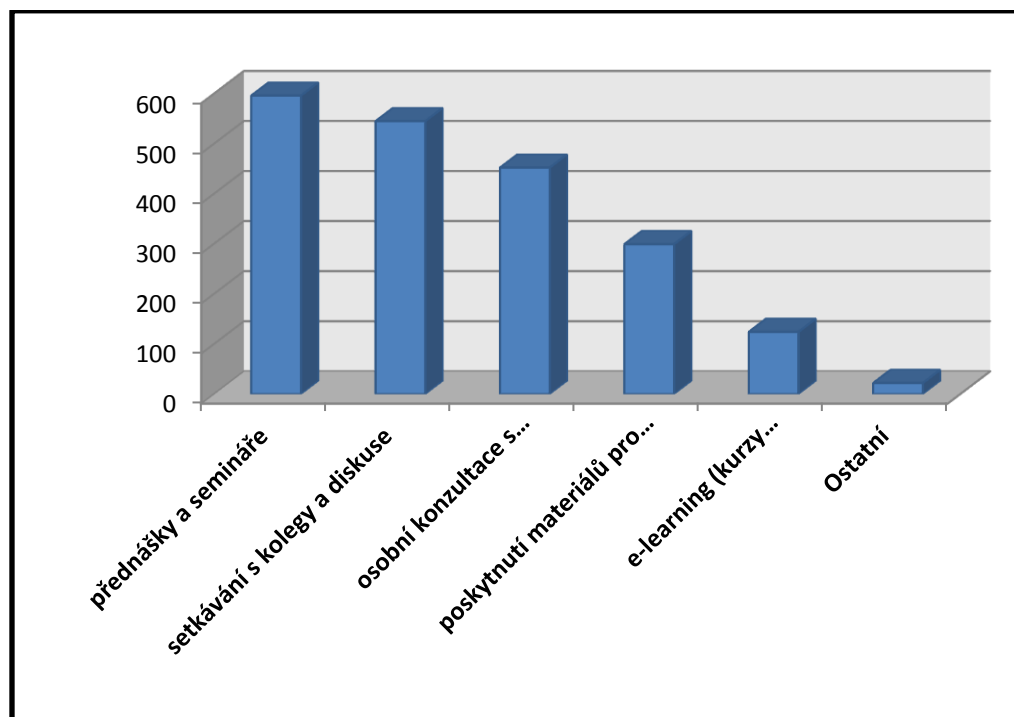
1	Praxe a metodika při vedení klienta se SVP	48
2	Žádné	33
3	Znalosti ze speciální pedagogiky, psychologie, sociální práce a legislativy	22
4	Podrobné znalosti o konkrétním zdravotním postižení	17
5	Jiná odpověď (krizová intervence, první pomoc)	11
6	Komunikační dovednosti s rodiči, učiteli	8

Největší podíl respondentů v rámci svého vzdělávání/přípravy nezískal žádnou praxi ani znalosti metodiky při vedení klienta se SVP. Právě tyto vědomosti se v předešlých tabulkách objevovaly v kategorii nejvíc žádaných znalostí a nejdůležitějších kompetencí AP.

Odpovědi respondentů potvrdily, že v návrhu nového modulu vzdělávání AP nesmí chybět téma znalosti ze speciální pedagogiky, psychologie, sociální práce a legislativy, podrobné znalosti o konkrétním zdravotním postižení a komunikační dovednosti s rodiči, učiteli.

**Ve vzdělávání by AP preferovali praktické informace, hlubší informace o práci**

Graf č. 30: Jakou formu vzdělávání při přípravě na výkon profese včetně dalšího vzdělávání asistenta pedagoga byste preferoval/a, kdybyste měla/a možnost volby?



Pokud by respondenti měli možnost volby při výběru formy vzdělání při přípravě na výkon své profese včetně dalšího vzdělávání, uvítali by především kurzy v podobě přednášek a seminářů (71%), následované setkáváním se s kolegy a diskusí (tuto možnost volilo 65 % respondentů) a konzultacemi s odborníky (54 %). Naopak nejméně preferovaná je příprava formou e-learningu.

### 3.1.4 SHRUTÍ ODPOVĚDÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

Analýza, která byla prováděna jako součást projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice, se týká možností, parametrů vzdělávání a přiměřenosti obsahu vzdělávání vedoucí k získání kvalifikace potřebné pro výkon pracovní pozice AP. Výsledky předložené analýzy zásadně ovlivní navrhovaný systém vzdělávání AP.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 838 AP. Z počtu 838 respondentů byly v 94 % (785) ženy, zbývajících 6 % (53) byli muži. Průměrný věk účastníků výzkumného šetření byl 38 let. Respondenti byli osloveni na území České republiky. Největší počet respondentů pocházel z Jihočeského kraje (13 % AP), na druhém místě z hlediska četnosti byl Jihomoravský kraj (12 % AP), poté Olomoucký kraj (11 % AP) a Karlovarský kraj (10 % AP). Do šetření se nezapojil žádný respondent z Plzeňského kraje.

V oblasti vzdělání více než polovina AP disponuje středoškolským vzděláním s maturitou (53 %), 27 % dotázaných udávalo ve svých odpovědích vzdělání vysokoškolské. Základní vzdělání má 1 % AP a učební obor bez maturity 10 %.

Z 838 účastníků výzkumného šetření vykonává 44 % respondentů práci AP méně než 2 roky.

Dotazník obsahoval celkem 30 položek. V rámci první otázky bylo zjišťováno, jakým způsobem AP získali svou odbornou kvalifikaci. Největší procento AP (46 %) absolvovalo akreditovaný vzdělávací program pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Naopak nejméně AP (3 %) získalo odbornou kvalifikaci středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků. V rámci doplnění či rozšíření odborné kvalifikace absolvovalo další kurzy celkem 45 % AP. Tito asistenti dále uvedli, že nejpřínosnější pro ně byly kurzy zaměřené na práci s dětmi s mentálním postižením a poruchou autistického spektra, dále pak kurzy zaměřené na speciální pedagogiku, pedagogiku či studium AP.

Největší procento asistentů (83 %) během vzdělávání/přípravy čerpalo především z odborné literatury, časopisů a knih. Značně využívána byla i tištěná skripta (v 55 %), dále elektronické publikace, články a databáze (54 %). V rámci hodnocení těchto studijních materiálů AP uvedli, že je dané materiály připravily pro výkon profese velmi dobře.

V rámci položky č. 6 se měli respondenti vyjádřit k tomu, co by mělo být dle jejich názoru rozhodně součástí dalšího vzdělávání AP. Tyto odpovědi byly následně sumarizovány do kategorií a bylo zjištěno, že součástí dalšího vzdělávání AP má být rozhodně praxe, nácvik konkrétních situací s prací s dětmi se SVP a návštěva konkrétních zařízení.

Položka č. 7 byla AP nabídnuta jako otevřená a AP se měli vyjádřit k tomu, jaká témata v rámci vzdělávání/přípravy chyběla. Z části odpovědí vyplynulo, že během vzdělávání/přípravy nejvíce postrádali praxi či konkrétní ukázky a dále témata ze speciální pedagogiky či pedagogiky.

Odpovědi respondentů, jež se týkaly chybějících praktických dovedností a metodických postupů při vedení žáka se SVP se objevily u otázky č. 8. V tomto bodě se AP vyjádřili k tomu, jaké další vědomosti, znalosti či dovednosti, které nyní potřebují pro svou praxi, v rámci vzdělávání/přípravy nezískali.

Dostupnost vzdělávacích programů, určených k výkonu práce AP hodnotilo 33 % z nich jako dobrou a 31 % jako velmi dobrou. Shodně hodnotili AP i dostupnost dalšího vzdělávání, kdy 37 % z nich hodnotilo jeho dostupnost jako dobrou, tak 28 % z nich jako velmi dobrou.

Otázka č. 11 zjišťovala, jakou formu vzdělávání při přípravě na výkon profese včetně dalšího vzdělávání by AP preferovali, kdyby měli možnost volby. V rámci této položky mohli respondenti zvolit více možných odpovědí. 71 % AP by uvítalo formu přednášek a seminářů, 65 % z nich považuje za vhodnou formu vzdělávání setkávání se s kolegy a diskusi. Nejméně preferovanou formou je e-learning, který zvolilo 15% AP.

Z hlediska časového rámce by AP preferovali vzdělávání realizované ve všední den odpoledne (30 %) a všední den dopoledne (25 %). Překvapivé procento AP (23 %) by uvítalo vzdělávání o víkendu.

Při pregraduální přípravě bylo 73 % AP dostatečně obeznámeno s tím, jaké konkrétní činnosti mohou vykonávat a zároveň jaké jsou jejich povinnosti a odpovědnost. Výrazná většina AP (90 %) se domnívá, že jejich povinnosti odpovídají kompetencím nabytým během jejich přípravy a vzdělávání. 10 % AP se v rámci doplňující otevřené otázky vyjádřilo, v jakých oblastech jejich povinnosti nekorespondují s profesí. Jedná se zejména o prolínání rolí AP x učitel.

V rámci otevřené položky č. 16 se měli AP vyjádřit k tomu, jaká je jejich profesní náplň ve třídě/škole. Nejpočetněji byla u této otázky zastoupena kategorie „práce s žáky se zdravotním postižením“.

Téměř polovina AP (47 %) ohodnotila svoje kompetence osvojené v rámci přípravy/vzdělávání v souvislosti se spoluprací s učiteli jako naprosto dostačující. V rámci otázky č. 18 měli AP vyjádřit, jaké kompetence jsou pro výkon profese AP nejdůležitější. U této otázky mohli respondenti volit více variant odpovědí z nabízených možností. Největší procento (83 %) AP uvedlo jako nejdůležitější metody práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, pro 69 % AP jsou důležité komunikační dovednosti a 67 % AP klade důraz na komunikaci s rodinou žáka.

Obdobné možnosti odpovědí, stejně jako volby z více možných odpovědí, byl AP nabídnut u otázky č. 19. Z nich 36 % AP uvedlo absenci vzdělávací přípravy v oblasti metod práce s žákem se SVP, 32 % AP chybí informace, týkající se povědomí o bezpečnosti a legislativě. Pouhých 8 % AP se domnívá, že schází potřebná kvalifikace v oblasti spolupráce a komunikace s učitelem. Největší podíl AP (82 %) pracuje se žáky se zdravotním postižením. Se žáky se sociálním znevýhodněním pracuje (14 %) AP a konečně se žáky se zdravotním znevýhodněním pracují 4 % AP.

V rámci otevřené položky č. 21, měli AP konkrétně uvést, o jaký typ postižení/znevýhodnění se jedná u žáků, s nimiž pracují. Nejvíce AP se věnuje žákům s poruchami autistického spektra. Dále se respondenti v hojném počtu věnují žákům se SPU a ADHD a žákům s mentálním postižením. Svou připravenost pro práci s cílovou skupinou žáků hodnotí téměř polovina (49 %) AP jako velmi dobrou. AP vzhledem k přípravě na práci s cílovou skupinou žáků nejvíce postrádali praktické informace, což uvedli prostřednictvím odpovědi na otevřenou otázku

### 3.1.5 Šetření mezi asistenty pedagoga – závěry

- Vzhledem k vyšší četnosti žen v rámci rezortu školství tvořily i ve skupině respondentů četnější skupinu ženy. Jejich větší zastoupení si lze vysvětlit i tím, že velká část AP pracuje pouze na částečný úvazek, případně je kombinován s dalšími pedagogickými

aktivitami ve škole.

- Všichni oslovení AP uváděli, že při přípravě na tuto profesi jim velmi posloužily převážně teoreticky zaměřené zdroje (publikace, učebnice, články). Dokonce téměř polovina z nich zmínila, že je tyto zdroje připravily velmi dobře a téměř třetina respondentů užila termín „výborně“ na budoucí povolání. Z toho lze usuzovat na kvalitní pregraduální přípravu (i když teoreticky zaměřenou). Tím si lze vysvětlit i absenci praktických poznatků, které zmiňovali téměř všichni účastníci výzkumného šetření. Mezi další témata, která respondenti postrádali, patří obecné informace z oblasti speciální pedagogiky, psychologie a ADHD.
- Pokud jde o oblast dalšího vzdělávání, hodnotí jednotliví respondenti dostupnost vzdělávacích programů převážně jako velmi dobrou. I přes dobré hodnocení dostupnosti, se dalšího vzdělávání účastní pouze necelá polovina AP. Ti z nich, kteří se dalšího vzdělávání účastnili, hodnotí nejvíce pozitivně kurzy zaměřené na oblast práce s dětmi s poruchami autistického spektra a dětmi s mentálním postižením a informace z oboru speciální pedagogika a psychologie (ovšem přesně tyto informace výše oslovení respondenti postrádali). Tudíž v tuto chvíli žádné vzdělávání svým obsahem či formou nevede k dostatečné připravenosti budoucích AP pro výkon jejich práce.
- I když AP postrádají praxi, cítí se dostatečně vybaveni pro práci se žáky se SVP.

Na základě výsledků šetření můžeme konstatovat, že **AP vnímají jako svoje nejdůležitější kompetence:**

- metody práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami,
- spolupráce a komunikace s učitelem.
- komunikační dovednosti, komunikace s rodinou žáka,
- práce s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi žáky, řešení šikany, atd.).

A právě většinu uvedených kompetencí AP uváděli v souvislosti s nedostatečnou připraveností v rámci vzdělávání. Zásadní shoda je v názoru AP na preferovanou formu jejich vzdělávání a to ve prospěch praktických ukázek a cvičení, výcviků, nácviku konkrétních situací doplněných teoretickým výkladem.

### 3.1.6 KORELAČNÍ ANALÝZA DAT

Nyní budou interpretovány informace získané prostřednictvím korelační analýzy dat z dotazníku, který byl předložen AP na území České republiky. Pro jejich přesnou deskripci byla užita kontingenční tabulka s výpočtem testu nezávislosti. Vzhledem k tomu, že analýza spadá do oblasti pedagogických věd, bude respektována kritická hodnota na hladině významnosti 0,05. Z hlediska analýzy bylo vždy pracováno s počtem 838 případů.

**Pro účely korelační analýzy byly vybrány tyto položky:**

- Položka č. 1      položka s vícenásobným výběrem
- Položka č. 2      položka s jednou volbou odpovědi
- Položka č. 4      položka s vícenásobným výběrem

Položka č. 5	škálová položka
Položka č. 9	škálová položka
Položka č. 10	škálová položka
Položka č. 13	položka s jednou možnou odpovědí
Položka č. 17	škálová položka
Položka č. 18	položka s vícenásobným výběrem
Položka č. 19	položka s vícenásobným výběrem
Položka č. 20	položka s jednou možnou odpovědí
Položka č. 22	škálová položka
Položka č. 23	položka s jednou možnou odpovědí
Položka č. 27	položka s jednou možnou odpovědí
Položka č. 29	položka s jednou možnou odpovědí
Položka č. 30	položka s jednou možnou odpovědí

### Korelace položky č. 1 a vybraných položek (13, 17, 20, 22, 29)

- **Výsledky položky č. 1:** Z 838 AP nemá 11 % AP pro výkon své profese žádnou kvalifikaci, 46 % z nich absolvovalo akreditovaný vzdělávací program pro AP 16 % asistentů má střední vzdělání s maturitou zaměřenou na pedagogiku, 3 % AP disponuje středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků, 4 % vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků, 22 % vysokoškolským vzděláním v soustavě pedagogických věd a 7 % AP jiným způsobem.

**Položka č. 1** (položka s více možnostmi odpovědí) a **položka č. 13** (položka s jednou možností odpovědí)

Odborná kvalifikace asistenta pedagoga	KORELACE	Obeznamení s konkrétními činnostmi, povinnostmi, kompetencemi a náplní práce asistenta pedagoga v rámci vzdělávání
--	----------	--

- **Výsledky položky č. 13:** 73 % AP bylo v rámci vzdělávání obeznámeno s konkrétními činnostmi, povinnostmi, kompetencemi a náplní práce asistenta, 24 % bylo s uvedeným seznámeno jen částečně a 3 % asistentů seznámena nebyla.

### Varianta korelace č. 1:

- **Pro účely korelační analýzy byly vybrány jako subproměnné možnosti odpovědí těch AP, kteří mají odbornou kvalifikaci k výkonu funkce AP (nabízené možnosti získání vzdělání:** absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, středním vzděláním s maturitou zaměřeným na pedagogiku, absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, středním vzděláním s maturitou zaměřeným na pedagogiku, středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků, vyšším odborným vzděláváním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláváním – jiným, doplňkovým studiem pedagogiky nebo absolvováním pedagogického minima).

Mezi způsoby získání kvalifikace pro výkon funkce AP a obeznámením se s konkrétními činnostmi, náplní práce a kompetencemi AP **není statisticky významná závislost.**

- Z odpovědí AP vyplývá, že **výše odborné kvalifikace nemá vliv na obeznámení s konkrétními činnostmi, povinnostmi a náplní práce AP. Předpokládáme, že tuto skutečnost ovlivňuje především kvalita, rozsah a zařazení určitých témat ve vzdělávací přípravě AP.**

#### Varianta korelace č. 2:

Protože je budoucím zájemcům o výkon funkce AP nabízen **akreditovaný vzdělávací program pro AP** v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, rozhodli jsme se zjistit, zdali jsou absolventi těchto vzdělávacích programů jinak připraveni na výkon funkce AP, než absolventi jiných způsobů získání kvalifikace.

- Pro účely korelační analýzy bylo provedeno **seskupení**, které dalo za vznik 2 skupinám: **1. Absolventi akreditovaného vzdělávacího programu pro výkon funkce AP; 2. Absolventi ostatních způsobů získání odborné kvalifikace AP** (*možnosti nabízených odpovědí: středním vzděláním s maturitou zaměřené na pedagogiku, středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků, vyšším odborným vzděláváním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláním – jiným, doplňkovým studiem pedagogiky nebo absolvováním pedagogického minima*)

Po sloučení uvedených položek bylo zjištěno, že mezi absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP a obeznámením s konkrétními činnostmi, náplní práce a kompetencemi AP **existuje statisticky významná závislost.**

- **Absolventi akreditovaného vzdělávacího programu pro AP jsou dle mínění AP lépe obeznámeni s konkrétními činnostmi, náplní práce a kompetencemi AP než absolventi jiných způsobů získání kvalifikace.**
- Znaménkový test ukázal, že **absolventi akreditovaného vzdělávacího programu pro AP mají největší shodu v položce kladného informování o konkrétních činnostech, náplni práce a kompetencích AP.**
- U absolventů s jiným způsobem odpovědi (vysokoškolské, vyšší odborné, středoškolské...) je prokázána nejvyšší závislost u odpovědi „jen částečně“ a nejmenší závislost u kladné odpovědi.

#### **Položka č. 1** (položka s vícenásobným výběrem) **a položka č. 17** (škálová položka)

<b>Odborná kvalifikace asistenta pedagoga</b>	<b>KORELACE</b>	<b>Hodnocení kompetencí osvojených v rámci přípravy/vzdělávání v souvislosti se spoluprací s učitelem</b>
---	-----------------	---

- 47% AP shledává kompetence pro spolupráci s učitelem osvojené v rámci přípravy/vzdělávání jako naprosto dostačující, 34 % jako dostačující, 14 % průměrné, 4 % nedostačující a 8 % naprosto nedostačující.

### Varianta korelace č. 1:

- **Pro účely korelační analýzy byly vybrány jako subproměnné možnosti odpovědí těch AP, kteří mají odbornou kvalifikaci k výkonu funkce AP** (absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, středním vzděláním s maturitou zaměřené na pedagogiku, absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, středním vzděláním s maturitou zaměřeným na pedagogiku, středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků, vyšším odborným vzděláváním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláváním – jiným, doplňkovým studiem pedagogiky nebo absolvováním pedagogického minima)

Prostřednictvím korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi způsobem získání kvalifikace pro výkon funkce AP a hodnocením kompetencí pro spolupráci s učitelem osvojených v rámci přípravy a vzdělávání **existuje statisticky významná závislost.**

- **Úroveň odborné kvalifikace ovlivňuje hodnocení kompetencí AP pro spolupráci s učitelem.**
- Znaménkový test dále odhalil zvýšenou závislost mezi odbornou kvalifikací a výborným hodnocením kompetencí pro spolupráci s učitelem.

### Varianta korelace č. 2:

Vzhledem k tomu, že je na budoucí zájemce o výkon funkce AP zaměřen akreditovaný vzdělávací program pro AP nabízený v rámci DVPP, rozhodli jsme se zjistit, zdali absolventi těchto vzdělávacích programů hodnotí odlišně kompetence ke spolupráci s učitelem osvojené v rámci vzdělávání.

- Pro účely korelační analýzy bylo provedeno seskupení, které dalo za vznik **2 skupinám: 1. Absolventi akreditovaného vzdělávacího programu pro výkon funkce AP; 2. Ostatní způsoby získání odborné kvalifikace AP** (středním vzděláním s maturitou zaměřeným na pedagogiku, středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků, vyšším odborným vzděláváním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, vysokoškolským vzděláváním v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláváním – jiným, doplňkovým studiem pedagogiky nebo absolvováním pedagogického minima).

Za pomoci korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a hodnocením kompetencí pro spolupráci s učitelem **existuje statisticky významná závislost.**

- **Absolventi akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků hodnotí své kompetence pro spolupráci s učitelem lépe** než absolventi jiných způsobů kvalifikace.
- Znaménkový test dále odhalil, že **absolventi akreditovaných vzdělávacích programů pro AP více hodnotí své kompetence pro spolupráci s učitelem jako výborné** a nejméně jako dobré. Naopak absolventi jiných způsobů kvalifikace nejvíce hodnotí své kompetence pro spolupráci s učitelem jako dobré a nejméně jako výborné.

**Položka č. 1** (položka s vícenásobným výběrem) a **položka č. 20** (položka s jednou možností odpovědi)

<b>Odborná kvalifikace asistenta pedagoga</b>	<b>KORELACE</b>	<b>Cílová skupina žáků, se kterou asistenti pedagoga v současné době pracují</b>
---	-----------------	--

- **Výsledky položky č. 20:** 82 % AP pracuje v současné době s žáky se zdravotním postižením, 14 % se žáky se sociálním znevýhodněním a 4 % z nich se žáky se zdravotním znevýhodněním.

Za pomoci korelační analýzy bylo zjištěno, že **neexistuje statisticky významná závislost** mezi kvalifikací AP a cílovou skupinou žáků.

- **AP bez ohledu na stupeň jejich kvalifikace pracují v zaměstnání se žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.**

**Položka č. 1** (položka s vícenásobným výběrem) a **položka č. 22** (škálová položka)

<b>Odborná kvalifikace asistenta pedagoga</b>	<b>KORELACE</b>	<b>Hodnocení připravenosti na práci se skupinou žáků, se kterou asistenti pedagoga nyní pracují, v rámci vzdělávání</b>
---	-----------------	---

**Pro účely korelační analýzy byly vybrány jako subproměnné možnosti odpovědí těch AP, kteří mají odbornou kvalifikaci k výkonu funkce AP** (absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, středním vzděláním s maturitou zaměřeným na pedagogiku, absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, středním vzděláním s maturitou zaměřené na pedagogiku, středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků, vyšším odborným vzděláváním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, vysokoškolským vzděláváním v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláváním – jiným, doplňkovým studiem pedagogiky nebo absolvováním pedagogického minima).

- **Výsledky položky č. 22:** Svou připravenost na práci se skupinou žáků, se kterou nyní AP pracují, hodnotí ve 22 % známkou 1 – výborně, 49 % známkou 2 – velmi dobře, 23 % známkou 3 – dobře, 4 % známkou 4 – dostatečně a ve 2 % známkou 5 nedostatečně.

Prostřednictvím korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi způsobem získání kvalifikace AP a hodnocením připravenosti na práci se skupinou žáků, se kterou AP nyní pracují, **existuje statisticky významný rozdíl**.

- **Úroveň odborné kvalifikace pro výkon funkce AP ovlivňuje hodnocení připravenosti na práci se skupinou žáků, se kterou AP nyní pracují.**



- **AP s odbornou kvalifikací se pro práci s cílovou skupinou žáků cítí být v rámci vzdělávání výborně připraveni na rozdíl od respondentů bez odborné kvalifikace.**

**Položka č. 1** (položka s vícenásobným výběrem) **a položka č. 29** (položka s jednou možností odpovědi)

Odborná kvalifikace asistenta pedagoga	KORELACE	Kraj působnosti
--	----------	-----------------

Pro účely korelační analýzy byly vybrány jako subproměnné možnosti odpovědí těch AP, kteří mají odbornou kvalifikaci k výkonu funkce AP absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, středním vzděláním s maturitou zaměřeným na pedagogiku, absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, středním vzděláním s maturitou zaměřené na pedagogiku, středním vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických pracovníků, vyšším odborným vzděláváním v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláním – jiným, doplňkovým studiem pedagogiky nebo absolvováním pedagogického minima).

- **Výsledky položky č. 29:** AP pocházeli z 12 krajů České republiky a hlavního města Prahy. Ve výběru respondentů nebyl zastoupen Plzeňský kraj.

Prostřednictvím korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi způsobem získání kvalifikace AP a krajem jeho působnosti **neexistuje statisticky významná závislost.**

- **AP mají možnost ve všech zúčastněných krajích České republiky získat různou kvalifikaci na AP.**
- Nejmenší závislost vykazuje logicky Plzeňský kraj, který v souboru nebyl zastoupen.
- Znaménkový test však odhalil nejmenší závislost mezi způsobem získání odborné kvalifikace AP a Libereckým krajem.

**Korelace položky č. 2 a ostatních položek (17, 22, 29)**

- **Výsledky položky č. 2:** 45 % AP absolvovalo po dokončení vzdělávání/přípravy další kurzy k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace, 55 % AP žádné další kurzy k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace neabsolvovalo.

**Položka č. 2** (položka s jednou možnou odpovědí) **a položka č. 17** (položka s jednou možnou odpovědí)

Absolvování dalších kurzu k doplnění či rozšíření kvalifikace	KORELACE	Hodnocení kompetencí osvojených v rámci přípravy/vzdělávání v souvislosti se spoluprací s učitelem.
---	----------	---

- 47% AP přijdou kompetence pro spolupráci s učitelem osvojené v rámci přípravy/vzdělávání jako naprosto dostačující, 34 % dostačující, 14 % průměrné, 4 % nedostačující a 8 % naprosto nedostačující.

Prostřednictvím korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi absolvováním dalších kurzů k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace po dokončení vzdělávání/přípravy a hodnocením kompetencí nabytých v rámci přípravy/vzdělávání v souvislosti se spoluprací s učitelem **neexistuje statisticky významný rozdíl.**

- **Všichni oslovení AP disponují zhruba stejnými kompetencemi, které získali v rámci pregraduální přípravy.**
- Další kurzy k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace nemají dle námi oslovených AP vliv na hodnocení kompetencí osvojených v rámci přípravy a vzdělávání.
- Spolupráce s učiteli neposkytuje dle vyjádření oslovených AP nové poznatky ve srovnání s jejich pregraduální přípravou.

**Položka č. 2** (položka s jednou možností odpovědi) **a položka č. 22** (položka s jednou možností odpovědi)

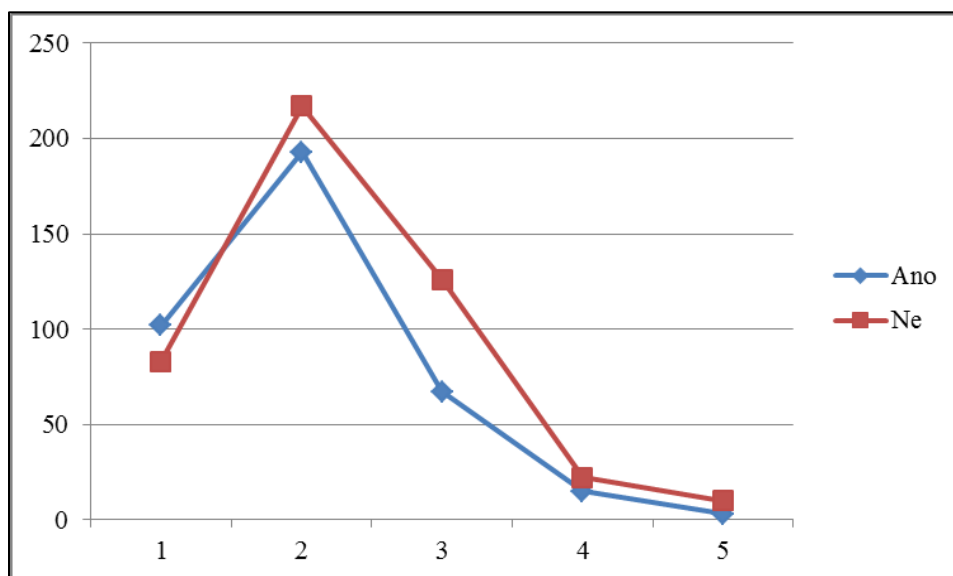
Absolvování dalších kurzů k doplnění či rozšíření kvalifikace	KORELACE	Hodnocení připravenosti na práci se skupinou žáků, se kterou asistenti pedagoga nyní pracují
---	----------	--

- Svou připravenost na práci se skupinou žáků, se kterou nyní AP pracují, hodnotí ve 22 % známkou 1 – výborně, 49 % známkou 2 – velmi dobře, 23 % známkou 3 - dobře, 4 % známkou 4 – dostatečně a ve 2 % známkou 5 nedostatečně.

Korelační analýza ukázala, že mezi absolvováním dalších kurzů k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace po dokončení vzdělávání/přípravy a hodnocením připravenosti na práci se skupinou žáků, s níž nyní AP pracují, **existuje statisticky významná závislost.**

- Další kurzy k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace mají vliv na připravenost AP pro práci s cílovou skupinou žáků.
- **AP, kteří absolvovali další kurzy k doplnění či rozšíření své odborné kvalifikace, hodnotí svou připravenost na práci s žáky lépe.**
- Prostřednictvím znaménkového testu lze doplnit, že **absolventi dalších kurzů hodnotí svou připravenost pro práci s cílovou skupinou žáků jako výbornou.**
- Znaménkový test rovněž ukázal, že dotázaní AP, kteří absolvovali další kurzy k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace, nejméně chápou svou připravenost jako dobrou.
- Ti AP, kteří se po dokončení vzdělávání/přípravy na povolání neúčastnili dalších kurzů pro rozšíření či doplnění kvalifikace, hodnotí vlastní připravenost jako dobrou.

Graf č. 31: Připravenost na práci se žáky se SVP v závislosti na absolvování dalších kurzů pro doplnění či rozšíření odborné kvalifikace



Tabulka ke grafu č. 31: Připravenost na práci se žáky se SVP v závislosti na absolvování dalších kurzů pro doplnění či rozšíření odborné kvalifikace

Počet kurzů	1	2	3	4	5
<b>Ano</b>	102	193	67	15	3
<b>Ne</b>	83	217	126	22	10
<b>Celkem</b>	<b>185</b>	<b>410</b>	<b>193</b>	<b>37</b>	<b>13</b>

Na základě uvedených číselných vyjádření se cítí nejvíce připraveno pro práci se žáky se SVP 102 oslovených AP, kteří rovněž absolvovali rozšíření či doplnění odborné kvalifikace. Účast na dalším vzdělávání nepřipravuje 3 AP pro práci s uvedenou cílovou skupinou. Naopak 217 z nich vnímají vlastní kompetence při práci se žáky se SVP jako velmi dobré, i když se dalšího vzdělávání neúčastní.

#### Položka č. 2 a položka č. 29

Absolvování dalších kurzů k doplnění či rozšíření kvalifikace	KORELACE	Kraj působnosti asistenta pedagoga
---	----------	------------------------------------

- AP pocházeli z 12 krajů České republiky a hlavního města Prahy. Ve výběru respondentů nebyl zastoupen Plzeňský kraj.

**Není statisticky významný rozdíl** mezi krajem České republiky, kde AP (participující na výzkumu) vykonávají svou práci a možností absolvování kurzů pro doplnění či rozšíření jejich odborné kvalifikace. Nejmenší závislost vykazuje logicky Plzeňský kraj, ze kterého se nezúčastnil žádný respondent.

- Dle odpovědí námi oslovených respondentů je **nabídka dalších kurzů k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace v jednotlivých krajích České republiky rovnoměrná** (vyjma kraje Plzeňského).

#### Korelace položky č. 4 a ostatních položek (5)

- 55 % AP čerpalo během vzdělávání/přípravy z tištěných skript, 83% z odborné literatury, časopisů a knih, 54 % z elektronických publikací, článků a databází, 9 % z e-learningu a stejný podíl respondentů z jiných zdrojů.

**Položka č. 4** (položka s více možnostmi odpovědí) **a položka č. 5** (položka s jednou možností odpovědí)

Informační zdroje užívané v rámci vzdělávání/přípravy	KORELACE	Hodnocení užívaných informačních zdrojů
---	----------	---

- 21 % AP hodnotí přípravu z užívaných informačních zdrojů výborně, 47 % velmi dobře, 27 % dobře, 3 % dostatečně a 1 % nedostatečně.

Pro účely korelační analýzy bylo provedeno **seskupení** do 2 podskupin: **1. Nabízené informační zdroje**; (tištěná skripta, tištěná odborná literatura, časopisy, knihy, elektronické publikace, články, databáze, e-learning) **2. Vlastní informační zdroje** (konzultace s kolegy, rodiči či odborníky, kurzy a odborné semináře, přednášky, vlastní poznámky z přednášek, dlouhodobá praxe a zkušenosti).

Prostřednictvím korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi informačními zdroji, které byly užívané v rámci vzdělávání/přípravy a hodnocením užívaných informačních zdrojů **není statisticky významná závislost**.

- **Dle mínění AP jsou užívané informační zdroje** (které měli AP k dispozici v rámci dotazníku) **stejně kvalitní**.
- Znaménkový test odhalil větší závislost mezi vlastními užívanými informačními zdroji a jejich výborným hodnocením.

#### Korelace položky č. 9 a ostatních položek (29)

- **Výsledky položky č. 9:** 20 % AP hodnotí dostupnost vzdělávacích programů určených pro získání kvalifikace k výkonu práce AP v regionu působnosti 1 – výborně, 31 % velmi dobře, 33 % dobře, 12 % dostatečně a 3 % nedostatečně.

**Položka č. 9** (položka s jednou možností odpovědi) **a položka č. 29** (položka s více možnostmi odpovědi)

Hodnocení dostupnosti vzdělávacích programů určených pro získání kvalifikace k výkonu práce AP regionu působnosti	KORELACE	Kraj působnosti asistenta pedagoga
---	----------	------------------------------------

- AP pocházeli z 12 krajů České republiky a hlavního města Prahy. Ve výběru respondentů nebyl zastoupen Plzeňský kraj.

Prostřednictvím korelační analýzy se ukázalo, že mezi krajem v České republice, v němž respondenti vykonávají svou práci a dostupností vzdělávacích programů, určených pro získání kvalifikace AP **neexistuje statisticky významná závislost** (kromě kraje Plzeňského).

- **Dostupnost vzdělávacích programů určených pro získání kvalifikace k výkonu práce AP je dle mínění AP napříč zúčastněnými kraji České republiky stejná.**

#### Korelace položky č. 10 a ostatním položek (29)

- Dostupnost dalšího vzdělávání pro AP hodnotí 13 % AP jako výbornou, 28 % respondentů jako velmi dobrou, 37 % dotázaných jako dobrou, 17 % AP jako dostatečnou a 6 % účastníků výzkumného šetření jako nedostatečnou.

#### Položka č. 10 a položka č. 29

Hodnocení dostupnosti dalšího vzdělávání pro AP regionu působnosti	KORELACE	Kraj působnosti asistenta pedagoga
--	----------	------------------------------------

- AP pocházeli z 12 krajů České republiky a hlavního města Prahy. Ve výběru respondentů nebyl zastoupen Plzeňský kraj.

Mezi dostupností dalšího vzdělávání pro AP v jednotlivých regionech ve městech **neexistuje statisticky významná hladina závislosti**. Opět se nejmenší závislost týkala Plzeňského kraje, ze kterého se výzkumného šetření neúčastnil žádný respondent.

- Dle odpovědí námi oslovených AP mají **respondenti stejnou možnost absolvovat další vzdělávání ve všech krajích České republiky**.
- Na základě znaménkového testu se ukázala vyšší shoda mezi výbornou dostupností dalšího vzdělávání v souvislosti s Karlovarským krajem,
- Znaménkový test odhalil nedostatečnou dostupnost u kraje Pardubického.

#### Korelace položky č. 18 s ostatními položkami (19, 20, 27, 30)

- **Výsledky položky č. 18:** 83 % AP považuje za nejdůležitější metody práce s žákem, 15 % povědomí o bezpečnosti a legislativě, 69 % komunikační dovednosti, 51 % práci s poruchami chování, 47 % práci s poruchami učení, 67 % komunikaci s rodinou žáka, 56 % práci s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi žáky, řešení šikany, atd.), 56 % formy zapojení žáka do aktivit celé třídy, 76 % spolupráce a komunikace s učitelem, 2 % ostatní.

#### Položka č. 18 (položka s vícenásobným výběrem) a položka č. 19 (položka s vícenásobným výběrem)

Výběr kompetencí důležitých pro výkon profese	KORELACE	Kompetence chybějící pro výkon profese
---	----------	--

- **Výsledky otázky č. 19:** 36 % metody práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, 32 % respondentů uvedlo povědomí o bezpečnosti a legislativě, 12 % preferuje komunikační dovednosti, 43% práce s poruchami chování, 27 % práce s poruchami učení, 15 % komunikace s rodinou žáka, 19 % práce s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi žáky, řešení šikany, atd.), 16 % formy zapojení žáka do aktivit celé třídy, 8 % spolupráce a komunikace s učitelem, 7 % ostatní.

**Pro účely korelační analýzy byly v rámci otázky č. 18 vybrány tyto subproměnné položky:** metody práce s žákem se SVP, absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, komunikační dovednosti, práce s poruchami chování, práce s poruchami učení, komunikace s rodinou žáka, práce s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi žáky, řešení šikany, atd.), formy zapojení žáka do aktivit celé třídy, spolupráce a komunikace s učitelem.

**V rámci otázky č. 19 byly vybrány tyto subproměnné položky:** metody práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, komunikační dovednosti, práce s poruchami chování, práce s poruchami učení, komunikace s rodinou žáka, práce s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi žáky, řešení šikany, atd.), formy zapojení žáka do aktivit celé třídy, spolupráce a komunikace s učitelem.

Korelační analýza ukázala, že mezi kompetencemi potřebnými pro výkon profese a chybějícími kompetencemi **neexistuje statisticky významná závislost.**

**Položka č. 18** (položka s vícenásobným výběrem) a **položka č. 20** (položka s jednou možností odpovědi)

Výběr kompetencí důležitých pro výkon profese	KORELACE	Cílová skupina žáků, se kterou asistenti pedagoga nyní pracují.
---	----------	---

- 82 % AP pracuje v současné době s žáky se zdravotním postižením, 14 % se žáky se sociálním znevýhodněním a 4 % se žáky se zdravotním znevýhodněním.

**Pro účely korelační analýzy byly v rámci otázky č. 18 vybrány tyto subproměnné položky:** metody práce s žákem se SVP, absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, komunikační dovednosti, práce s poruchami chování, práce s poruchami učení, komunikace s rodinou žáka, práce s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi žáky, řešení šikany, atd.), formy zapojení žáka do aktivit celé třídy, spolupráce a komunikace s učitelem.

Mezi položkou, která se týká důležitých kompetencí pro výkon profese a cílovou skupinou žáků, se kterou AP nyní pracují, **neexistuje statisticky významný rozdíl.**

- Pro práci s cílovou skupinou žáků jsou **všechny zmíněné kompetence, kterými by měl AP disponovat stejně důležité.**

**Položka č. 18** (položka s vícenásobným výběrem) a **položka č. 27** (položka s jednou možnou odpovědí)

Výběr kompetencí důležitých pro výkon profese	KORELACE	Nejvyšší dosažené vzdělání
---	----------	----------------------------

- **Výsledky otázky č. 27:** 1 % AP má základní vzdělání, 10 % absolvovalo učební obor bez maturity, 53% středoškolské s maturitou, 9 % vyšší odborné, 27% uvedlo vysokoškolské vzdělání.

Pro větší přehlednost byly položky seskupeny do 2 kategorií: **1. Možnosti výběru, 2. Důležitost všech položek.** Také v tomto případě **není** mezi položkami **statisticky významná závislost.**

- Znaménkový test odhalil **zvýšenou závislost** mezi základním vzděláním a důležitostí všech položek, významných pro výkon profese AP.

**Položka č. 18 a položka č. 30**

Výběr důležitých kompetencí potřebných pro výkon profese	KORELACE	Délka praxe
--	----------	-------------

- **Výsledky položky č. 30:** 26 % AP vykonává tuto profesi méně než 1 rok, 18 % udalo rozmezí 1 rok - 2 roky, 28 % 2 roky - 5 let, pouze 28 % zmínilo délku praxe více než 5 let.

Prostřednictvím korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi délkou praxe AP a výběrem kompetencí důležitých pro výkon profese **není statisticky významná závislost.**

- **Z hodnocení respondentů vyplývá, že pro AP, kteří uvádějí různou délku praxe, jsou všechny kompetence stejně důležité.**

**Korelace položky č. 19 a ostatních položek (20, 27, 30)**

- **Výsledky položky č. 19:** 36 % metody práce s žákem se SVP, 32 % povědomí o bezpečnosti a legislativě, 12 % komunikační dovednosti, 43 % práce s poruchami chování, 27 % práce s poruchami učení, 15 % komunikace s rodinou žáka, 19 % práce s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi žáky, řešení šikany, atd.), 16 % formy zapojení žáka do aktivit celé třídy, 8 % spolupráce a komunikace s učitelem, 7 % ostatní.
- **Pro účely korelační analýzy byly v rámci otázky č. 19 vybrány tyto subproměnné položky:** metody práce s žákem se SVP, absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, komunikační dovednosti, práce s poruchami chování, práce s poruchami učení, komunikace s rodinou žáka, práce s klimatem třídy (atmosféra ve třídě, vztahy mezi

žáky, řešení šikany, atd.), formy zapojení žáka do aktivit celé třídy, spolupráce a komunikace s učitelem, s žádnou z odpovědí se neztotožňuji, nemám pocit, že mi chybí potřebná vzdělávací příprava.

#### **Položka č. 19 a položka č. 20**

<b>Chybějící kompetence potřebné pro výkon profese</b>	<b>KORELACE</b>	<b>Cílová skupina žáků, se kterou asistenti pedagoga nyní pracují</b>
--	-----------------	---

- **Výsledky otázky č. 20:** 82 % AP pracuje v současné době s žáky se zdravotním postižením, 14 % se žáky se sociálním znevýhodněním a 4 % se žáky se zdravotním znevýhodněním

Korelační analýza ukázala, že **neexistuje statisticky významná závislost mezi chybějícími kompetencemi potřebnými pro výkon profese a cílovou skupinou žáků.**

- AP **chybí stejné kompetence bez vazby na cílovou skupinu žáků**, se kterou nyní pracují.

#### **Položka č. 19 a položka č. 27**

<b>Chybějící kompetence potřebné pro výkon profese</b>	<b>KORELACE</b>	<b>Nejvyšší dosažené vzdělání</b>
--	-----------------	-----------------------------------

- **Výsledky otázky č. 27:** 1 % AP má základní vzdělání, 10 % uvedlo učební obor bez maturity, 53 % dosáhlo středoškolského vzdělání s maturitou, 9 % absolvovalo vyšší odborné a 27% vysokoškolské vzdělání.

Prostřednictvím korelační analýzy bylo zjištěno, že mezi chybějícími položkami, které jsou potřebné pro výkon profese AP a nejvyšším dosaženým vzděláním, **neexistuje statisticky významná závislost.**

- Dle názorů AP **nemá rozdílný stupeň vzdělání vliv** na chybějící kompetence potřebné pro výkon profese.

#### **Položka č. 19 a položka č. 30**

<b>Chybějící kompetence potřebné pro výkon profese</b>	<b>KORELACE</b>	<b>Délka praxe</b>
--	-----------------	--------------------

Mezi chybějícími kompetencemi potřebnými pro výkon profese a délkou praxe **není** podle korelační analýzy **statisticky významná závislost.**

- **Délka praxe nemá vliv na výběr chybějících kompetencí potřebných pro výkon profese.**
- Znaménkový test však odhalil menší závislost mezi výběrem nabízených chybějících kompetencí v dotazníku a délkou praxe větší než 5 let.



### Korelace položky č. 20 a ostatních položek (22, 23)

- **Výsledky otázky č. 20:** 82 % AP pracuje v současné době s žáky se zdravotním postižením, 14 % se žáky se sociálním znevýhodněním a 4 % se žáky se zdravotním znevýhodněním.

### Položka č. 20 a položka č. 22

<b>Cílová skupina žáků, se kterou asistenti pedagoga v současné době pracují</b>	<b>KORELACE</b>	<b>Hodnocení připravenosti asistentů pedagoga na práci s cílovou skupinou žáků získanou v rámci vzdělávání</b>
--	-----------------	--

- Svou připravenost na práci se skupinou žáků, se kterou nyní AP pracují, hodnotí ve 22 % známkou 1 – výborně, 49 % známkou 2 – velmi dobře, 23 % známkou 3 - dobře, 4 % známkou 4 – dostatečně a ve 2 % známkou 5 nedostatečně.

Mezi připraveností oslovených AP a jejich připraveností pro práci se žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním **neexistuje statisticky významná závislost.**

- **AP byli v rámci vzdělávání připravováni pro práci se žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním stejně.**
- Z pohledu znaménkového testu mají AP nejmenší shodu v položce hodnocení vlastní připravenosti jako velmi dobré v kontextu žáků se sociálním znevýhodněním.
- Stejně výsledky dostaneme, pokud dojde k seskupení do dvou kategorií: žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním.

### Položka č. 20 a položka č. 23

<b>Cílová skupina žáků, se kterou asistenti pedagoga v současné době pracují.</b>	<b>KORELACE</b>	<b>Hodnocení informovanosti o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci profesní přípravy a dalšího vzdělávání.</b>
---	-----------------	--

- 59 % AP udává, že jim bylo v rámci profesní přípravy a dalšího vzdělávání poskytnuto dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání žáků se SVP, 37 % se k této otázce vyjadřuje záporně, ale ví, kde dané informace najít a pro 4 % je těžké dané informace i dohledat.

Mezi informovaností o možnostech vzdělávání žáků se SVP, jež mohli respondenti získat během své profesní přípravy a dalšího vzdělávání a jednotlivými cílovými skupinami (žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním) **neexistuje statisticky významná závislost.**

- **AP** se v rámci profesní přípravy a dalšího vzdělávání **dozvěděli stejné množství informací** o vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.
- Na základě odpovědí účastníků výzkumu kontingenční tabulka uváděla prostřednictvím znaménkového testu vyšší souvislost mezi zápornou odpovědí s dodatkem znalostí nalezení dalších informací a žáky se sociálním znevýhodněním.

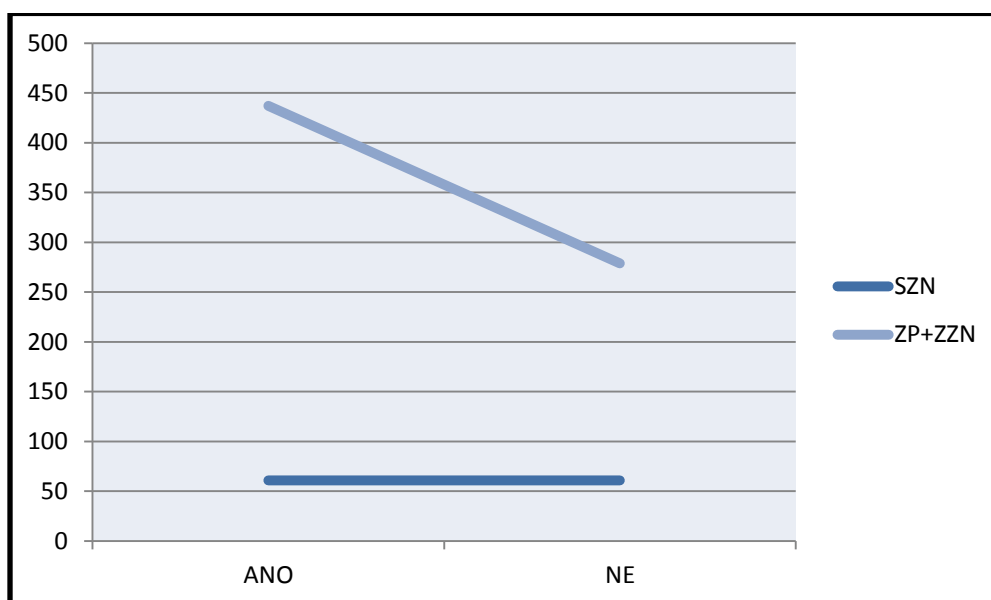
#### Položka č. 20a a položka 23a

Cílová skupina žáků, se kterou asistenti pedagoga v současné době pracují.	KORELACE	Hodnocení informovanosti o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci profesní přípravy a dalšího vzdělávání.
--	----------	---

- Vzhledem k preciznější interpretaci jednotlivých položek bylo provedeno **seskupení**.
- U položky č. 20 šlo o dvě kategorie: **1. sociální znevýhodnění, 2. zdravotní postižení společně se zdravotním znevýhodněním**.
- Prvky v položce č. 23 byly sloučeny na: **ANO**; **NE** můžeme poukázat na to, že **existuje statisticky významná závislost mezi informovaností jednotlivých skupin**.

- Po sloučení výše uvedených položek korelační analýza ukázala, že **respondenti postrádají informace o žácích se sociálním znevýhodněním**.

Graf č. 32: Informovanost o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na cílové skupině žáků.



Tabulka ke grafu č. 32: Informovanost o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na cílové skupině žáků.

	ANO	NE	
SZN	61	61	$\Sigma 122$
ZZN + ZP	437	279	$\Sigma 716$

- 61 respondentů má dostatečné informace o možnostech vzdělávání žáků se SVP, konkrétně o žácích se sociálním znevýhodněním, ale stejný počet dotázaných uvedlo zápornou odpověď. **Spokojenost s dostatkem informací udává 437 AP ohledně žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním**, zároveň 279 oslovených účastníků výzkumného šetření uvedlo nedostatek informací ohledně žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním.

#### Korelace položky č. 23 a dalších položek (27)

- **Výsledky položky č. 23:** 59 % AP udává, že jim bylo v rámci profesní přípravy a dalšího vzdělávání poskytnuto dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání žáků se SVP, 37 % se k této otázce vyjadřuje záporně, ale ví, kde dané informace najít a pro 4 % je těžké dané informaci i dohledat.

**Položka č. 23** (položka s jednou možností odpovědi) **a položka č. 27** (položka s jednou možností odpovědi)

Hodnocení informovanosti o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci profesní přípravy a dalšího vzdělávání.	KORELACE	Nejvyšší dosažené vzdělání
---	----------	----------------------------

- **Výsledky položky č. 27: Výsledky otázky č. 27:** 1% AP má základní vzdělání, 10% učební obor bez maturity, 53% středoškolské s maturitou, 9% vyšší odborné, 27% vysokoškolské vzdělání.

Mezi hodnocením informovanosti o možnostech vzdělávání žáků se SVP v rámci profesní přípravy a dalšího vzdělávání a nejvyšším dosaženým vzděláním **neexistuje statisticky významná závislost.**

- Absolventi různých stupňů vzdělání a zároveň dalšího vzdělání **získali stejné množství informací** o žácích se SVP.

### 3.1.6.1 Šetření mezi asistenty pedagoga - závěry a doporučení z korelační analýzy dat

- Přestože korelační analýza odhalila, že odborná kvalifikace nemá vliv na obeznámení AP s konkrétními činnostmi, povinnostmi a náplní práce, při detailnějším zkoumání bylo zjištěno, že **AP, kteří získali svou odbornou kvalifikaci absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, se cítí být lépe obeznámeni s konkrétními činnostmi, kompetencemi a náplní práce AP. Tento poznatek může sloužit ke zkvalitnění přípravy budoucích AP a případně k inovaci aktuálního vysokoškolského studia.**
- **Absolventi akreditovaného vzdělávacího programu pro a AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se cítí být rovněž výborně připraveni pro spolupráci s učitelem. Spolupráce s učitelem byla respondenty s odlišnou profesní přípravou často uváděna jako jedna z chybějících kompetencí.**
- **Na základě vyjádření absolventů akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků lze uvažovat o tomto způsobu získání kvalifikace jako o nejvhodnějším pro přípravu budoucích AP (překrývá i vysokoškolské studium).**
- Z odpovědí bylo zjištěno, že budoucí AP mají stejnou možnost získat různé způsoby kvalifikace ve všech krajích České republiky. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat Libereckému kraji.
- **Absolvování dalších kurzů k rozšíření či doplnění odborné kvalifikace nemá vliv na zvýšení kompetencí pro spolupráci s učitelem, ale ovlivňuje připravenost na práci s cílovou skupinou žáků.**
- Absolventi dalších kurzů k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace se cítí být pro práci s cílovou skupinou žáků (se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním) výborně připraveni.
- Obdobně jako dostupnost různých způsobů získání kvalifikace je i **nabídka dalšího vzdělávání v rámci České republiky ve všech krajích** (kromě Plzeňského) **poměrně rovnoměrná.**
- Dostupnost dalšího vzdělávání pro AP je jimi hodnocena v jednotlivých krajích České republiky jako dobrá. Z hlediska krajů je výborná dostupnost dalšího vzdělávání v rámci Karlovarského kraje. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat kraji Pardubickému.
- Přestože v rámci vzdělávání **byli AP** připravováni pro práci s žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, cítí se být **méně připraveni pro práci s žáky se sociálním znevýhodněním. Z tohoto důvodu je třeba věnovat přípravě pro práci**

**s touto skupinou žáků v rámci různých stupňů vzdělávání zvýšenou pozornost.**

- **Dle vyjádření AP získali rovněž o žácích se sociálním znevýhodněním menší množství informací. Dále respondenti postrádali informace ze speciální pedagogiky, psychologie, což lze předpokládat u těch AP, kteří nedisponují vysokoškolským vzděláním.**

### **3.2 Šetření mezi pracovníky speciálně pedagogických center**

Výzkumné šetření realizované s pracovníky školských poradenských zařízení zjišťovalo odpovědi na otázky týkající se AP. V rámci těchto otázek měli pracovníci zhodnotit celkovou připravenost AP pro práci s cílovou skupinou žáků, dále připravenost AP po stránce teoretické i praktické, spolupráci AP s učiteli či vlastní spolupráci s AP. Posléze se měli tyto respondenti vyjádřit k problémovým momentům spolupráce AP s učitelem a nastínit obsah základní (pregraduální) přípravy a dalšího (postgraduálního) vzdělávání asistentů pedagoga.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 79 pracovníků školských poradenských zařízení z 12 krajů České republiky a hlavního města Prahy. Z těchto 79 respondentů odpovídalo na otázky 77 žen a 2 muži. Průměrný věk respondentů byl 46 let. Odpovědi respondentů byly získány formou dotazníku, který byl distribuován v rámci konference s názvem „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice“, konané 8. ledna 2013 v Olomouci.

Dotazník obsahoval celkem 19 položek a bylo v něm použito:

- 5 škálových položek (konkrétně č. 1, 2, 3, 6, 7),
- 2 Likertovy škály (konkrétně č. 4, 5),
- 3 polouzavřené položky (konkrétně č. 8, 9, 13),
- 3 uzavřené položky (konkrétně č. 15, 16, 17),
- 6 otevřených položek (konkrétně č. 10, 11, 12, 18, 19).

V úvodu dotazníku byly pracovníkům školských poradenských zařízení nabídnuty škálové položky, které jim umožnily zhodnotit připravenost AP pro práci s cílovou skupinou žáků nejen po stránce teoretické, ale i po stránce praktické. Škálové položky byly následovány tzv. Likertovými škálami, v nichž měli respondenti vyjádřit míru svého souhlasu či nesouhlasu s předkládanými výroky. Prostřednictvím otevřených otázek byl zjišťován obsah základní (pregraduální) přípravy AP, dalšího (postgraduálního) vzdělávání AP a kompetence AP. V závěru dotazníku byly zjišťovány demografické údaje, které se týkaly věku respondentů, pohlaví, regionu, ve kterém pracovníci školského poradenského zařízení působí či majoritního zaměření speciálně pedagogického centra.

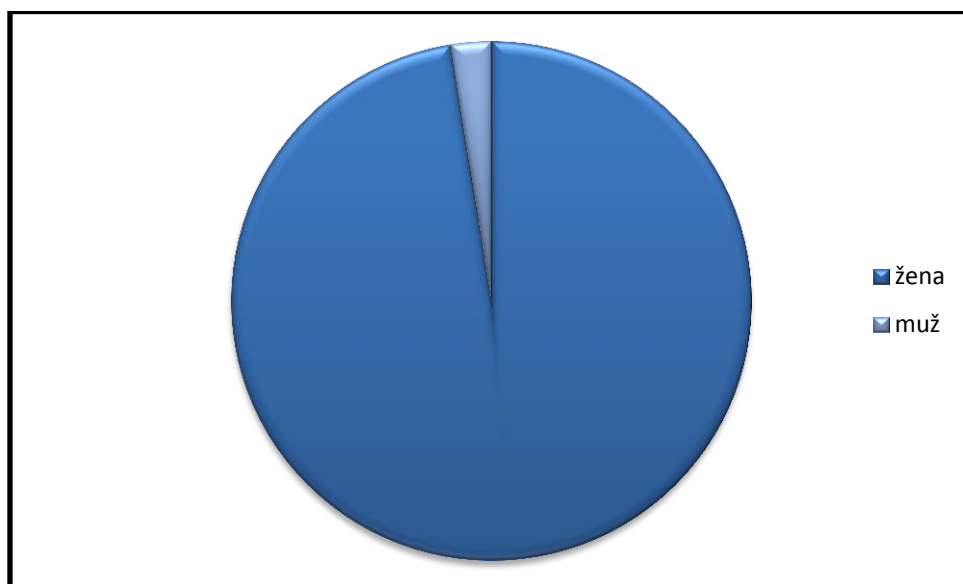
#### **3.2.1 GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ A KOMENTÁŘE**

Pro snadnější orientaci ve výsledcích jednotlivých položek byly položky rozčleněny do 5 podkategorií: sociodemografické charakteristiky, hodnocení AP pracovníky školských poradenských zařízení, spolupráce AP a pracovníků školských poradenských zařízení, obsah vzdělávání a přípravy AP a náplň práce AP.

##### **3.2.1.1 Sociodemografické charakteristiky**

V této části je nastíněna charakteristika cílové skupiny z hlediska věku, pohlaví, regionu působnosti a majoritního zaměření speciálněpedagogického centra.

Graf č. 33: Pohlaví respondentů

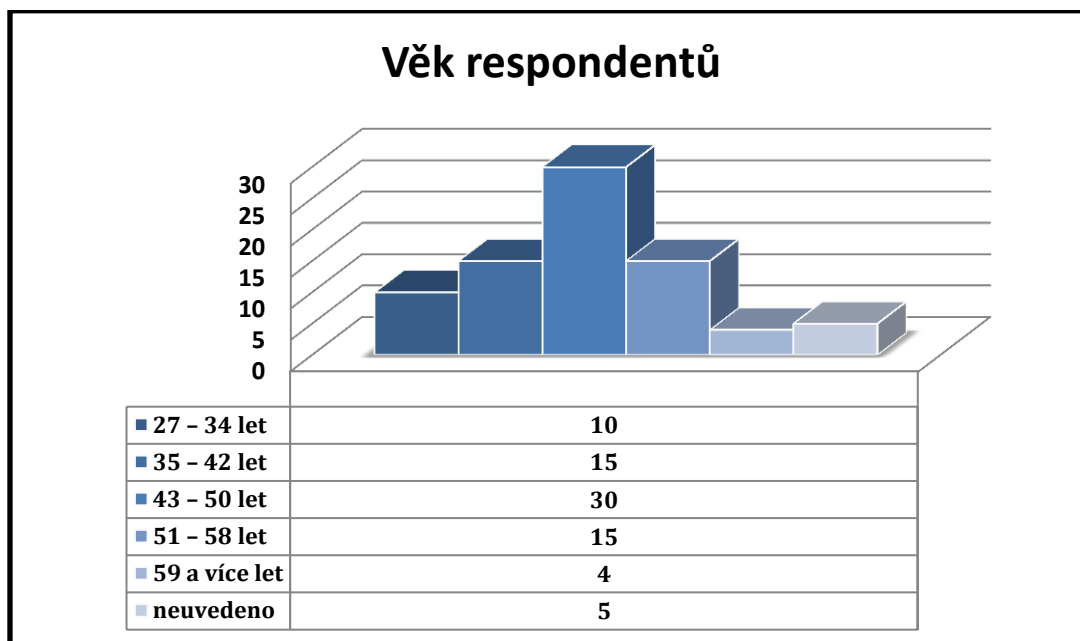


Tabulka ke grafu č. 33: Jakého jste pohlaví?

<b>Žena</b>	77	97 %
<b>Muž</b>	2	3 %
<b>Celkem</b>	<b>79</b>	<b>100 %</b>

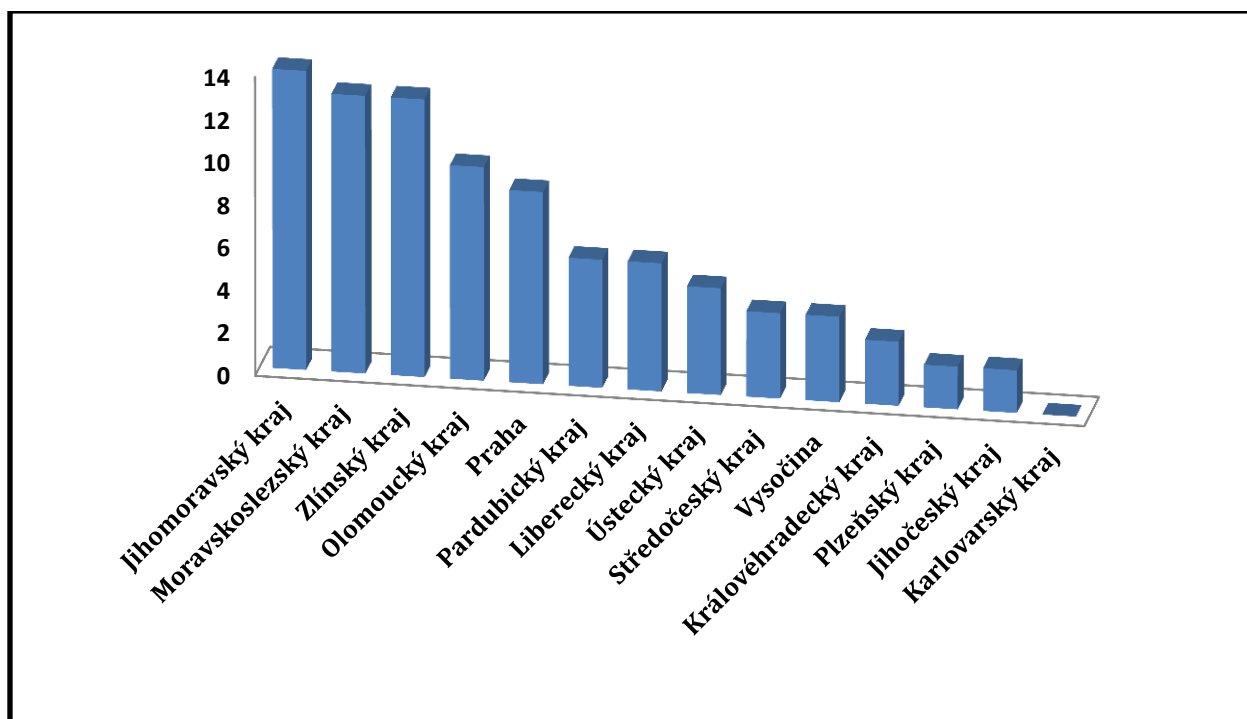
V řadách pracovníků školských poradenských zařízení výrazně převažovaly ženy, které byly v rámci dotazníkového šetření zastoupeny 97 %, což se nijak neodchyluje od obecné situace ve školství.

Graf č. 34: Věk respondentů



Výzkumného šetření se zúčastnili pracovníci školských poradenských zařízení ve věku od 27 do 64 let. Respondenti byli rozděleni do 5 věkových kategorií, přičemž převládala věková skupina mezi 43 – 50 lety (38 %). Průměrný věk respondentů činil 46 let.

Graf č. 35: V jakém regionu působíte?



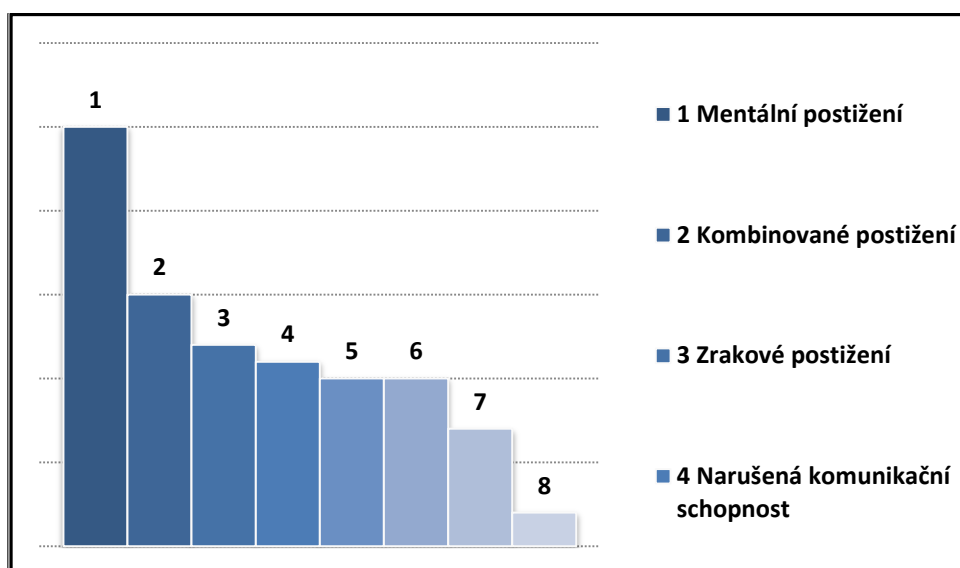
Tabulka ke grafu č. 35: V jakém regionu působíte?

<b>Jihomoravský kraj</b>	14	18%
<b>Moravskoslezský kraj</b>	13	16%
<b>Zlínský kraj</b>	13	16%
<b>Olomoucký kraj</b>	10	13%
<b>Praha</b>	9	11%
<b>Pardubický kraj</b>	6	8%
<b>Liberecký kraj</b>	6	8%
<b>Ústecký kraj</b>	5	6%
<b>Středočeský kraj</b>	4	5%
<b>Vysočina</b>	4	5%
<b>Královéhradecký kraj</b>	3	4%
<b>Plzeňský kraj</b>	2	3%
<b>Jihočeský kraj</b>	2	3%
<b>Karlovarský kraj</b>	0	0%

Z výše uvedeného vyplývá, že jednotlivé kraje byly zastoupeny poměrně rovnoměrně. Nejpočetněji byl zastoupen kraj Jihomoravský (18 %) a dále kraj Moravskoslezský (16 %). Naopak žádný respondent nepůsobil v kraji Karlovarském.



Graf č. 36: Jaké je majoritní zaměření SPC, ve kterém působíte?



Tabulka ke grafu č. 36: Jaké je majoritní zaměření SPC, ve kterém působíte?

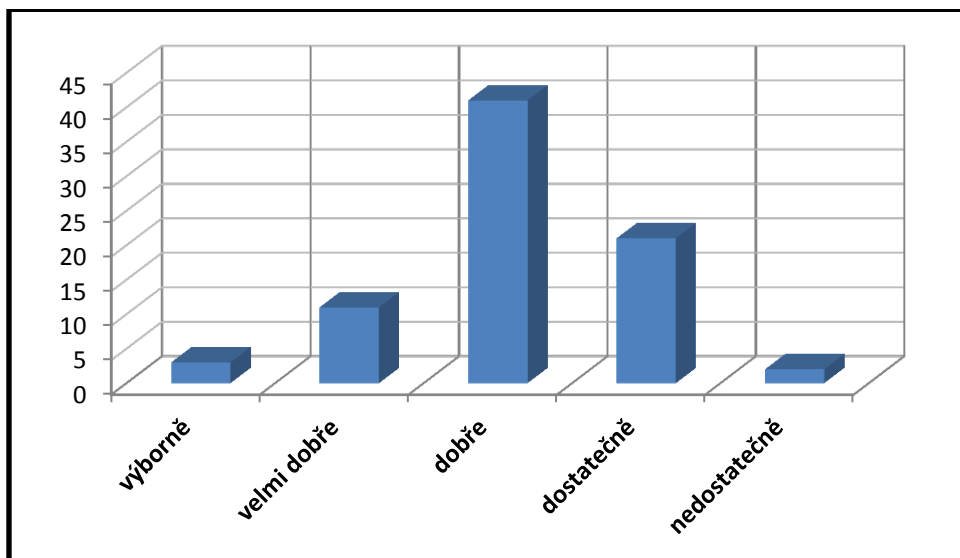
1	<b>Mentální postižení</b>	25	<b>32%</b>
2	<b>Kombinované postižení</b>	15	<b>19%</b>
3	<b>Zrakové postižení</b>	12	<b>15%</b>
4	<b>Narušená komunikační schopnost</b>	11	<b>14%</b>
5	<b>Tělesné postižení</b>	10	<b>13%</b>
6	<b>Poruchy autistického spektra</b>	10	<b>13%</b>
7	<b>Sluchové postižení</b>	7	<b>9%</b>
8	<b>nevedeno</b>	2	<b>3%</b>

Největší procento pracovníků školských poradenských zařízení se věnuje žákům s mentálním postižením (32 %). Dále jsou nejpočetněji a to z 19 % zastoupeni žáci s kombinovaným postižením.

### 3.2.1.2 Hodnocení asistentů pedagoga pracovníky školských poradenských zařízení

V následujících otázkách se věnujeme hodnocení AP pracovníky školských poradenských zařízení. Tato hodnocení se zaměřují na připravenost AP pro práci s cílovou skupinou žáků obecně, na dílčí připravenost AP po stránce teoretické i praktické. Dále se tato část zaměřuje na hodnocení informovanosti AP, kompetencí AP a spolupráci s učitelem.

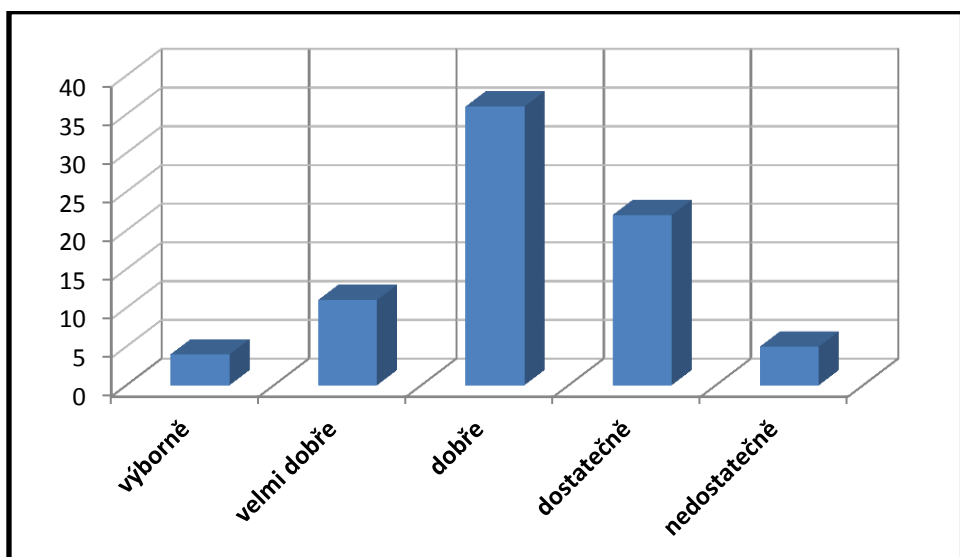
Graf č. 37: Jak hodnotíte celkovou připravenost asistentů pedagoga, se kterými jste se setkal, pro práci s cílovou skupinou žáků? (1 = výborně, 5 = nedostatečně)



Z výše uvedeného vyplývá, že více než polovina respondentů hodnotí celkovou připravenost AP jako dobrou. Pouhé tři procenta respondentů hodnotí celkovou připravenost AP pro práci s cílovou skupinou žáků jako nedostatečnou.

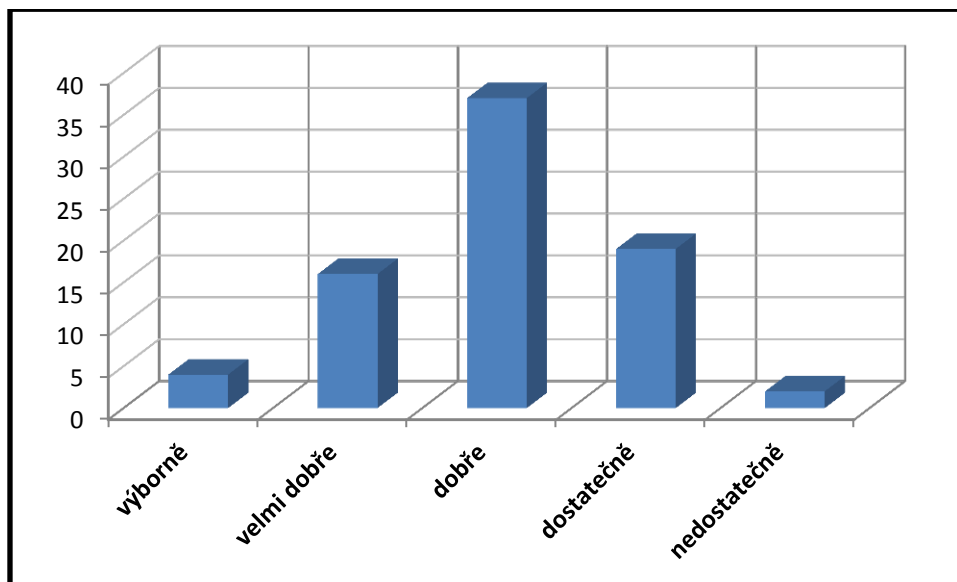
Zajímavá je také skutečnost, že pouze 4 % pracovníků hodnotí připravenost a AP jako výbornou a 14 % jako velmi dobrou. **Ze zjištěného lze usuzovat, že se ve velmi malé míře vyskytuje forma vzdělávání, která je natolik kvalitní ve své formě, obsahu a rozsahu, aby dokázala AP maximálně - „na výbornou“ připravit na výkon jeho práce v oblasti činností s cílovou skupinou.**

Graf č. 38: Jak hodnotíte celkovou připravenost asistentů pedagoga, se kterými jste se setkal, pro práci s cílovou skupinou žáků po stránce teoretické?



Téměř polovina respondentů hodnotí připravenost AP, se kterými se setkali, po stránce teoretické jako dobrou. Dále respondenti volili hodnoty dostatečně, velmi dobře, nedostatečně a výborně.

*Graf č. 39: Jak hodnotíte připravenost asistentů pedagoga, se kterými jste se setkal, pro práci s cílovou skupinou žáků po stránce praktické?*

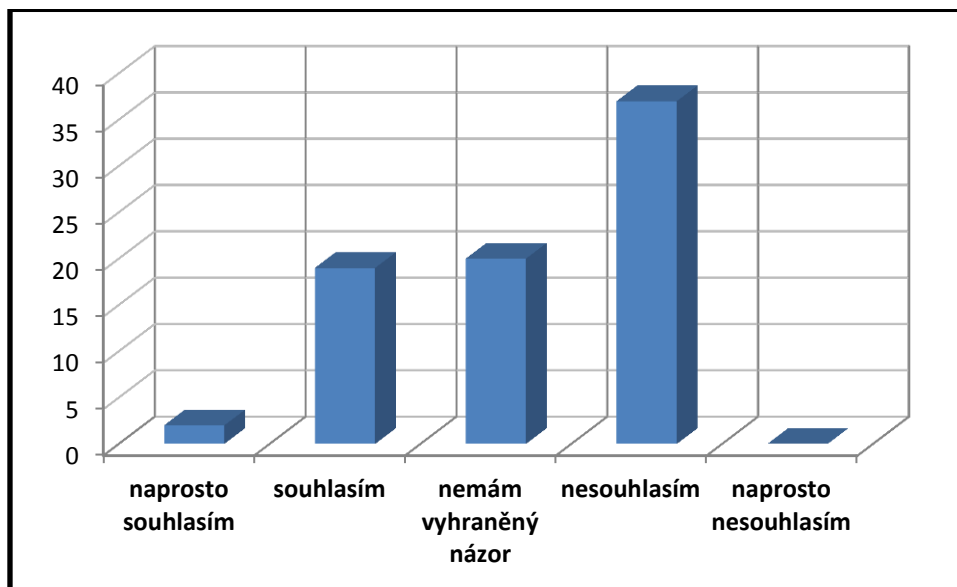


Jak je možné vidět ve výše zobrazené tabulce, hodnotí 47 % respondentů připravenost AP po stránce praktické jako dobrou. Téměř shodné procento respondentů dále hodnotí tuto připravenost jako dostatečnou či velmi dobrou.

Překvapivě se u hodnocení teoretické a praktické připravenosti AP ze strany pracovníků speciálně pedagogických center neobjevuje téměř žádný rozdíl. V obou případech je procentuální hodnocení velmi podobné. Teoretickou připravenost hodnotí jako dobrou 46 % pracovníků a jako výbornou 5 % pracovníků. U praktické připravenosti dobrou zvolilo 47 % pracovníků a výbornou zvolilo 5 % pracovníků.

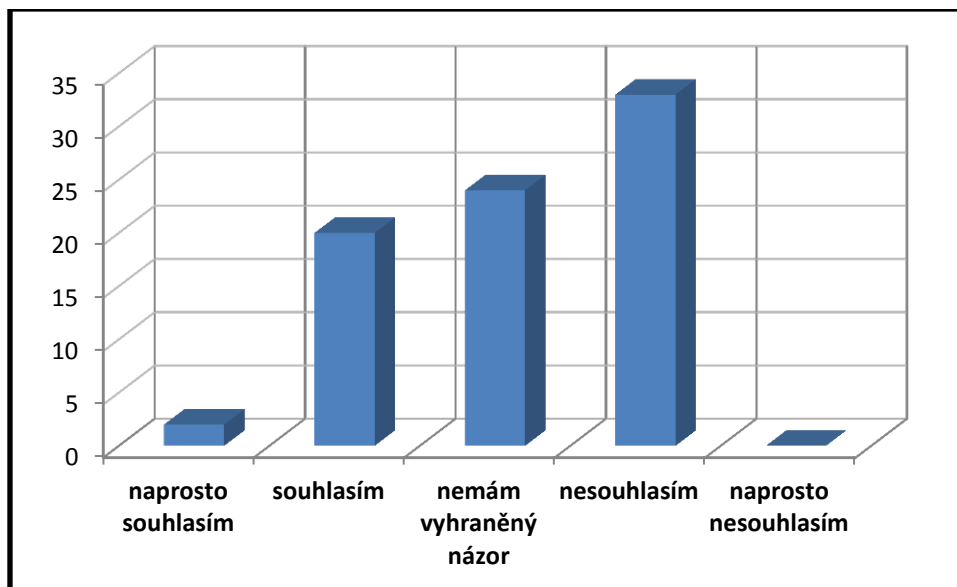
**Tyto výsledky nejsou zcela v souladu s výsledky šetření u AP, kde se v jejich odpovědích v mnohem větší míře objevoval nedostatek praktických dovedností ve vzdělávání.**

Graf č. 40: Asistenti pedagoga, se kterými jste se setkal, mají dostatečné množství informací o cílové skupině žáků.



Největší podíl respondentů nesouhlasí s výše uvedeným výrokem, který se týká dostatečné informovanosti o cílové skupině žáků. Téměř shodné procento respondentů buď nemá na toto tvrzení vyhraněný názor, nebo s tímto tvrzením souhlasí.

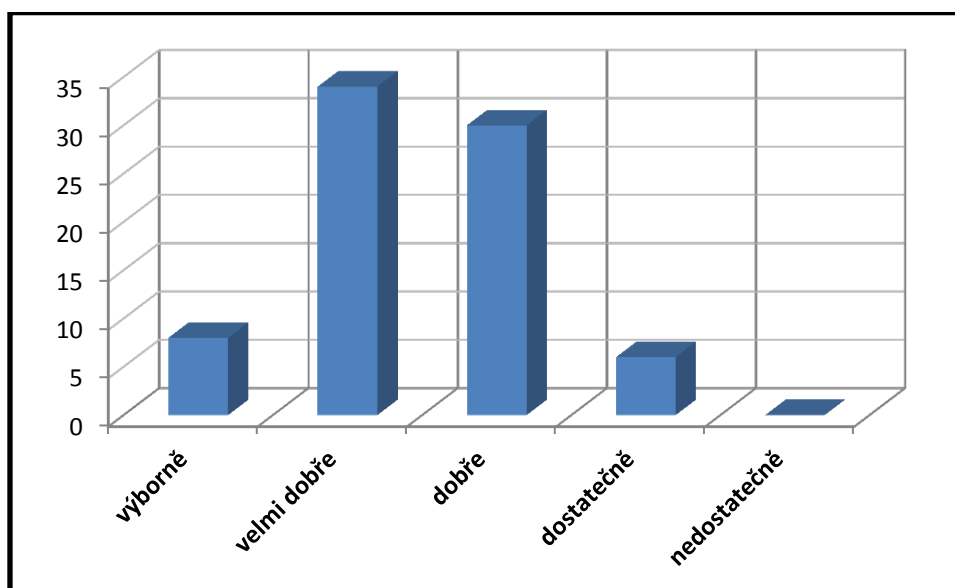
Graf č. 41: Asistenti pedagoga, se kterými jste se setkal, mají dostatečné kompetence potřebné k práci s cílovou skupinou žáků.



S výše uvedeným tvrzením nesouhlasí přes 40 % respondentů, 30 % z nich nemá vyhraněný názor. Mezi respondenty se nevyskytuje žádný, který by s výše uvedeným tvrzením naprosto nesouhlasil.

Překvapivě vysoký počet pracovníků SPC (42%) se domnívá, že AP, se kterými se při své práci setkali, nemají dostatečné kompetence potřebné k práci s cílovou skupinou žáků. Naproti tomu pouze 28 % pracovníků se domnívá opak – tedy, že dostatečné kompetence mají. I to potvrzuje, že je nutné zkvalitnit vzdělávání AP ve smyslu doplnění témat (výše uváděných) i upravit formu směrem k praktickým příkladům a nácvikům.

Graf č. 42: Jak hodnotíte spolupráci asistentů pedagoga, se kterými jste se setkal, s učiteli? (1 = výborně, 5 = nedostatečně)

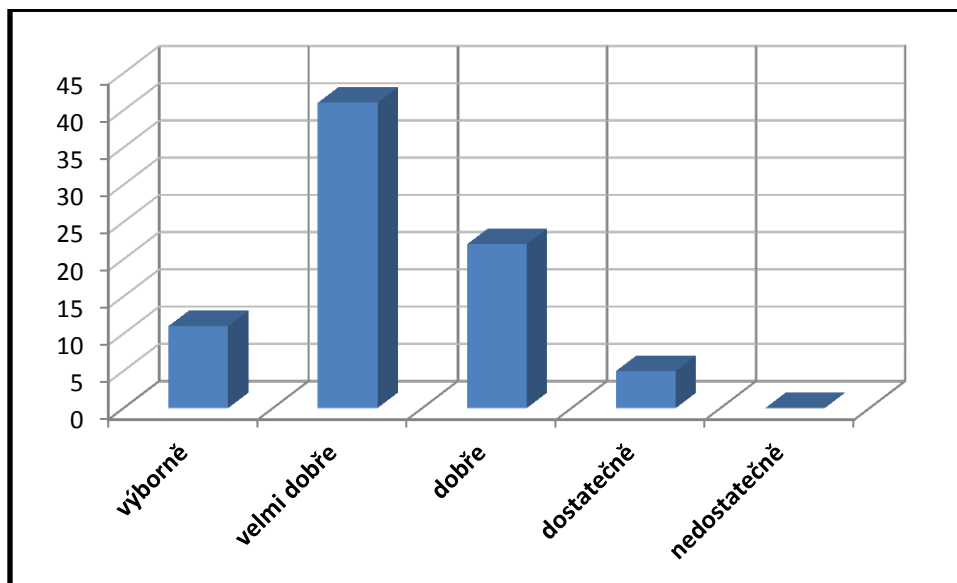


Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce respondentů hodnotí spolupráci s učiteli jako velmi dobrou, či dobrou. Žádný respondent nehodnotí tuto spolupráci jako nedostatečnou.

### 3.2.1.3 Spolupráce asistentů pedagoga s pracovníky školských poradenských zařízení

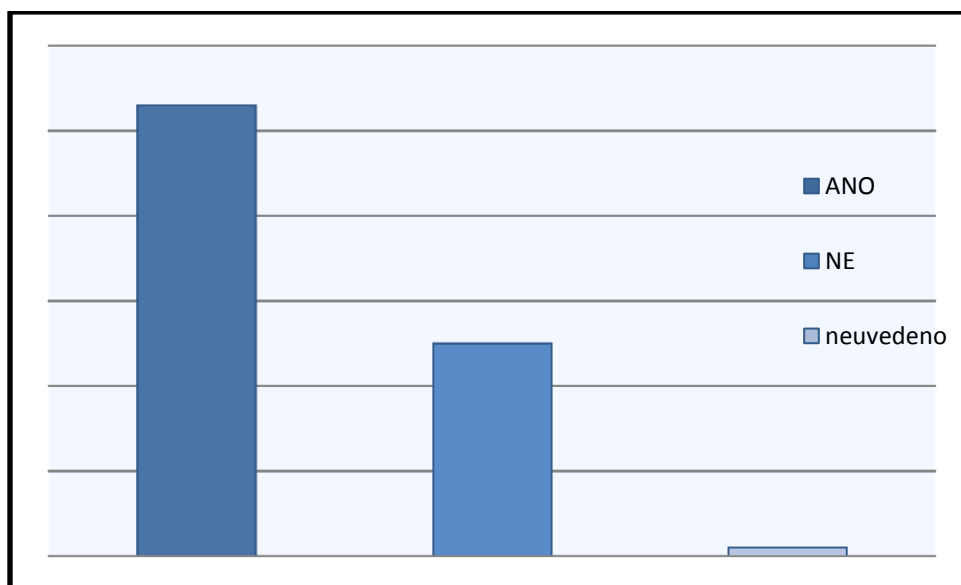
Následující část se vyjadřuje k výsledkům zaměřeným na hodnocení spolupráce AP s pracovníky školských poradenských zařízení. Dále k problémům, s nimiž se AP potýkají v zaměstnání a k potížím ve spolupráci AP a pracovníků školských poradenských zařízení.

Graf č. 43: Jak hodnotíte Vaši spolupráci s asistentem pedagoga? (1 = výborně, 5 = nedostatečně)



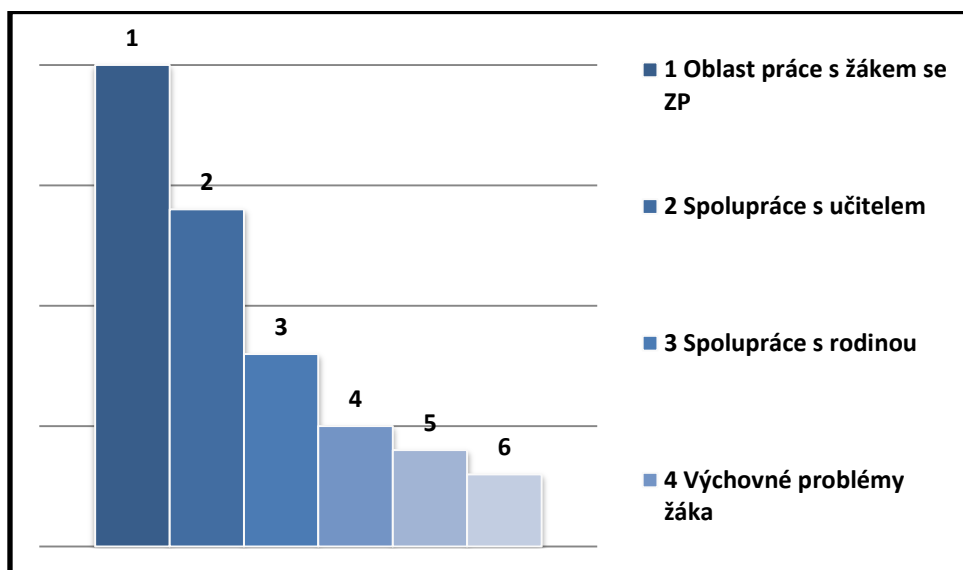
Více než polovina pracovníků školských poradenských zařízení hodnotí svou spolupráci s AP jako velmi dobrou. Žádný z pracovníků školských poradenských zařízení nehodnotí tuto spolupráci jako nedostatečnou.

Graf č. 44: Obracejí se na Vás asistenti pedagoga s potížemi, s nimiž se setkávají ve svém zaměstnání?



Z výše uvedené tabulky vyplývá, že na rovných 67% pracovníků školských poradenských zařízení se AP obracejí s potížemi, s nimiž se setkávají ve svém zaměstnání.

Graf č. 44a: Pokud ANO, o jaké potíže se jedná?

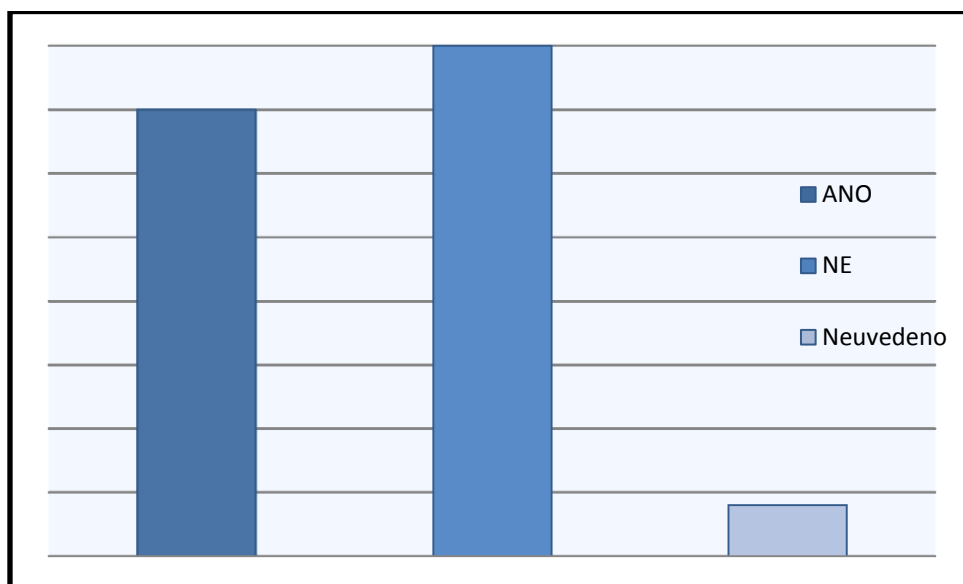


Tabulka ke grafu č. 44a: Pokud ANO, o jaké potíže se jedná?

			% z celku (79)	% z počtu odpovědí ANO (53)
1	<b>Oblast práce s žákem se ZP</b>	20	<b>25%</b>	<b>38%</b>
2	<b>Spolupráce s učitelem</b>	14	<b>18%</b>	<b>26%</b>
3	<b>Spolupráce s rodinou</b>	8	<b>10%</b>	<b>19%</b>
4	<b>Výchovné problémy žáka</b>	5	<b>6%</b>	<b>9%</b>
5	<b>Náplně práce, práva a povinnosti AP</b>	4	<b>5%</b>	<b>8%</b>
6	<b>Spolupráce s vedením školy</b>	3	<b>4%</b>	<b>6%</b>

Z výše uvedeného je zřejmé, že na 67 % pracovníků školských poradenských zařízení se AP obrací s problémy, které se týkají oblasti práce s žákem se zdravotním postižením. Do této oblasti spadá komunikace AP a žáka se zdravotním postižením, vztah AP a žáka, nedostatek informací o žácích se zdravotním postižením či metodika a obsah vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Graf č. 45: Objevují se v rámci Vaší spolupráce s asistenty pedagoga nějaké potíže?

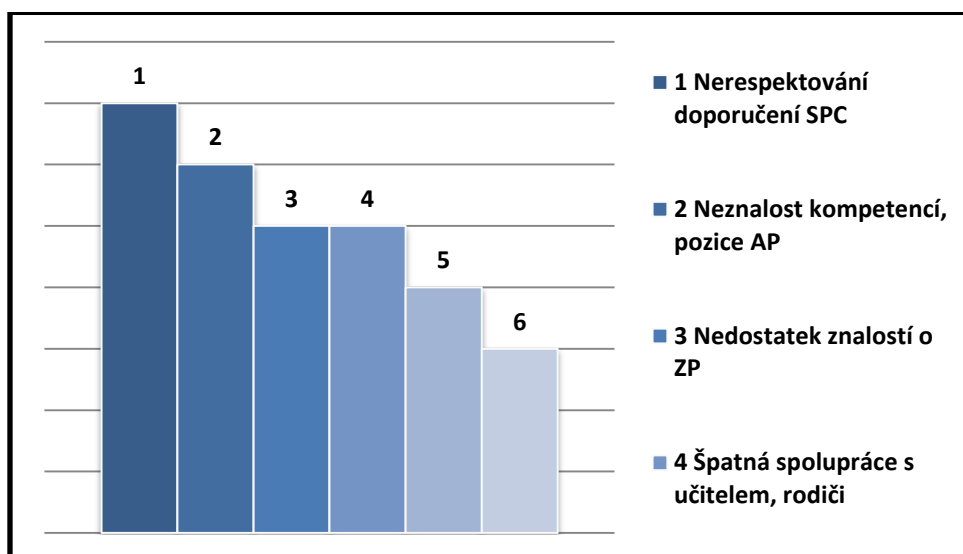


Tabulka ke grafu č. 45: Objevují se v rámci Vaší spolupráce s asistenty pedagoga nějaké potíže?

<b>ANO</b>	35	44 %
<b>NE</b>	40	51 %
<b>Neuvedeno</b>	4	5 %
<b>Celkem</b>	<b>79</b>	<b>100%</b>

Z výše uvedené tabulky je patrné, že méně než polovina respondentů se potýká v rámci své spolupráce s AP s obtížemi.

Graf č. 45a: Pokud ANO, o jaké potíže se jedná?





Tabulka ke grafu č. 45a: Pokud ANO, o jaké potíže se jedná?

			% z celku (79)	% z počtu odpovědí ANO (35)
1	Nerespektování doporučení SPC	7	9%	20%
2	Neznalost kompetencí, pozice AP	6	8%	17%
3	Nedostatek znalostí o ZP	5	6%	14%
4	Špatná spolupráce s učitelem, rodiči	5	6%	14%
5	Problémy ve vztahu k žákovi	4	5%	11%
6	Nerespektování AP ze strany školy	3	4%	9%

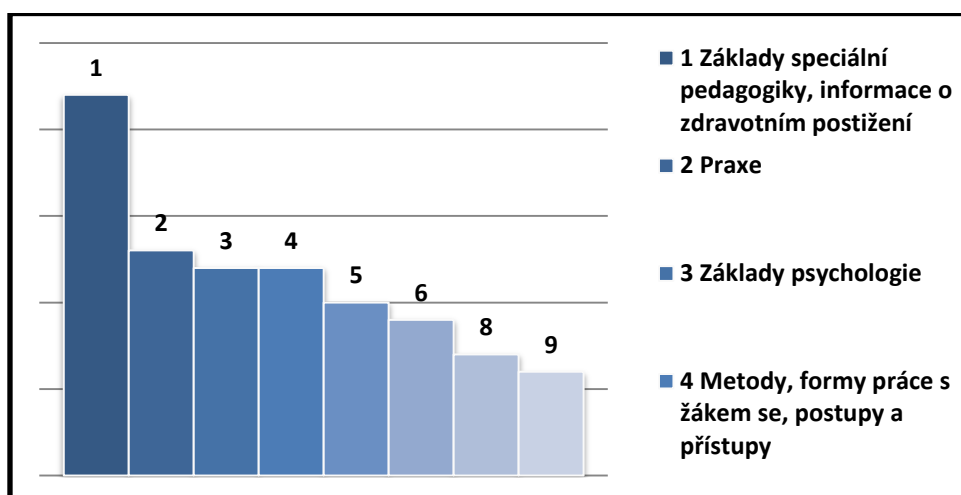
V rámci spolupráce pracovníků školských poradenských zařízení a AP se objevují nejčastěji problémy týkající se nerespektování doporučení speciálněpedagogického centra a neznalosti kompetencí a pozice AP.

**Velký počet pracovníků SPC uvádí, že jejich spolupráce s AP je velmi dobrá (52 %) a 14 % ji považuje dokonce za výbornou.** AP se na pracovníky obrací s celou řadou problémů, nejčastěji se jedná o oblast práce s žákem se zdravotním postižením, spolupráce s učitelem a s rodinou. Ze strany pracovníků SPC se v podstatě jedná o metodické vedení, které v současné době není systémově vyřešeno, ani legislativně vymezeno.

#### 3.2.1.4 Obsah základní přípravy a dalšího vzdělávání asistentů pedagoga

Tato část interpretuje výsledky otevřených odpovědí, ve kterých se pracovníci školských poradenských zařízení vyjadřovali k otázce obsahu základní přípravy a dalšího vzdělávání AP.

Graf č. 46: Co by mělo být dle Vašeho názoru součástí základní přípravy asistentů pedagoga?

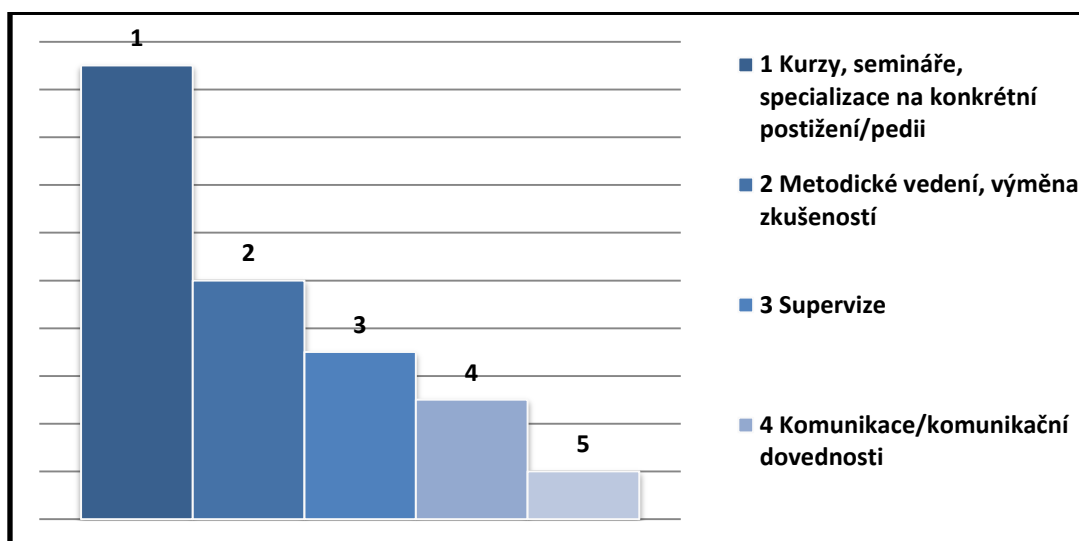


Tabulka ke grafu č. 46: Co by mělo být dle Vašeho názoru součástí základní přípravy asistentů pedagoga?

			% z celku	% z počtu odpovědí (63)
1	Základy speciální pedagogiky, informace o zdravotním postižení	22	28%	35%
2	Praxe	13	16%	21%
3	Základy psychologie	12	15%	19%
4	Metody, formy práce s žákem se, postupy a přístupy	12	15%	19%
5	Základy pedagogiky, pedagogické minimum, pedagogické vzdělání	10	13%	16%
6	Kompetence asistenta pedagoga, postavení asistenta ve třídě	9	11%	14%
7	Komunikace	7	9%	11%
8	legislativa	6	8%	10%

Z výše uvedeného vyplývá, že součástí základní přípravy AP by měly být zejména základy speciální pedagogiky a informace o zdravotním postižení, dále praxe, základy psychologie či metody a formy práce s žákem.

Graf č. 47: Co by mělo být dle Vašeho názoru součástí dalšího vzdělávání asistentů pedagoga?



Tabulka ke grafu č. 47: Co by mělo být dle Vašeho názoru součástí dalšího vzdělávání asistentů pedagoga?

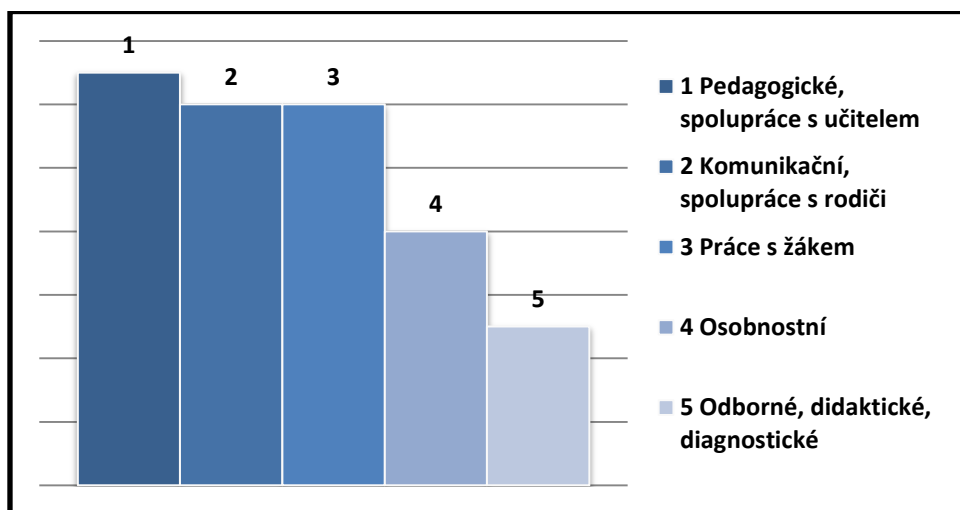
			% z počtu účastníků	% z počtu respondentů, kteří se vyjádřili (58)
1	Kurzy, semináře, specializace na konkrétní postižení/pedii	19	24%	33%
2	Metodické vedení, výměna zkušeností	10	13%	17%
3	Supervize	7	10%	12%
4	Komunikace/komunikační dovednosti	5	6%	9%
5	Praxe	2	3%	3%

Dle pracovníků školských poradenských zařízení by v rámci dalšího vzdělávání AP měly být kurzy, semináře a specializace na konkrétní postižení/pedii, ale i metodické vedení či výměna zkušeností.

### 3.2.1.5 Náplň práce a kompetence asistentů pedagoga

V této části interpretujeme položku, která se věnuje kompetencím AP. Dále se v rámci této sekce pracovníci školských poradenských zařízení vyjadřují k tomu, zdali učitelé zadávají AP takové činnosti, které odpovídají náplni jejich práce.

Graf č. 48: Jaké kompetence má mít asistent pedagoga?

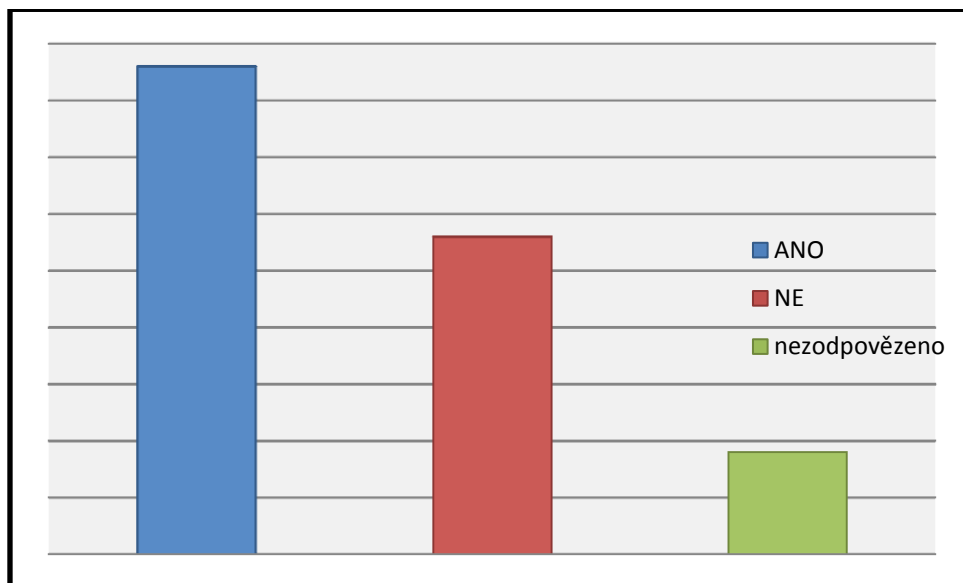


Tabulka ke grafu č. 48: Jaké kompetence má mít asistent pedagoga?

			% z počtu účastníků	% z počtu respondentů, kteří odpověděli (48)
1	<b>Pedagogické, spolupráce s učitelem</b>	13	<b>16%</b>	<b>27%</b>
2	<b>Komunikační, spolupráce s rodiči</b>	12	<b>15%</b>	<b>25%</b>
3	<b>Práce s žákem</b>	12	<b>15%</b>	<b>25%</b>
4	<b>Osobnostní</b>	8	<b>10%</b>	<b>17%</b>
5	<b>Odborné, didaktické, diagnostické</b>	5	<b>6%</b>	<b>10%</b>

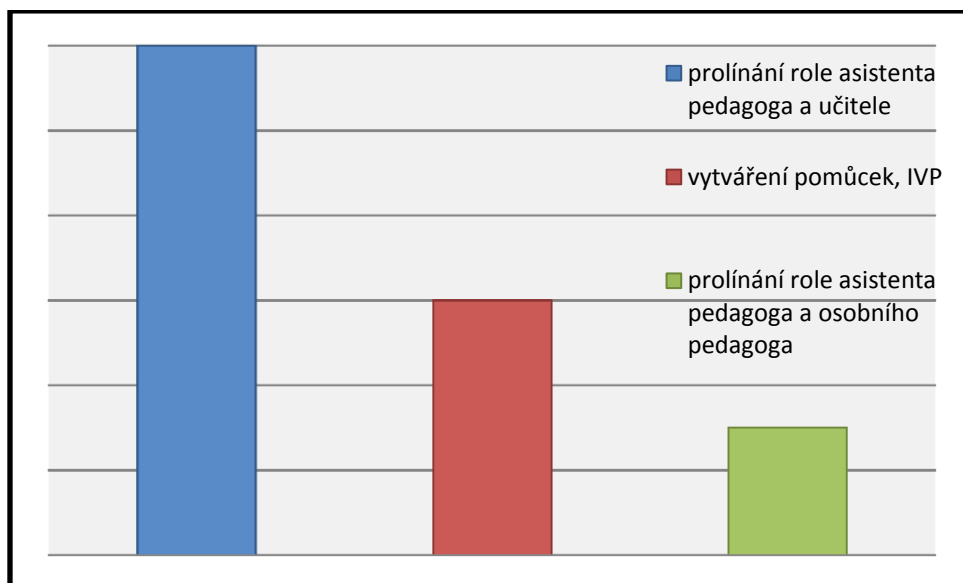
Většina pracovníků školských poradenských zařízení má disponovat kompetencemi, umožňujícími spolupráci s učitelem, dále kompetencemi komunikačními stejně jako kompetencemi pro spolupráci s žákem.

Graf č. 49: Domníváte se, že učitelé zadávají asistentům pedagoga činnosti, které odpovídají náplni jejich práce?



35% pracovníků školských poradenských zařízení se domnívá, že učitelé zadávají AP pedagoga činnosti, které neodpovídají náplni jejich práce.

Graf č. 49a: Pokud NE, jaké činnosti přesahují náplň práce asistentů pedagoga?



Tabulka ke grafu č. 49a: Pokud NE, jaké činnosti přesahují náplň práce asistentů pedagoga?

		% z celkového počtu účastníků	% ze záporných odpovědí (35)
<b>Prolínání role asistenta pedagoga a učitele</b>	12	15%	34%
<b>Vytváření pomůcek, IVP</b>	6	8%	17%
<b>Prolínání role asistenta pedagoga a osobního asistenta</b>	3	4%	9%

Pracovníci školských poradenských zařízení zmiňují, že v rámci výuky dochází nejčastěji k prolínání role AP a učitele, dále AP musejí vytvářet pro žáky pomůcky, či individuální vzdělávací plán.

### 3.2.2 Shrnutí odpovědí pracovníků speciálněpedagogických center

Odpovědi účastníků výzkumného šetření byly pro větší přehlednost seřazeny do pěti částí. 1. Sociodemografické charakteristiky, 2. Hodnocení AP pracovníky školských poradenských zařízení, 3. Spolupráce AP s pracovníky školských poradenských zařízení, 4. Obsah základní přípravy a dalšího vzdělávání AP a 5. Náplň práce a kompetence AP.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 79 pracovníků školských poradenských zařízení. Výraznou převahu měly ženy, které byly zastoupeny 97 %, 3 % respondentů tvořili muži. Věkové rozpětí respondentů bylo poměrně rovnoměrné a pohybovalo se mezi 27 – 64 lety. Průměrný věk činil 46 let. Pracovníci školských poradenských zařízení pocházeli z 12 krajů České republiky a hlavního města Prahy. Nejvíce respondentů bylo z kraje Jihomoravského, Zlínského a Moravskoslezského. Zastoupen nebyl kraj Karlovarský. Z hlediska majoritního zaměření speciálněpedagogických center, ve kterých pracovníci působili, převládalo mentální postižení (32 %), dále kombinované postižení (19 %) a zrakové postižení (15 %).

V rámci položek, týkajících se hodnocení AP, se pracovníci školských poradenských zařízení vyjadřovali k připravenosti AP pro práci s cílovou skupinou žáků, dále k teoretické a praktické vybavenosti. Celkovou připravenost AP pro práci s cílovou skupinou žáků hodnotili pracovníci školských poradenských zařízení jako dobrou (52 %). Z hlediska teoretické připravenosti AP pro práci s cílovou skupinou žáků byli AP opět nejvíce hodnoceni známkou 3 (46 %). Stejnou známkou byla ohodnocena i připravenost AP po stránce praktické. Takto ohodnotilo AP 47 % pracovníků školských poradenských zařízení. Pracovníci školských poradenských zařízení ve 47 % případů nesouhlasí s výrokem, který tvrdí, že asistenti mají dostatečné množství informací o cílové skupině žáků. Obdobně se AP vyjádřili k výroku, který tvrdí, že AP mají dostatečné kompetence potřebné pro práci s cílovou skupinou žáků. S tímto tvrzením nesouhlasí rovných 42 % dotázaných, 25 % dotázaných s tvrzením souhlasí a 30 % z nich nemá vyhraněný názor.

Třetí část výsledků rozebírala spolupráci AP s pracovníky školských poradenských zařízení. V této části pracovníci hodnotili svoji spolupráci s AP, dále se vyjadřovali k otázce potíží AP v zaměstnání a k otázce potíží své spolupráce s AP. Více než polovina pracovníků školských poradenských zařízení (52 %) hodnotí svou spolupráci velmi dobře.

Prostřednictvím polouzavřené otázky bylo zjišťováno, zdali se na pracovníky školských poradenských zařízení obracejí AP s potížemi, s nimiž se potýkají ve svém zaměstnání. Na tuto otázku odpovědělo kladně 67 % respondentů, kteří měli dále uvést, o jaké potíže se jedná. Odpovědi byly následně sumarizovány a bylo zjištěno, že nejvíce problémů se vyskytuje v oblasti práce se žákem se zdravotním postižením a spolupráce s učitelem. Problémové situace ve spolupráci AP a pracovníka školského poradenského zařízení se objevují ve 44 % případů. Nejvíce problémů v rámci spolupráce AP a pracovníků školských poradenských zařízení se týká nerespektování doporučení SPC, neznalosti kompetencí a pozice AP, nedostatku znalostí o zdravotním postižení a špatné spolupráce s učitelem a rodiči.

Čtvrtá část výzkumného šetření byla zaměřena na základní přípravu a další vzdělávání AP. K těmto otázkám se účastníci šetření vyjadřovali prostřednictvím otevřených položek. Dle pracovníků školských poradenských zařízení mají být součástí základní (pregraduální) přípravy AP rozhodně základy speciální pedagogiky a informace o zdravotním postižení, dále praxe, metody, formy práce s žákem a základy psychologie. Obsahem dalšího vzdělávání asistentů pedagoga mají být kurzy, semináře, specializace na konkrétní postižení/ pedii a metodické vedení či výměna zkušeností mezi asistenty.

Poslední část výsledků se soustředila na náplň práce a kompetence AP. Jak bylo zjištěno prostřednictvím otevřené položky, asistent má mít především kompetence pedagogické, dále kompetence komunikační a kompetence pro práci s žákem. 54 % pracovníků školských poradenských zařízení se domnívá, že učitelé zadávají AP činnosti, které odpovídají náplni jejich práce. 35 % pracovníků školských poradenských zařízení s tímto nesouhlasí. Mezi činnosti, které přesahují náplň práce AP, patří zejména prolínání role AP a učitele.

**Součástí vzdělávání AP mají být podle názorů pracovníků SPC především základy pedagogiky a speciální pedagogiky, informace o typech zdravotního postižení, základy psychologie, kompetence AP, postavení asistenta ve třídě a komunikační dovednosti.**

Další vzdělávání AP má mít formu kurzů nebo seminářů se zaměřením na specifika konkrétních postižení/pedii. Za důležité považují pracovníci SPC metodické vedení či výměnu zkušeností mezi AP.

### 3.2.3 Šetření mezi pracovníky speciálně pedagogických center - závěry a doporučení

- Pracovníci školských poradenských zařízení hodnotí celkovou připravenost AP (po praktické i teoretické stránce) známkou 3. Pouze malé procento pracovníků hodnotí jejich připravenost známkou 1.
- Tito pracovníci nepovažují téměř polovinu AP kompetentní pro práci s cílovou skupinou žáků.
- **Z hodnocení pracovníků školských poradenských zařízení tedy vyplývá, že AP jsou pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami připraveni průměrně. Bylo by adekvátní zkvalitnit systém přípravy a dalšího vzdělávání AP po stránce teoretické i praktické a věnovat pozornost i kompetencím AP pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.**
- Téměř 70 % AP se dle vyjádření pracovníků školských poradenských zařízení potýká v zaměstnání s určitými problémy. Tyto problémy se týkají zejména oblasti spolupráce se žákem se SVP, spolupráce AP s rodiči a učitelem. Těmto oblastem je třeba věnovat během přípravy a dalšího vzdělávání zvýšenou pozornost.
- Jak již bylo jednou zmíněno **v rámci přípravy a dalšího vzdělávání je nutné věnovat pozornost nejen spolupráci AP se žákem se SVP, ale i spolupráci AP s rodinou a učitelem.**
- Dle mínění pracovníků školských poradenských zařízení mají být součástí základní (pregraduální) přípravy základy speciální pedagogiky a informace o zdravotním postižení, ale i praxe. Lze zdůraznit důležitost speciální pedagogiky a informací o zdravotním postižení, neboť jak již bylo dříve zmíněno, téměř polovina AP nemá kompetence potřebné pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Obsahem dalšího vzdělávání (specializačního kurzu) mají být dle názoru pracovníků školských poradenských zařízení kurzy a semináře zaměřené na určitý druh zdravotního postižení.
- Na základě odpovědí pracovníků školských poradenských zařízení lze doporučit, aby se v rámci základního kvalifikačního modelu profesní přípravy seznámili budoucí AP se základy speciální pedagogiky, získali všeobecné informace o zdravotním postižení a absolvovali praxi. V rámci dalšího vzdělávání by se mohli AP specializovat na konkrétní typ postižení.
- Pracovníci školských poradenských zařízení se vyjádřili k tomu, že AP často vykonávají práci nad rámec svých povinností, ať už se jedná o prolínání role učitele a AP či prolínání role AP a osobního asistenta. Jako další náplň nad rámec povinností pracovníci školských poradenských zařízení uvedli i tvorbu pomůcek a pomoc při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Avšak tyto dvě činnosti jsou náplní práce AP. Z tohoto důvodu **je třeba seznámit všechny subjekty s náplní práce AP.**



## 4 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ MEZI ASISTENTY PEDAGOGA

Cílem kvalitativní části bylo prohloubení informací zjištěných v rámci kvantitativní části Analýzy. Jednalo se především o informace, které vypovídají o současné situaci v oblasti odborné přípravy a dalšího vzdělávání AP. Z nich jsou následně vyvozována doporučení, jež mají přispět ke zkvalitnění teoretické i praktické přípravy AP.

### 4.1 Kvalitativní šetření v oblasti vzdělávání a přípravy asistentů pedagoga

Kvalitativní šetření proběhla jak s AP pracujícími se žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním, tak s AP pracujícími se sociálně znevýhodněnými žáky.

#### 4.1.1 Asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním

##### 4.1.1.1 Metodologie výzkumu

Kvalitativního výzkumu se zaměřením na vzdělávání a odbornou přípravu AP se zúčastnili AP žáků se zdravotním postižením, učitelé a ředitelé škol z vybraných krajů České republiky. Selektce jednotlivých krajů byla provedena způsobem, aby byl v Čechách a na Moravě zastoupen zhruba stejným počtem krajů. V rámci zvolených krajů došlo k oslovení škol v jednotlivých městech, kdy kritériem výběru měst byl rozdílný počet obyvatel.

Kvalitativní šetření všech skupin účastníků bylo realizováno formou polostrukturovaných rozhovorů prostřednictvím otevřených otázek. AP odpovídali celkem na 13 otázek. Jednotlivé položky zjišťovaly délku praxe AP, vzdělávací přípravu, stupeň školy, na němž AP působí, spokojenost s přípravou na výkon funkce AP či jeho kompetence. Učitelům bylo v rámci rozhovorů položeno celkem 9 otázek, které se zajímaly o délku praxe konkrétního učitele, zkušenosti s AP a hodnocení AP po stránce připravenosti na výkon profese. V rámci odpovědí se měli učitelé rovněž zamyslet nad otázkami souvisejícími s kompetencemi AP pro spolupráci s učitelem, práv a povinností AP atp. U ředitelů se v rámci 6 otázek zjišťovaly odpovědi zabývající se financováním AP, hodnocením připravenosti AP či tvorbou náplně práce pro AP.

Následující text shrnující nejdůležitější poznatky je rozdělen do 3 částí. Každá část se zaměřuje na příslušnou cílovou skupinu a analyzuje výsledky jednotlivých tematických položek. Výroky jednotlivých účastníků kvalitativní části výzkumného šetření jsou v textu uváděny pod pseudonymy, aby byla zachována jejich anonymita. **AP budou k respektování anonymity označeni symbolem AP1 – AP12, učitelé budou v textu uvedeni pod označením U1 – U11 a ředitelé R1 – Ř7.**

##### 4.1.1.2 Cílová skupina

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 30 respondentů z 8 škol. Konkrétně se jednalo o 12 AP, 11 učitelů a 7 ředitelů. AP byli z kraje Moravskoslezského (7), Olomouckého (2),

Pardubického (1), Hradeckého (1) a Vysočiny (1). Čtyři AP působí ve škole, která sídlí v místě s počtem obyvatel od 6 501 do 99 999. Ve škole, která sídlí v místě do 6 500 obyvatel, působí 3 AP a v místě nad 100 000 obyvatel působí 1 AP. Realizované rozhovory neprokázaly souvislost mezi efektivitou přípravy AP a počtem obyvatel daného města. AP vykonávají svou funkci v průměru 4,7 let. Nejdéle působí na pozici AP1 (11 let), nejpozději na tuto pozici nastoupila AP4, která působí ve funkci necelý měsíc. Je třeba podotknout, že někteří asistenti působili ve školství před výkonem funkce AP na jiné pozici. AP1, AP4, AP3 a AP5 před současným pracovním úvazkem tuto funkci nevykonávali (neměli tedy zkušenosti s činnostmi u žáků se zdravotním postižením). V současné době asistují u žáků se zdravotním postižením poprvé. S největším počtem žáků má zkušenosti AP1, která za 7 let výkonu své profese asistovala již 6 žákům. AP7 působí od začátku výkonu své profese v rámci skupinové integrace u žáků s poruchou autistického spektra. Většina respondentů I. stupni – konkrétně 8 AP, tři asistenti působí na II. stupni a jeden asistent vykonává svou funkci střídavě na I. a II. stupni.

Polovina AP absolvovala „Kurz pro asistenty pedagoga“, ostatní asistenti mají shodně středoškolské či vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření. Poloviční podíl respondentů z celkového počtu AP disponuje odbornou kvalifikací AP získanou absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP. Dále jsou mezi respondenty 3 AP s vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd a 3 asistenti se středním vzděláním s maturitou zaměřeným na pedagogiku.

U vysokoškolsky vzdělaných AP můžeme vzhledem k jejich pedagogickému zaměření předpokládat, že budou na práci s dětmi připraveni (a to i přesto, že se na pozici asistenta pedagoga primárně v rámci svého studia nezaměřovali). AP3 ovšem poukazuje na to, že své vzdělání a s aprobací při práci s žáky neuplatní. *„Původně jsem netušila, že budu zaměstnána jako AP. Své vzdělání neuplatním. Představovala bych si práci v mateřské škole logopedické.“*

Na přípravu AP jsou primárně zaměřeny „Kurzy pro asistenty pedagoga“, které jsou některými z nich hodnoceny pozitivně. Například AP8 k tomuto tématu poznamenává: *„Kurzy mne připravily dostatečně, měli jsme tam teorii i praxi, možná kdybych už předtím nedělala ve škole, tak by mi to připadalo asi moc teoretické, takto mně to vyhovovalo a praxi jsem brala spíš jako možnost se podívat někam do jiného zařízení – jak to tam dělají.“*

Část AP má ke kurzům kritické připomínky, například AP9 podotýká, že by uvítala více konkrétních a praktických metod, postupů, nácviků i návštěv zařízení na úkor teorie. *„Kdybych před tím, než jsem nastoupila do kurzu, nepracovala určitou dobu ve třídě u žáka se zdravotním postižením, tak by mě kurz nepřipravil. Sice tam bylo mnoho zajímavých informací, ale především teoretických, chtělo by to více praktických konkrétních metod, postupů – a aby měli asistenti možnost si to vše vyzkoušet. Co se mi líbilo, byly základy legislativy, tedy zákony, vyhlášky. Také praxi jsme si museli najít sami, byli jsme rádi, když nás někde vzali, někde se asistentům vůbec nevěnovali – byla to praxe k ničemu, chtělo by to mít praxi někde nasmlouvanou, aby pořadatelé kurzu znali kvalitu praxe v organizacích.“*

Výše uvedený výrok potvrzuje, že oblast vykonávání praxí nebo stáží v rámci akreditovaného kurzu je v mnoha případech problematická. Důvodem je skutečnost, že vzdělávací instituce často nemají předem domluvenou realizaci praxí v konkrétních zařízeních. Ponechávají zajištění na jednotlivých účastnících kurzu. Ovšem domluva konkrétní s konkrétním zařízením velmi problematická. Respondenti nebyli spokojeni s kvalitou praxe. Přitom pro AP jsou ve velké míře praktické zkušenosti, nácviky a praxe v zařízení v jejich vzdělávání prioritní.

Ojedinele se u AP objevil názor, že důležitost vzdělávání AP je přeceňována. Tento názor zastává také AP10, který za nejlepší přípravu považuje nikoli vzdělání prostřednictvím teorie a výuky, ale především vlastní zkušenosti s dětmi. *„Jsem připraven pouze praxí, myslím, že vzdělání je často nadhodnocené. Někdy je lepší jít cestou praxe, a poté si doplnit teorii.“*

#### **4.1.1.3 Výstupy kvalitativního šetření mezi asistenty pedagoga pro zdravotní postižení a znevýhodnění**

#### **4.1.1.4 Informovanost respondentů o kompetencích, náplni činnosti a pozici vůči učiteli**

Současní AP s vysokoškolským vzděláním se na výkon profese v rámci vzdělávání primárně nepřipravovali. Ve vztahu k žákům a učitelům je u vysokoškolsky vzdělaných AP rozhodující především délka praxe. U absolventů kurzů zaměřených na získání kvalifikace AP záleží nejen na náplni tohoto kurzu, ale i na konkrétním účastníkovi: *„Plně jsem se to dozvěděla, ale stejně je to potom jiné když jste ve třídě, je potřeba se “otukat”, poznat jak to ve třídě chodí, jaké je dítě, jaký je učitel a úplně nejdůležitější je souhra dítě x učitel x rodina.“* (AP11)

Odpovědi AP potvrdily, že v rámci akreditovaného kurzu je nutné se více zaměřit na informace vedoucí k vytvoření představy AP o jejich budoucí náplni práce. Informace musí představovat vědomostní základ, který bude dále upřesněn v rámci příslušné situace v dané škole, třídě a v souvislosti s konkrétním žákem.

#### **4.1.1.5 Obsah přípravy a dalšího vzdělávání dle asistentů pedagoga**

Zaměříme-li se na obsah přípravy a dalšího vzdělávání AP, řada z nich by uvítala zejména konkrétní informace o různých typech zdravotního postižení. S tímto tvrzením souhlasí i AP12. Dle AP11 záleží při vytváření obsahu konkrétního kurzu také na vzdělání. Zatímco kurzy pro vysokoškolské uchazeče by měly mít převahu praktických ukázek, kurzy určené pro ostatní zájemce by se měly shodně věnovat teorii i praxi. *„Důležité je, jaké vzdělání má člověk, který jde ten kurz dělat. Když mají lidé vysokoškolské vzdělání, tak nepotřebují tolik vědomostí, ale spíš by potřebovali ty konkrétní praktické příklady a ukázky. Ale pro ostatní asistenty je důležitá i teorie – takový průřez speciální pedagogikou. Jako další vzdělávání si představuji, že by byly konzultace, třeba při změně zdravotního postižení – např. s pracovníky SPC nebo poradny. A ještě třeba 2 denní kurz. Také by bylo dobré mít možnost přenášení praxe mezi asistenty – nějaké společné schůzky s nimi.“*

V obsahu přípravy a dalšího vzdělávání je pro AP důležité zařazení dostatečného množství informací o typech zdravotního postižení a metodách práce s žáky s různým typem zdravotního postižení nebo znevýhodnění. Současně AP zdůrazňují potřebu zařazovat do kurzů více praktických ukázek, nácviků a možností si různé metody přímo vyzkoušet. Někteří asistenti vnímali důležitost praktického zaměření kurzu především pro AP s vysokoškolským vzděláním, pro další byla požadována optimální kombinace průřezu teoretických znalostí doplněných praktickými ukázkami.

#### **4.1.1.6 Kompetence asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi a učiteli**

Z hlediska kompetencí k žákovi AP zdůrazňovali především vztah k žákům se zachováním profesionality, schopnost si stanovit mantinely, najít optimální hranici dopomoci tak, aby při práci neradili, neulehčovali práci, ale aby u jednotlivých žáků podporovali samostatnost.

Ve vztahu k učiteli přikládají AP největší význam komunikačním dovednostem. V rámci třídy je podstatná kooperace mezi učitelem a AP. Důležitou roli v tom hraje i lidský faktor, na základě odpovědí respondent si „AP a učitel si musí lidsky sednout“.

#### **4.1.1.7 Obsah vzdělávání**

Na otázku týkající se obsahu vzdělávání někteří asistenti odpověděli, že postrádali informace:

- různých typech zdravotního postižení,
- hlubší teoretické znalosti z oblasti sociálního znevýhodnění,
- více možností pro nácvik praktických dovedností,
- práci s vlastním sebevědomím a sebepojetím (práce v krizové situaci, efektivnost spolupráce s rodiči, učiteli),
- maximální možnou podporu samostatnosti u jednotlivých žáků,
- nácvik komunikačních dovedností,
- dovednost zachovat si profesní odstup (možnosti supervize),

#### **4.1.1.8 Postavení asistenta pedagoga na škole**

Z rozhovorů s AP vyplynulo, že většina z nich udržuje pravidelný kontakt s rodiči (ať už osobně nebo prostřednictvím „deníčků“). Někteří asistenti se rovněž účastní školních a mimoškolních akcí, ovšem AP5 poukazuje na problém spojený s jejich proplácením. *„Účast na mimoškolních aktivitách je problematická. AP mají malé úvazky a mimoškolního života se účastní zadarmo.“* AP11 uvádí *„S rodinou přímo nepracuji, na schůzky nechodím, pouze předávám informace o tom, co se dělo ve škole, když si rodiče přijdou pro žáka nebo ho přivedou do školy.“*

Někteří AP uváděli, že se neúčastní schůzek s rodiči. Důvodů může být více. V některých školách neprobíhají individuální schůzky s rodiči, kterých by se AP mohl účastnit nebo tuto roli přebírá učitel.

Pro fungující spolupráci a důvěru mezi rodiči a AP je důležitá vzájemná kooperace a tolerance. Pro rodiče je pohled ze strany AP důležitým zdrojem informací, vzhledem k jeho každodenní práci se žákem se zdravotním postižením.

#### **4.1.1.9 Překážky a problémy při práci s žáky se zdravotním postižením**

V oblasti překážek a problémů, s nimiž se AP při práci s žáky se zdravotním postižením potýkají, můžeme jednotlivé asistenty rozdělit na skupinu, která žádné problémy při práci s žáky se zdravotním postižením neuvádí a na asistenty, kteří zmínili následující problémy. AP7 se potýkala s emocionálními problémy ze strany individuálně integrovaného žáka: *„Žák ke mně velmi citově přilnul, což je trochu problematické. Myslím, že to vyplývá ze špatné situace v rodině. Žák má také časté záchvaty vzteku.“* AP10 se při práci s žáky s poruchou autistického spektra potýkal s problémy, které jsou spojeny s jejich motivací: *„Problém je žáky s autismem motivovat k něčemu činorodému. Problém je také s kolegy, já i učitelka vedeme žáky k samostatnosti, ale ostatní učitelé za žáky všechno dělají, nemají trpělivost. Žáci jsou také často líní a vypočítaví.“* Následující problémy uvádí AP2, která k danému tématu podotýká, že je mnohem těžší žáky poznat a pochopit jejich chování: *„Snažit se vcítit do jejich situace, je mnohdy těžší než si nastudovat literaturu o daném problému.“*

#### **4.1.1.10 Náplň práce asistenta pedagoga na škole**

Většina AP se shoduje, že důležité je věnovat se především žákovi a provést ho vzdělávacím procesem. AP11 k tomu zmiňuje: *„Náplň práce musí vycházet, z toho co se právě probírá, jak je organizovaná práce ve škole a ve třídě. Vychází z toho, co dá za doporučení SPC nebo PPP. AP9 se zamýšlí nad tím, jakou práci by měl AP vykonávat v případě nemoci dítěte a kdo jej nahradí v případě vlastní nemoci. „Ve smlouvě by mělo být napsáno, jak to bude probíhat při nemoci asistenta nebo dítěte. U jednoho žáka jsme při mé nemoci měli domluvené, že bude zastupovat maminka, tam byla fajn domluva, takže to byla jen dohoda ústní, nebylo to sepsané. Mělo by tam být napsáno, co bude dělat asistent, když bude nemocný žák, jestli bude někde suplovat nebo bude chodit pracovat k jinému konkrétnímu dítěti. Asistent také musí chodit na všechny školní akce, třeba na plavání, na soutěže. Náplň práce nesmí být stabilní, aby z ní bylo jasné, že se to mění.“*

#### **4.1.2 Kvalitativní šetření – ředitelé**

Cílem kvalitativního šetření zaměřeného na ředitele škol, v nichž AP působí, bylo zjistit odpovědi na tyto položky:

- jaké je vyhrazení finančních prostředků na další vzdělávání AP,
- jaká je míra informovanosti o dalším vzdělávání AP,
- jaký je obsah přípravy a dalšího vzdělávání AP,
- jak hodnotí připravenost AP.

## Výsledky výzkumného šetření

Stejně jako v případě kvalitativního šetření realizovaného u AP jsou i zde odpovědi jednotlivých ředitelů zcela anonymní. Jejich odpovědi jsou prezentovány v mužském rodě, jednotliví ředitelé jsou nositeli označení Ř1 –Ř7.

### 4.1.2.1 Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků asistentů pedagoga (dále jen DVPP AP)

V oblasti vyhrazování finančních prostředků se odpovědi ředitelů různí. Například Ř1 vyhrazuje finanční prostředky již na začátku školního roku. *„Finanční prostředky pro AP vyhrazuji na začátku školního roku, také do plánu průběžně zařazuji tyto finanční prostředky, asistenty posílám na školení.“*

Ř2 k tomuto tématu uvádí, že AP stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci mají nárok na čerpání finančních prostředků. *„Ano, AP se může zapojit do dalšího vzdělávání stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, pokud to finanční možnosti školy dovolí. Zatím nebylo nutné další vzdělávání omezovat.“* Ostatní ředitelé finanční prostředky na DVPP AP primárně nevyčleňují, ale v případě zájmu asistenta o další vzdělávání by jej neodmítli.

Odpovědi respondentů potvrzují nesystémový stav financování AP v České republice, kdy dochází k tomu, že jednotlivé kraje používají různé metodiky a pravidla k souhlasu zřízení funkce AP i jeho financování.

### 4.1.2.2 Obsah DVPP AP

Odpovědi ředitelů na obsah přípravy a DVPP AP se různí. Například Ř3 uvažuje o tom, že by se AP mohl v rámci přípravy profilovat na práci se žáky s určitým typem zdravotního postižení. *„AP by měli znát všechny pedie. Asistent by měl mít možnost vybrat si postižení, na které se bude specializovat, na to se pak intenzivně zaměřit v semináři.“* Nezbytná v rámci přípravy a dalšího vzdělávání je také možnost praxe, obtížné je ovšem tuto praxi realizovat. *„Ale chápu, že je to problematické. Taky nejsme schopni jako škola rozsáhlejší praxi AP poskytnout.“*

Ř4 je přesvědčen, že vzdělávání AP má být zaměřené na komunikaci, na práci s dětmi, psychologií, pedagogikou. Objevily se také názory, že v rámci vzdělávání by asistenti měli mít možnost konzultovat konkrétní případy a vzdělávání by mělo zajišťovat speciálně pedagogické centrum.

Zajímavý názor uvádí, že *„pokud má již při nástupu asistent kurz, tak je to výhodou, protože má již nějaké teoretické i praktické zkušenosti, ale nevidím to jako rozhodující. Stěžejní je vztah k dětem, trpělivost a další vlastnosti a také schopnost týmové práce.“*

### 4.1.2.3 Hodnocení kompetencí asistenta pedagoga

V otázce hodnocení kompetencí AP se většina ředitelů shoduje, že ti odborníci, kteří u nich působí, své kompetence znají. Přesto Ř5 přiznává, že ne vždy je to možno objektivně

posoudit. „Kompetence jsou AP pouze sděleny, zda je 100% umí aplikovat nelze objektivně posoudit. Opět záleží na druhu postižení žáka. Nejkomplikovanější jsou v tomto ohledu poruchy chování.“

#### **4.1.2.4 Hodnocení připravenosti asistenta pedagoga**

V otázce hodnocení připravenosti AP ředitelé nevidí přílišnou odlišnost mezi jednotlivými stupni vzdělávání, ale někteří ředitelé zmiňují, že je lepší vzdělání pedagogického zaměření. „Domnívám se, že úroveň vzdělání souvisí s AP. Velkou roli zde hraje lidský faktor, AP s absolvovaným kurzem může být samozřejmě lepší než asistent, která má vysokou školu. Ale předpokládám, že asistent, který má vysokoškolské vzdělání, bude lepší. Zároveň si však myslím, že kurz pro AP je naprosto dostačující, není třeba vysokoškolský studijní program. Člověk, který má kurz, by měl mít předpoklady pro práci s dětmi. Neměl by to být člověk úplně z oboru, který si jen kurz udělá. Měl by mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou.“ (Ř6) „Na škole působil asistent s VŠ, SŠ i vyučením. Pochopitelně asistent s VŠ – pedagogickým vzděláním byl dobře odborně připraven, ale jeho působení bylo pouze dočasné, než mu bylo nabídnuto učitelské místo. Naopak paní asistentka s vyučením bez kurzu se zaměřovala zejména na obsluhu, bezpečnost, jednalo se také pouze o krátkodobý pracovní poměr, protože neměla ani zájem studovat. Optimální je středoškolské vzdělání s doplněním odbornosti v oblasti speciální pedagogiky.“ (Ř7)

#### **4.1.2.5 Náplň práce asistenta pedagoga**

Většina ředitelů stanovuje náplň práce dle potřeb konkrétního žáka. Při stanovování náplně práce se řídí zejména katalogy práce a doporučením speciálněpedagogického centra pro konkrétní typ postižení.

Další odpověď dotázaných k sestavování náplně práce AP byla: „Samozřejmě především potřebami každého žáka, velmi nám pomáhají konkrétní doporučení SPC, která jsou každoročně aktualizována dle vývoje žáka. Obecně vycházíme z katalogu prací.“ (Ř7)

### **4.1.3 Kvalitativní šetření – učitelé**

Do výzkumného šetření bylo zahrnuto 11 učitelů, kteří jsou v každodenním kontaktu s AP. Pro zachování anonymity byly tentokrát učitelům přiděleny čísla. V textu jsou učitelé uváděni jako Učitel č. 1; Učitel č. 2 atp.

#### **4.1.3.1 Délka učitelské praxe**

Průměrná délka učitelské praxe je 17,7 let. Nejdéle působí ve školství U9 (celkem 33 let). Nejkratší dobu je jako pedagog zaměstnán U8 (5 let). Za dobu svého působení mají učitelé zkušenosti v průměru se 3 (přesněji 3,36) AP. Nejmenší zkušenost s AP má U6, největší zkušenost s AP má U7, u kterého se za 11 let vystřídalo 7 AP. Učitelé pracují s konkrétním asistentem v průměru 2,4 let. AP působí v rámci skupinové či individuální integrace nejčastěji u žáků s poruchou autistického spektra, lehkým mentálním postižením a tělesným postižením.

#### 4.1.3.2 Hodnocení profesní připravenosti asistenta pedagoga

##### a) hodnocení připravenosti po stránce odborné

V oblasti hodnocení připravenosti AP pro práci s žáky po stránce odborné, se názory učitelů různí. I když je hodnocení pedagogů velmi subjektivní faktor, nelze uvedené komentáře bagatelizovat. Vždy záleží na konkrétní osobě AP. *Z hlediska odbornosti hodně záleží na připravenosti konkrétního asistenta. U žáků s kombinovanými vadami byly učitelky vždy perfektně připravené, nejhorší zkušenosti mám s romskými AP. Ti se snaží, ale práce jim nejde. Informace o konkrétním zdravotním postižení asistenti nemají, pokud to není asistent, který má např. speciální pedagogiku a praktické zkušenosti.* (U2)

Někteří učitelé uvádějí, že pro AP by bylo nejvhodnější střední pedagogické vzdělání, případně doplněné o příslušný kurz. Vysokoškolské vzdělání považují za přílišnou kvalifikaci. *Hodně záleží na výběru asistenta, tento výběr často nelze ovlivnit. Nejlepší je, když má asistent střední pedagogickou školu a předpoklady pro práci s dětmi v určité věkové kategorii a s postižením. Nynější AP je na pozici překvalifikován, má vyšší odbornost, než má mít.* (U5)

*Pracovala jsem s asistentem, který měl středoškolské vzdělání a akreditovaný kurz a to považuji za optimální. Nejdůležitější je přirozený talent, který ona má – vnímá co je potřeba, přichází na to sama. Dokázala situace vyhodnocovat. Největší devízy jsou osobnost a praxe!* (U10)

##### b) hodnocení připravenosti z hlediska spolupráce s učitelem

V otázce týkající se připravenosti AP na spolupráci s učitelem hodnotí většina učitelů tuto spolupráci kladně. Někteří pedagogové však tuto zkušenost nesdílí. *AP ve většině případů nebyli připraveni na spolupráci s učitelem, pokud se nejednalo o bývalé učitelky, které nyní vykonávají pozici AP. Ty na spolupráci připraveny byly a věděly, co to obnáší.* (U2)

##### c) hodnocení připravenosti z hlediska vědomí vlastní pozice a kompetencí

Co se týče vědomí vlastní pozice a kompetencí, názory učitelů v otázce připravenosti jsou vyvážené. Zhruba polovina učitelů hodnotí připravenost AP kladně. *Myslím, že pokud AP projde pedagogickým vzděláním či kurzem, své kompetence zná.* (U3)

#### 4.1.3.3 Model DVPP AP

K otázce, která se zabývala modelem DVPP AP se většina pedagogů nevyjádřila konkrétně. Z tohoto důvodu budou dále uvedeny příklady jednotlivých vyjádření. Učitelé poukazují zejména na osobnost AP a na jeho vztah k dětem. Důležitá je rovněž jeho komunikativnost, znalost forem a metod výuky, a zejména pak informovanost o daném zdravotním postižení. Přestože se na konkrétním modelu DVPP AP učitelé neshodují, většina z nich souhlasí s tím, že pro AP postačí k získání kvalifikace konkrétní kurz. *Myslím, že vysokoškolské vzdělání pro AP je naprosto zbytečné, spíše by stačil kurz, roční kurz. Kdy se bude kurz konat, ve který den, na tom nezáleží. Asistent by měl znát metody a formy výuky.*



*U AP by rovněž nebylo špatné, kdyby se na něco profiloval, nabídnul žákům nadstandard, např. arteterapii, muzikoterapii, keramiku... (U2)*

*AP má být komunikativní, znát všechna omezení, která plynou z daného postižení, má umět přizpůsobit výuku potřebám žáků, zjednodušit žákovi poznatky, dovést jej do cíle jinou cestou. U pedagoga, který má ještě pedagogické vzdělání, by stačily nějaké kurzy. Není nutné mít vysokoškolské vzdělání, je to limitující pro výběr asistentů. Kurzy by mohly být např. ve víkendových blocích. (Učitel č. 4) Co se týče modelu vzdělávání, jistě by bylo dobré mít více informací, asistenti často neměli zkušenosti, povědomí o daném postižení, neuměli s žákem pracovat. DVPP – problém s dostupností kurzů, např. ideální by byl roční kurz, kurzy pro AP jsou často časově a finančně náročné, spíše by kurzy měly být víkendové. Asistenti by měli v rámci kurzů navštěvovat i další zařízení. (U7)*

*Kurz by mohl trvat cca 1 rok – základy odborného vzdělání – z oblasti psychologie, speciální pedagogiky + 2 konzultace v dosahu bydliště, praktické návody práce s konkrétním problémem – různé příklady na jednotlivá postižení a určité situace nebo problémy. (U7)*

#### **4.1.3.4 Kompetence asistenta pedagoga pro spolupráci s učitelem**

Názory pedagogů na spolupráci s AP se různí. Někteří z nich přítomnost AP v rámci třídy vítají, jiní vidí ve spolupráci mezery. Pro učitele jsou u AP důležité zejména komunikační kompetence. Dále uvádějí nutnost znalosti forem a metod výuky. Svou roli sehrává i osobnost AP, zejména jeho osobnostní vlastnosti, které umí uplatnit v přímé práci nejen se žákem, ale i s rodiči a případně dalšími odborníky.

#### **4.1.3.5 Problémy v současné podobě vzdělávání a přípravy asistentů pedagoga**

V současné době považují učitelé za největší problémy vzdělávání a přípravy zejména špatné financování AP. S touto situací je spojeno krácení úvazků asistentům. Asistent tedy není s žákem po celou dobu vyučování, ale pouze v klíčových předmětech. „Myslím, že největším problémem je systém financování, toto financování je špatné. Přesčasové hodiny ve škole neexistují.“ (U5) Za problém učitelé považují rovněž nedostatečnou odbornost asistentů. „AP nejsou dostatečně vzdělání, někteří nejsou připraveni, nechtějí se dále vzdělávat, učit se, jak pracovat s dítětem. Bývalá AP nevěděla, co má dělat. Asistentům často chybí praxe.“ (U3) Dalším problémem je nezájem AP o danou profesi a práci s žáky se zdravotním postižením. „AP by měl mít vztah k dětem, má chtít tuto pozici vykonávat. Často jsou to lidé bez zájmu, nemají vztah k dětem, ještě jsem se nesetkala s asistentem, který by chtěl přímo tuto pozici vykonávat.“ (U2)

#### **4.1.3.6 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga**

Většina učitelů se shoduje, že učitele a AP musí žáci vnímat rovnocenně. Oba mají mít u žáků stejnou autoritu. Avšak AP musí mít na paměti, že učitel je ten, kdo žáky vede, kdo řídí celý výchovně-vzdělávací proces. Mezi učitelem a asistentem má být spíše profesionální vztah, je třeba, aby se tyto dvě osoby navzájem respektovaly a vytvářely ve třídě pozitivní atmosféru. „Učitel a asistent mají mít spíše profesionální vztah. První asistentka byla moje

*kamarádka, tak to vůbec nefungovalo. Učitel by měl být ten, kdo vede.“ (U7) „Učitel by měl dopředu říci, co se bude s žákem dělat, co po něm požaduje, aby žáka naučil. Seznámit jej s náplní písemek, testů. Z hlediska práv nevidím významné rozdíly mezi učitelem a AP. Žáci musí vědět, že mají asistenta poslouchat stejně jako mne. Z hlediska povinnosti chci, aby asistent splnil s žákem to, co od něj požadují.“ (U8)*

#### **4.1.3.7 Náplň práce asistenta pedagoga na škole**

Názory na náplň práce AP ve škole přesně vystihuje Učitel č. 2, který uvádí: *„Náplň práce asistenta se má odvíjet od typu postižení. AP má vykonávat přímou a nepřímou činnost, připravovat si pomůcky na první stupni. Na druhém stupni má AP vykonávat spíše přímou pedagogickou činnost a pomáhat učiteli ve výuce.“*

#### **4.1.4 Závěry**

- AP se shodují v tom, že v jejich vzdělávání by mělo být co nejvíce praktických příkladů a ukázek i nácviků. Většina asistentů vidí přínos také v zařazení průřezu teoretických znalostí a v přípravě na spolupráci s učitelem.
- V obsahu přípravy a dalšího vzdělávání je pro AP důležité zařazení dostatečného množství informací o typech zdravotního postižení a metodách práce s žáky s různým typem zdravotního postižení nebo znevýhodnění.
- Pro fungující spolupráci a důvěru mezi rodiči a AP je důležitá jeho účast na schůzkách nebo jiné formě komunikace s rodiči. Pro rodiče je pohled ze strany AP důležitým zdrojem informací, protože asistent často s žákem pracuje nejčastěji.
- Z šetření vyplynulo, že v rámci akreditovaného kurzu je důležité se zaměřovat na informace vedoucí k vytvoření představy AP o jejich budoucí náplni práce. Asistenti tak získají základní informace, které budou doplněny v rámci konkrétní situace ve škole, kde je AP zaměstnán. Někteří asistenti považují za důležité zařadit do náplně práce také způsob řešení určitých organizačních aspektů, jako je onemocnění žáka či AP, účast žáka na školních akcích, škol v přírodě, atd.
- Všichni účastníci tohoto šetření se shodují, že AP je při výkonu své profese finančně podhodnocen, což s sebou přináší spoustu problémů.
- Pro výkon funkce AP je důležitý především vztah k dětem a jeho osobnost.

#### **4.2 Kvalitativní šetření v oblasti vzdělávání a přípravy asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním**

Pro jakýkoliv návrh změn v systému vzdělávání je potřeba nejdřív poznat, jak vypadá praxe dané profese, s jakými problémy se asistenti nejčastěji setkávají a z toho pak odvodit, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby.

#### 4.2.1 Cíl šetření

Hlavním cílem kvalitativního šetření je získat přehled o tom, jak jsou AP spokojeni s přípravou na své současné zaměstnání, a jaký typ dalšího vzdělávání by považovali pro svou praxi za nejpřínosnější. V šetření bylo prioritou pokrýt co nejrozmanitější spektrum respondentů, aby jejich zkušenosti reprezentovaly pokud možno nejširší rozpětí práce asistentů v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Dílčím cílem šetření bylo získat informace od co nejrozmanitějšího výběru AP v rámci oblasti sociokulturního znevýhodnění. Do výzkumného vzorku bylo proto zahrnuto 11 asistentů, kteří v maximální možné míře pokrývají oblasti působnosti (přípravná třída, I. stupeň, II. stupeň) a obvyklou formu jejich využití ve škole (doučování, zařazení v jedné třídě, práce dle rozvrhu)<sup>2</sup>. Rozložení respondentů z řad asistentů dle působnosti a využití ve škole demonstruje následující tabulka.

Tab. 5: Počet asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním zahrnutých ve výzkumném vzorku dle působnosti a využití ve škole

ASISTENT	působící v <u>přípravné třídě</u>	působící na <u>I. stupni</u>	působící na <u>II. stupni</u>
využíván převážně pro <u>doučování</u>	---	2	x
zařazen převážně v <u>jedné třídě</u>	1	2	x
využíván dle <u>rozvrhu</u> <u>práce</u>	---	2	4

Byli dotazováni především zkušení AP (kteří odbornou přípravu absolvovali již před mnoha lety), odkazují získaná zjištění k rámcovým doporučením toho, „jak by mělo vzdělávání asistentů vypadat a probíhat“. Sada návrhů úprav je odvozena od získaných dat o podobě přípravy, kterou naši asistenti prošli a jak ji hodnotí (1), o náplni práce asistentů (2), o představách ideálního asistenta (3) a o faktorech ovlivňujících práci, kterou asistent odvede (4). Uvedenými oblastmi se podrobněji zabývají následující kapitoly. V průběhu výzkumu se ukázalo, že většina AP ještě nedostala příležitost přemýšlet a pojmenovat požadavky ve vztahu k přípravě na svou profesi, což poukazuje na podceňování nutnosti reflektovat aktuální vzdělávací potřeby AP.

#### 4.2.2 Metodologie

Šetření bylo zaměřeno na hloubkovou analýzu kvalitativních dat z oblasti vzdělávání a přípravy AP pro žáky se sociálním znevýhodněním. V přípravné fázi byla vydefinována základní kritéria pro výběr škol, na nichž proběhl sběr dat. V tomto procesu byla

<sup>2</sup> Více informací k problematice využívání asistentů ve škole a ke zvolenému rozdělení naleznete v kapitole 3.3.2. „Být asistentem znamená...“.

identifikována důležitost soustředit se na dvě hlavní kritéria: 1) velikost sídla, v němž je škola umístěna (a to z důvodu rozličné dostupnosti dalšího vzdělávání a poradenských služeb); 2) procentuální podíl sociálně znevýhodněných žáků na škole (a to z důvodu rozličných nároků na fungování pedagogických pracovníků a vztahu školy se sociálně znevýhodněnou komunitou).

Ve snaze o splnění kritérií vhodnosti a adekvátnosti výzkumného vzorku bylo pro šetření vybráno 10 běžných základních škol napříč 5 různými kraji České republiky (Jihomoravský kraj, Pardubický kraj, Olomoucký kraj, Ústecký kraj, Vysočina). Rozložení škol dle velikosti sídla a podílu sociálně znevýhodněných žáků demonstruje následující tabulka.

*Tab. 6: Počet škol zahrnutých ve výzkumném vzorku dle velikosti sídla a podílu sociálně znevýhodněných žáků<sup>3</sup>*

ŠKOLA	v sídle <b>do 6500</b> obyvatel	v sídle se <b>6501 –</b> <b>99 999</b> obyvateli	v sídle se <b>100 000 a</b> <b>více</b> obyvateli
s podílem <b>do 30 %</b> SZn žáků	1	2	1
s podílem mezi <b>30 – 70 %</b> SZn žáků	x	X	x
s podílem mezi <b>70 a</b> <b>více %</b> SZn žáků	1	2	3

Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním bylo doplněno rozhovory s učiteli, kteří s těmito asistenty spolupracují ve výuce a vedoucími pracovníky škol. Celkem bylo realizováno 24 rozhovorů (11 asistentů, 7 pedagogů, 6 ředitelů).

Výběr respondentů pro rozhovor probíhal cíleně, aby došlo k maximálnímu pokrytí výše uvedených možných variant. Pokud asistent působí v přípravné třídě, existuje pouze jediná varianta jeho využití. K využívání asistentů pro doučování pouze v rámci jediné třídy dochází převážně na prvním stupni. Na vyšším stupni základní školy respondent nevedli.

Vzhledem k hlavnímu záměru analýzy, kterým je získání konkrétních informací přímo aplikovatelných při tvorbě vzdělávacích osnov kurzů pro AP a Návrhu změn systému vzdělávání AP, jsou interpretovaná zjištění předkládána v čistě analytické formě bez podpory přímých citací respondentů. K tomuto kroku jsme přistoupili kromě snahy o zvýšení přehlednosti také z důvodu vysoké shody v oblasti vzdělávacích potřeb u jednotlivých respondentů napříč celým spektrem výzkumného vzorku.

<sup>3</sup> V rámci kategorie podílu sociálně znevýhodněných žáků na škole bylo operováno se „zlomovou hranicí 30 %“. Po jejím překročení dochází k odchodu žáků z majoritní části populace na základě žádosti rodičů z dané školy rodiči. Tyto školy se potom rychle dostávají do situace, kdy narůstá podíl sociálně znevýhodněných žáků nad žáky z majoritní části společnosti. To je také důvod proč se nepodařilo do vzorku zahrnout také školy s podílem 30 – 70 % žáků se sociálním znevýhodněním.

### 4.2.3 Analytická zjištění

Prezentovaná zjištění, která jsou výsledkem analýzy kvalitativních dat, dělíme do pěti na sebe navazujících oddílů. Nejdříve bude představen průběh přípravy AP a jeho vliv na výkon profese ve školském prostředí. Následně jsou předloženy informace o tom, jaké jsou nejčastější modely práce AP pro sociálně znevýhodněné žáky v praxi. Důraz bude kladen zejména na způsob využití asistentů, jejich náplně práce a kompetence. Dále jsou diskutovány faktory ovlivňující kvalitu práce AP a jejich ovlivnitelnost formou vzdělávacích kurzů. Analytické šetření je v závěru doplněno sadou doporučení a návrhů vztahujících se k podobě přípravných kurzů pro AP pro žáky se sociálním znevýhodněním.

#### 4.2.3.1 Příprava na pozici asistenta

Odborná příprava pro výkon profese AP je nazírána z perspektivy zkušeností respondentů a jejich celkového hodnocení absolvovaného vzdělávání. Respondenti šetření absolvovali různé typy formálního vzdělání a tato skutečnost se odrazila i ve způsobu, jakým se museli připravit na výkon funkce AP. Nejčastěji se jednalo o asistenty, kteří měli maximálně základní vzdělání, případně výuční list a proto bylo potřeba, aby absolvovali akreditovaný kurz AP. Tři respondenti absolvovali kurz Romský asistent (v té době bez akreditace) těsně po nástupu do praxe. Kurz následně museli doplnit výše uvedeným akreditovaným kurzem, který však dle jejich výpovědí nebyl obsahově příliš odlišný. Pokud AP absolvovali více kurzů, jako nepřínosnější se jim jevil zpravidla první, kterého se účastnili. Toto hodnocení vychází z faktu konfrontace s novými poznatky a situacemi, které na posluchače zanechávaly při prvním kontaktu velmi silný dojem. Ten byl také umocněn nutností vysokého nasazení ve studiu dané problematiky, jehož intenzita se s přibývajícím (obsahově podobnými) kurzy snižuje. Kurz Romského asistenta byl delší a více se věnoval problematice sociálního znevýhodnění, naopak kurz AP byl dle slov respondentů spíše určený asistentům, kteří se měli věnovat dětem se zdravotním znevýhodněním a asistenti pro sociální znevýhodnění se na něm vyskytovali vždy jen velmi okrajově.

AP pro žáky se sociálním znevýhodněním je kurs AP hodnocen jako nedostatečný, nebo dokonce zbytečný z důvodů absence informací o romském etniku a minimu specifikace sociálně znevýhodněných žáků a představených metod práce s nimi ve srovnání s časovou dotací věnovanou dětem se zdravotním znevýhodněním či postižením. I povinná praxe v rámci kurzu se odehrávala většinou v zařízeních pro děti se smyslovým nebo tělesným postižením. Vzhledem k délce praxe (40 hodin) asistenti vystřídali sice mnoho různých míst, mezi nimiž však téměř chyběla pracoviště poskytující praxi s cílovou skupinou žáků. AP postrádali kurz nebo vzdělávací seminář vysloveně zaměřený na práci s romskými nebo sociálně znevýhodněnými žáky.

Co se dalšího vzdělávání týče, respondenti nejvíce oceňovali kurzy, které jim přinášely nové praktické dovednosti využitelné přímo ve výuce. Mezi těmito kurzy AP vyzdvihovali ty, které jsou zaměřeny na partnerský přístup k dětem a způsoby práce s jejich specifiky – zejména Respektovat a být respektován nebo Step by step. Školy, pro které jsou AP

nepostradatelná součást pedagogického týmu, jsou ochotny financovat tyto kurzy i AP, protože jsou kurzy velmi finančně nákladné. Kurzy a školení jsou určeny pro celou sborovnu nebo voleny dle individuálních potřeb (včetně asistentů). Na školách, kde jsou AP bráni pouze jako dočasné podpůrné opatření pro žáka či učitele, nejsou podporováni v dalším vzdělávání. Různá míra podpory AP v dalším vzdělávání je dána mimo jiné typem pracovního právního vztahu AP a školy, jež bývá nejčastěji na dobu určitou.

Respondenti se shodli na tom, že spíše než v klasické formě vzdělávání by bylo vhodné hledat cestu ke zvyšování kvalifikace asistentů alternativními formami rozvoje – formou supervize, případově vedenými semináři, mentoringem, metodickou podporou. Touto formou je možné rozvíjet kompetence AP přímo v oblastech, ve kterých to právě potřebují. Respondenti formulovali parametry užitečného kurzu takto: 1) lektor kurzu má praktickou zkušenost s přednášenou problematikou; 2) kurz probíhá v prostředí co nejvíce podobnému reálným podmínkám výkonu činnosti AP; 3) informace jsou předávány formou přístupnou pro daný typ posluchačů.

#### **4.2.3.2 Práce asistentů pedagoga v praxi**

Z výpovědí respondentů o nejčastějších podobách jejich využití v praxi vyplynuly tři nejčastější modely jejich práce v závislosti na délce a uspořádání pracovního úvazku a také v závislosti na tom, zda působí na 1. nebo 2. stupni základní školy. Důležitým faktorem ovlivňujícím jejich využití je také podíl sociálně-znevýhodněných dětí na škole. Tyto tři modely jsou ideálními typy, které se v praxi můžou různě míchat a překrývat, mají hlavně analytickou hodnotu. Při identifikaci potřeb AP je naprosto klíčové získat představu o tom, jak vypadá jejich skutečná praxe. Následující část popisuje jejich náplň práce a vymezené kompetence.

#### **Současné způsoby využití asistentů pro sociální znevýhodnění**

**Doučování** - tito asistenti pracují většinou v rámci projektu jen několik hodin týdně. Tento typ práce je náročný na kvalifikaci asistenta. V praxi ho vykonávají asistenti, kteří mají většinou alespoň pedagogické vzdělání, případně jde o studenty pedagogiky. Smyslem doučování je pomoc dětem, které vykazují obtíže v rámci povinné školní docházky (v matematice nebo češtině). Doučování bývá často využíváno pro děti cizinců, které nemají dostatečnou znalost češtiny. Doučování jako hlavní náplň práce asistenta se odehrává obvykle ve škole, kde je menší podíl sociálně-znevýhodněných dětí (tj. méně než 30 %) a je určeno pro děti z prvního stupně. Obsah doučování záleží buď na domluvě s učitelkou v závislosti na konkrétních potřebách konkrétního dítěte, nebo na tom, co dítě samotné považuje právě za potřebné a problematické (u starších dětí: 4. - 5. ročník). Ve výzkumu jsme se setkali s tím, že asistent byl u doučování sám, ale buď měl na starost jenom dvě děti po skončení výuky, nebo skupinku až šesti dětí během vyučování, zatímco učitelka vedla svou třídu jinde.

**Kmenová třída** - v případě kmenové třídy je asistent přítomný po celou dobu vyučování a někdy i po něm v jedné nebo maximálně dvou třídách a podílí se spolu s učitelem na průběhu výchovného a vzdělávacího procesu v partnerském vztahu. Tento způsob využití asistenta je typický pro první stupeň základní školy, protože tam zůstává neměnný také hlavní pedagog. Tito asistenti mají plné nebo jen mírně zkrácené úvazky. Často pracují i odpoledne v družinách. Působí ve školách, které mají velký podíl sociálně-znevýhodněných dětí (často blížíci se ke 100 %). Tento typ využití asistenta je výhodný hlavně z hlediska spolupráce s učitelem, kdy je jednodušší si vytvořit přátelský vztah a rozumět si i beze slov, když spolu dva lidi tráví většinu času v práci. K vytvoření vztahu, ale dochází až po počátečním seznamování, které má různě dlouhou délku trvání v závislosti na přístupu asistenta i učitele. Poté se ale buď rozvine dostatečná míra důvěry, spolupráce a přímé i nepřímé komunikace, nebo tato dvojice spolu nemůže spolupracovat a je ředitelem rozdělena. Současně typ práce v kmenové třídě umožňuje navázat vztah k dětem, který také přispívá k tomu, do jaké míry je asistent dětmi přijímán jako člověk, který by je měl něco učit.

**Rozvrh** - tento typ využití asistenta se objevuje nejčastěji na druhém stupni. Na prvním stupni je spíše výjimečný, protože je náročný na koordinaci spolupráce asistent-pedagog. Každý asistent má svůj rozvrh, na základě kterého se pohybuje v jednotlivých třídách, podle toho, kde je obvykle potřeba. Ve zkoumaných školách se osvědčilo umístění asistentů podle rozvrhu učitele. Po nějaké době bylo výhodné údaje vyhodnotit a případně provést potřebné změny. Tito asistenti většinou neplní vzdělávací funkci, ale spíše pomáhají učiteli udržet ve třídě kázeň. Často chybí čas i prostor na domluvu o tom, co se bude v hodině dít. Tento typ využití asistentů je také obvyklý spíše na školách, kde je velký počet žáků se sociálním znevýhodněním. V tomto případě je pro AP klíčové, aby zvládali řešit náročné výchovné situace, aby dokázali získat a udržet respekt a aby měli dobré komunikační a vyjednávací schopnosti. Také by měli umět získat důvěru dětí a dokázali přijímat pokyny učitele bez pocitu nelibosti.

### **Náplň práce a kompetence asistenta**

Úlohou asistenta pro sociální znevýhodnění by mělo být do velké míry propojení školy a komunity, ze které děti pocházejí. Romští asistenti v našem výzkumu skoro všichni v minulosti chodili v rámci své pracovní doby také do rodin. Na jedné škole dokonce první dvě hodiny dne strávili asistenti tím, že vodili do školy děti, které zaspaly, nebo do školy prostě nešly a nebyl pro to žádný oprávněný důvod. Náplň práce zpravidla stanovují ředitelé škol. Často jim pro vymezení pracovní náplně nestačí katalog práce, a proto si sami konkretizují, jaké budou povinnosti a práva asistenta a jak bude za jejich plnění ohodnoceno. Konkrétní a přesné vymezení pak může pomoci také učitelům, aby věděli, jaké kompetence asistent má a co po něm můžou požadovat.

Míra, do jaké je učitel ochotný využívat asistenta je přímo závislá na tom, jak vnímá jeho odbornost a kompetence. Podle slov našich respondentů se přístupy učitelů velmi různí, někteří učitelé nemají se spoluprací s AP zkušenost a neumí využít silných stránek vzájemné

spolupráce. Někteří učitelé AP využívají výhradně na posílení kázně, když odvedou problémového žáka mimo třídu nebo do školního poradenského pracoviště. Dochází ale také k případům, ve kterých sice učitelé deklarují, že asistenta nepotřebují, ale využívají ho, protože jim přece jen trochu ulehčuje práci s kolektivem žáků. V tomto případě jsou asistenti považováni za nedostatečně vzdělané na to, aby mohli kvalifikovaně učit děti. Učitelé si uvědomují, že některé učivo už je pro asistenty složitější a tak je nechávají dělat s dětmi individuálně lehčí úkoly. Neznamená to však, že by asistenty považovali za zbytečné pracovníky, ale počítají s jejich omezenou vzdělávací funkcí. Důležitější pro ně je, aby plnili svou funkci prostředníka mezi školou a komunitou. Na jedné škole má asistentka také na starost zařazení romských dětí na druhý stupeň základní školy, ze školy, která disponuje pouze prvním stupněm.

Odlišné jsou také pohledy na to, jaký vztah by měl mít asistent k dětem a jaké by v jejich očích mělo být jeho postavení. Učitelé se shodují na tom, že je potřeba, aby byl asistent vnímán dětmi jako druhý učitel. Podle učitelů by si měl být vědom své pozice dospělého, kterého děti musí respektovat, protože jinak učiteli nepomáhá a stejně dobře by ve třídě mohl být sám. Na druhé straně se asistentky přikláněly k názoru, kdy mají být vnímány jako spojka mezi dětmi, rodinou a prostředím školy. Vlastní pozici vnímají spíše jako kamarádky, které těm dětem rozumějí, mají jejich důvěru a snaží se je pochopit. Na prvním stupni tento kontrast není tak výrazný, protože asistentka má respekt i když je považována jednoduše za "tetu". Na druhém stupni už je ale potřeba více na své autoritě trvat.

Na druhé straně jsou asistenti na některých školách považováni za "hlídače". Mají plnit funkci kázeňského dozoru. V rámci jiných škol jsou AP ponecháni s celou třídou bez přítomnosti pedagoga. Je jasné, že se v obou případech odlišují kompetence a schopnosti asistentů, ovšem ani jeden u uvedených případů neodpovídá náplni profese AP podle katalogu prací. Při samostatné práci se třídou se u AP uplatňuje zejména jeho praktické dovednosti a schopnost fungovat s žáky bez přítomnosti učitele (ani ne dostatečné vzdělání). Ve výpovědích AP se objevilo, že jejich samostatnou práci se třídou nepovažují za suplování pedagogické práce a to i přes nachystání látky k výkladu pedagogem. Uvedené se v některých školách děje s tichým souhlasem ředitele školy, kdy jsou ovšem AP převedeni na pedagogy bez dostatečné kvalifikace, což je spojeno s nízkým platovým ohodnocením.

### **Faktory ovlivňující kvalitu práce asistenta pedagoga**

Na kvalitu a podobu práce AP má vliv dvojí druh faktorů. Jejich specifikace by se daly definovat jako faktory vnitřní (vztahující se k osobě asistenta) a vnější (vztahující se k fungování školy). Jejich jednotlivé složky, které si představíme v následující kapitole, jsou mnohdy ovlivnitelné formou vzdělávacích kurzů, což je pro naši analýzu velmi důležité. V krátkosti se však seznámíme také s oblastmi, které jsou dané anebo jejichž změna může nastat spíše v dlouhodobém horizontu a to pouze za splnění specifických podmínek. Považujeme za vhodné poukázat na vzájemnou provázanost obou výše uvedených faktorů. Podoba působení asistentů ve vzdělávacích institucích není totiž (jak by se mohlo na první



pohled zdát) závislá jenom na formě vzdělávání, které asistenti absolvují. Dle výpovědí našich respondentů není výjimkou, že někteří pedagogičtí pracovníci se k dětem i přes vysokoškolské vzdělávání nehodí. Naopak někdo, kdo nemá splněnu vysokoškolskou kvalifikaci, pracuje se žáky na vysoké úrovni. Cílem analýzy není popření významu formálního pedagogického vzdělání. Nýbrž jde o upozornění na složitost problematiky, kterou ovlivňují jak osobností charakteristiky pedagogických pracovníků (a to nejenom vzdělanostního charakteru), ale také podmínky, v nichž pedagogickou činnost vykonávají.

Tab. 7: Faktory ovlivňující kvalitu práce asistenta pedagoga

FAKTOR	SLOŽKY	
<b>VNITŘNÍ</b> vztahující se k osobě asistenta pedagoga	<i>osobnostní charakteristiky</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vztah k dětem</li> <li>• vztah s komunitou</li> <li>• emoční inteligence</li> </ul>
	<i>získané vzdělání a zkušenosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dosažený stupeň vzdělání</li> <li>• pracovní zkušenosti a praxe</li> <li>• absolvované kurzy</li> </ul>
<b>VNĚJŠÍ</b> vztahující se k systému fungování školy	<i>pracovní podmínky</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• postavení asistenta</li> <li>• vzájemná spolupráce</li> <li>• podpora mezi kolegy</li> </ul>
	<i>perspektivy působení ve školství</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• působnost asistenta</li> <li>• dlouhodobý výhled</li> <li>• finanční ohodnocení</li> </ul>

### Faktory vztahující se k osobě asistenta pedagoga

Všichni respondenti se shodují na tom, že práce asistenta pro sociálně-znevýhodněné žáky není jednoduchá. Aby měla vykonávaná práce žádoucí efekt, je nutné vynaložit maximální úsilí - a to nejen po stránce „technického“ zvládnutí vzdělávání žáků, ale „komplexně pozitivního“ přístupu ke znevýhodněným dětem, což obsahuje vysokou míru empatie, tolerance a trpělivosti. Na otázku jaký by měl být AP, účastníci výzkumného šetření vyzdvihovali komunikativnost (se žáky, rodiči) a porozumění. To platí zvláště u dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněných lokalit, pro které je škola „cizí instituce“. Jednou z velmi důležitých funkcí asistenta je pomoci tuto hranici překonat, aby se děti do školy nebály chodit.

Je třeba, aby AP si byl vědom svého postavení, disponoval u žáků přirozenou autoritou. AP pro výkon profese potřebuje flexibilitu a schopnost pružně reagovat na vzniklé situace. Vzhledem k tomu, že se pedagogové při práci se sociálně znevýhodněnými žáky často dostávají do situací, kdy je jejich postavení zpochybňováno, jsou uráženi, a jejich snažení není přijímáno (tak jsou na to zvyklí u majoritní části společnosti), je velmi důležité mít schopnost zpracovat svoje vlastní očekávání od dané práce. Těšit se z malých úspěchů a systematicky pracovat na předcházení možného „vyhoření“.

## **Faktory vztahující se k systému fungování školy**

Cílem působení asistentů ve školství je umožnění nebo zefektivnění vzdělávání a výchovy žáků. Dosažení vysoké kvality vzdělávání dětí, je výsledkem souhry všech aktérů, kteří jsou ve vzdělávacím procesu zahrnuti – učitel, žáci, asistent, rodiče. Tak jak jsme uvedli již výše, mezi asistenty mohou být velké rozdíly, které se odráží také v odlišném přístupu k práci a k podávanému výkonu. Ale i splnění požadavků školy asistentem nemusí být vždy zárukou dobře fungujícího systému. Škola a její pedagogický sbor tvoří pro asistenty vhodné zázemí pro výkon jeho profese. Ve chvíli kdy nefunguje dobrá komunikace mezi učitelem a asistentem, která je (mezi učiteli, vedením škol i asistenty z řad našich respondentů) považována za nejdůležitější, je velmi obtížné dosáhnout kýženého cíle. Komunikace vyžaduje zapojení obou dvou partnerů: učitele/asistenta. Problém se může objevit také ve vztahu mezi ostatními aktéry, tedy zejména mezi managementem školy a zbytkem pedagogického sboru.

Ve školách mohou existovat rozdíly v postavení asistentů v rámci pedagogického sboru případně ve vztahu k jednotlivým učitelům. Některé vzdělávací instituce fungují podle hierarchické rigidní struktury, která pomáhá udržet v chodu organizaci, ale již nedokáže tolik řešit mezilidské vztahy. V důsledku toho potom dochází k distancím mezi lidmi, jejich neosobnímu kontaktu a velké ztrátě variability a přizpůsobení potřebám jednotlivých aktérů. Mnohdy je tato charakteristika spojená s velkými školami. Naopak menší školy mají lepší předpoklady k vytváření bezpečného prostředí založené na důvěře a známosti mezi učiteli - žáky - asistenty - rodiči. S velikostí školy se současně mění možnosti a míra inkluзивity - jak vůči dětem, tak i vůči asistentům.

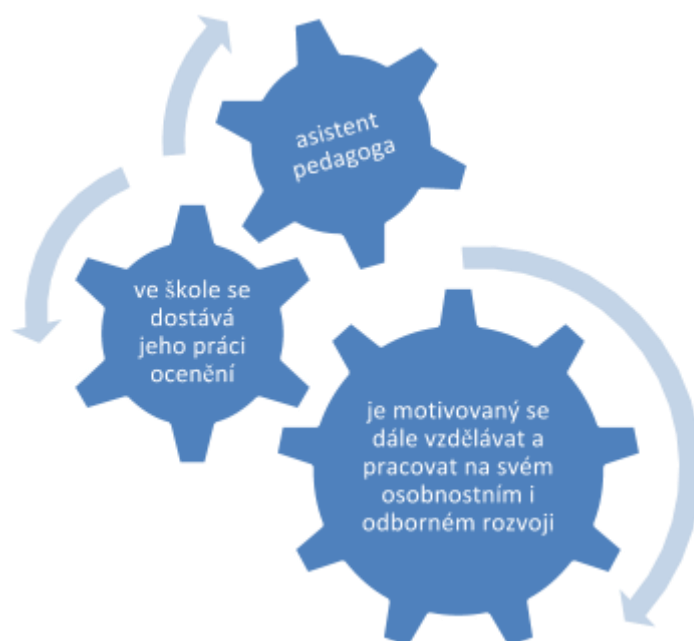
Druhá varianta je potom škola inkluзивní, která přistupuje individuálně ke všem žákům včetně žáků se sociálním znevýhodněním. Aby mohli pedagogičtí pracovníci docílit maximálního rozvoje jednotlivých žáků dle jejich specifických potřeb je potřeba k tomu využít všech možných kapacit - především potom těch lidských. Učitelé k asistentům při daném nastavení přistupují jako k nutné podmínce dosažení vytyčeného cíle a tím pádem je vnímají jako rovnocenné partnery, bez jejichž pomoci by škodili především dětem.

Učitelé vnímají jako hlavní bariéru samotnou přítomnost AP ve výuce. Od míry zkušeností s asistenty a otevřenosti jednotlivých pedagogů se následně odvíjí postavení asistentů vůči ostatním pedagogům. Buď se dosáhne vztahu rovnocenného partnerství, nebo nadřazenosti. Právě zmiňovaná nadřazenost pedagogů není dle slov asistentů, ale i pedagogů úplně ideální. Hierarchičnost vztahu se přenáší také do vyučování a žáci toho dokáží automaticky využít. Vědí, že asistenti jsou bráni jako něco „podřadného“, takže se s ním pokoušejí manipulovat. A i přes autoritu, kterou daný člověk přirozeně disponuje, se dostává do obtížné situace při získávání respektu a přijetí ze strany dětí. Od všech respondentů bylo zdůrazňováno, že ve třídě musí být asistent rovnocenným partnerem. Je potřeba ještě jednou zdůraznit, že na tento fakt upozorňují také učitelé a jsou si vědomi nutnosti jej v zájmu dobré spolupráce a vzdělávání žáků ošetřit.

Pokud se podaří vyrovnanost vztahu a vzájemnou úctu vhodně nastavit, přináší to další benefit v podobě snazší možnosti řešení problémových situací. Pokud asistenti cítí od svých kolegů vzájemný respekt a důvěru, nemají problém za učiteli zajít a v případě nutnosti řešit úplně beze strachu jakoukoli situaci, případně je požádat o radu. Dostávání se do a řešení problémů asistentů je úzce provázáno s jejich postavením na škole. Ve chvíli, kdy je asistent v pozici naprosto rovnocenného partnera a ve škole je nastavena atmosféra vzájemné důvěry a bezpečí, má se na koho obrátit, nebojí se sdílet své obavy a přiznat chybu. V opačném případě se budou problémy prohlubovat a nebude pro asistenta snadné na problematické situace adekvátně reagovat. Do činnosti asistenta vstupuje také faktor perspektivy působení ve školství v závislosti na finančním ohodnocení. Problematika spojená s motivací asistenta ke vzdělávání a k vysoké kvalitě odvedené práce může být omezena nejistotou udržení dané pozice z důvodu nestálého financování (projekty, krajské rozpočty) a také nízkým finančním ohodnocením dané pozice. A to i v případě, kdy se jeho pracovní náplň překrývá s prací pedagogů.

Z výše uvedeného vyplývá, že finální podoba fungování asistentů ve škole není závislá jenom na jejich osobnostních charakteristikách a pracovních zkušenostech, ale je úzce provázána také s podmínkami, které jsou mu poskytnuty na pracovišti. Dostáváme se do sekvence, kterou znázorňuje následující diagram.

*Obr. 1: Vztah vnitřních a vnějších faktorů ovlivňujících kvalitu práce asistenta pedagoga*



V případě, že jsou vnější faktory v podobě postavení asistenta, vzájemné spolupráce, podpory mezi kolegy, působnost asistenta, dlouhodobého výhledu pracovní pozice, odpovídajícího finančního ohodnocení vhodně nastaveny, má uvedené pozitivní vliv na motivaci asistenta se dále vzdělávat a pracovat na svém osobnostním i odborném rozvoji. Zvyšuje se tak vstupní kapitál v podobě vnitřních faktorů vztahu k dětem, vztahu s komunitou, emoční inteligence, dosažený stupeň vzdělání, pracovní zkušenosti a praxe, absolvované kurzy a spirálovitě tak dochází k vyšší kvalitě práce a dosahování vyšších cílů v rámci výchovně vzdělávacího procesu žáku. Tento princip funguje samozřejmě i obráceně.

### **Ovlivnitelnost faktorů formou vzdělávacích kurzů**

V otázce jakým způsobem nastavit přípravné vzdělávací kurzy pro AP se pohybujeme ve dvou rovinách: 1) zda klást důraz na osobnostní rozvoj; 2) nebo odbornou přípravu ve smyslu specifických pedagogických postupů. Z vyjádření všech respondentů (napříč vedoucími pracovníky škol, učiteli i asistenty) a analytického zpracování získaných dat vyplývá skutečnost, že v současné době jsou kurzy pro AP nastaveny s přílišným důrazem na speciálně pedagogickou odbornost. Zatímco z analýzy vyplývá, že je potřeba, aby byla profesní příprava a další vzdělávání AP zaměřena více na rozvíjení odbornosti v oblasti komunikace s žáky, rodinou či komunitou žáka a ostatním personálem školy, spolupráce s učitelem, a ostatních tzv. měkkých dovedností.

Hlavním předpokladem odvádění vysoce kvalitní a efektivní práce AP je schopnost kvalitní komunikace ve prospěch řešení aktuálních situací a problémů. Je důležité, aby se za jakýchkoliv podmínek dokázaly domluvit obě strany interakce - asistent - učitel / asistent - žák / asistent - rodič. Respondenty deklarovaný důraz na osobnostní rozvoj asistentů vychází ze všech perspektiv, z nichž můžeme práci a osobu asistenta pojímat: 1) vzhledem k subjektu interakce; 2) vzhledem k působnosti ve škole působí; 3) vzhledem k roli AP v rámci pedagogického týmu a celé školy. Tyto perspektivy jsou blíže definovány v následujících odstavcích.

Asistent se může dostávat do trojí relace vztahů. Prvním je vztah s učitelem. Aby byla zajištěna optimální spolupráce, je nutná komunikace. V interakci se žáky je nezbytná stabilita ve výchovné fázi. A v neposlední řadě při kontaktu s rodiči jde opět o potřebu vysoké kvality umění komunikace, empatie, vstřícnosti a rozhodnosti.

Vzhledem k tomu, jakým způsobem asistent ve škole působí, vždy je kladen primárně důraz na osobnostní nastavení asistenta a schopnost zvládat aktuální situace. V případě, že je asistent využíván výhradně pro doučování, potřebuje žáky usměrňovat a dle pokynů zadaných od učitele jim pomáhat s úkoly z oblasti probírané látky základní školy. Při fungování v kmenové třídě je potřeba velmi kvalitní komunikace s učitelem. Společně plánují výuku a její realizaci. Důležitá je schopnost dávat a také přijímat zpětnou vazbu. V situacích, kdy má asistent svůj rozvrh, je nutné, aby dokázal rychle a adekvátně reagovat na aktuální

situaci ve třídě, kde bude působit. Mnohdy není na domluvu dostatek času a musí bez konfliktu spolu s učitelem řešit vzniklé situace.

V poslední pojímané perspektivě se orientujeme na roli, kterou má asistent na škole. Pokud asistent nastupuje bez jakýchkoliv předešlých zkušeností se žáky i ve školním prostředí, je nejzákladnějším předpokladem udržitelného fungování ve škole schopnost tuto velmi náročnou a specifickou práci zvládnout. Mnozí uchazeči o post AP končí své angažmá na škole ještě ve zkušební době a to mnohdy z vlastního rozhodnutí. Ve chvíli, kdy se podaří asistentovi zvládnout vstup do prostředí školní třídy, musí být nachystaný na nutnost přijímat úkoly od učitele a snažit se je v týmovém duchu realizovat. Mohou nastat také situace, kdy jsou asistenti v pozici toho zkušenějšího, který pomáhá učiteli. Tato situace je typická pro kontakt s rodiči a komunitou žijící v sociálně vyloučené lokalitě, kdy je to právě asistent, který ovládá způsoby jak se žáky i jejich rodiči jednat. Jaké volit postupy komunikace a pomáhá nově nastoupivšímu učiteli se v daném systému fungování zorientovat.

#### 4.2.4 Doporučení

V rámci oblastí, ve kterých by se systém vzdělávání asistentů měl měnit, tak aby pružněji reagoval na situaci v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, předkládáme tyto návrhy.

Z výše uvedeného se nyní pokusíme shrnout a popsat, jaké jsou vzdělávací potřeby AP pro žáky se sociálním znevýhodněním a jak by mělo docházet k jejich naplňování s cílem nastavit přípravu asistentů tak, aby výkon jejich práce byl v závislosti na absolvovaném kurzu co nejkvalitnější. Následující tabulka ukazuje s jakými dimenzemi, složkami a ideálními stavy budeme v rámci návrhu podoby přípravy AP pro žáky se sociálním znevýhodněním pracovat.

Tab. 8: Návrh podoby přípravy asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním

ZÁKLADNÍ DIMENZE	SLOŽKA	IDEÁLNÍ STAV
forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>lektor</i></li> <li>• <i>prostředí</i></li> <li>• <i>výuka</i></li> <li>• <i>délka</i></li> <li>• <i>motivace</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osoba s praktickou zkušeností přednášené problematiky</li> <li>- místo simulující reálné podmínky výkonu činnosti asistentů pedagoga</li> <li>- informace předávané formou interakcí, modelových situací, hraním rolí, nácviků</li> <li>- čas věnovaný dílčím tématům reflektuje jejich náročnost a komplexnost</li> <li>- kurz je předstupněm pro doplnění vyššího formálního vzdělání</li> </ul>
obsah	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>zaměření</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- větší důraz na specifika sociálního znevýhodnění než na zdravotní hendikepy</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>rozvoj osobnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>důraz na rozvoj vlastních psychologických dovedností, základní znalosti o psychologii dítěte</li> <li>komunikační dovednosti</li> <li>zvládání náročných výchovných situací</li> </ul>
posluchač	<ul style="list-style-type: none"> <li>zkušenost</li> <li>motivace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zohlednit, když mají účastníci kurzu praktickou zkušenost s prací s dětmi a sociálním znevýhodněním</li> <li>účastníci kurzu by sami měli cítit, že daný typ vzdělávání je pro ně skutečně užitečný, aby opravdu měli potřebu se učit a nejen plnit kvalifikační podmínky</li> </ul>

## 5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

### 5.1 KOMPLEXNÍ ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

- Výzkumného šetření se zúčastnilo 838 AP a 79 pracovníků školského poradenského zařízení (speciálněpedagogického centra), z jejichž odpovědí při interpretaci výsledků vycházíme.
- Aktuálně vykonávají funkci AP lidé se základním vzděláním, ale i bez jakékoliv odborné kvalifikace a to i přes to, že mohou získat kvalifikaci pro výkon pracovní pozice AP ve všech krajích České republiky.
- Prostřednictvím detailnějšího zkoumání v rámci korelační analýzy bylo zjištěno, že ti AP, kteří získali odbornou kvalifikaci absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro AP v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, se cítí lépe připraveni nejen pro spolupráci s učitelem, ale rovněž se cítí být lépe seznámeni s konkrétními činnostmi, povinnostmi a náplní práce AP oproti ostatním respondentům.
- Pracovníci školských poradenských zařízení (speciálněpedagogických center) hodnotí celkovou připravenost AP s různou kvalifikací pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich připravenost jak po stránce teoretické, tak praktické jako průměrnou.
- V souvislosti s výše uvedenými poznatky můžeme poukázat na to, že je třeba sjednotit, propojit a zkvalitnit systém vzdělávání, sloužící k získání kvalifikace AP.
- Jako vhodnou formu k získání kvalifikace lze na základě poznatků získaných prostřednictvím analýzy považovat akreditované vzdělávací kurzy pro asistenty pedagoga v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tyto kurzy by mohly být na základě vyjádření AP realizovány ve všední den dopoledne či odpoledne, případně o víkendu.
- Akreditovaný vzdělávací program pro AP by měl být zaměřen na základní/pregraduální přípravu AP.
- Součástí této přípravy by měly být především základní poznatky z oblasti speciální pedagogiky, psychologie a dále komplexní informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, že AP zmiňovali nízké povědomí o žácích se sociálním znevýhodněním, je třeba věnovat v přípravě významnou pozornost této cílové skupině.

- V rámci získávání kvalifikace pro výkon funkce AP je třeba zpracovat kvalitní studijní materiály a způsob jejich poskytování AP. Námi oslovení respondenti čerpali v rámci své přípravy zejména z tištěné odborné literatury a skript, časopisů a knih. Šlo tedy o minimum praktických poznatků, které by měly být jak součástí studijní přípravy, tak i dalšího vzdělávání, kde by mělo jít zejména o řešení praktických situací s ohledem na zkušenosti jednotlivých AP.
- V současné době je ve všech krajích České republiky (kromě Plzeňského, který se sběru dat potřebných k analýze šetření neúčastnil) k dispozici dostatečná nabídka kurzů k doplnění či rozšíření odborné kvalifikace.
- Na základně vyjádření pracovníků školských poradenských zařízení (speciálněpedagogických center) by se AP měli v rámci kurzů realizovaných v dalším vzdělávání zaměřovat na konkrétní postižení/pedii.
- AP se potýkají v zaměstnání stále ještě s problémy, jež vycházejí ze spolupráce s učitelem a spolupráce s rodinou. I této tématice je třeba věnovat v rámci základní přípravy a dalšího vzdělávání pozornost.
- Osoba lektora je nejdůležitějším prvkem vzdělávacího kurzu a hlavně na něm závisí, co si posluchači z daného vzdělávání odnesou. AP (i dalšími pedagogickými pracovníky) je jednoznačně preferován lektor s konkrétními zkušenostmi vycházejícími z praxe podobné samotné činnosti posluchačů.
- Místo, kde se posluchači kurzu vzdělávají, by mělo v co největší míře simulovat reálné podmínky, v nichž budou dále asistenti fungovat – tedy prostředí školy s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků. V reálném prostředí je mnohem snazší ukázat, jak by měla vypadat dobrá práce AP ve spolupráci s učitelem. Současně se nabízí prostor k ukázkám toho, jak to třeba fungovat dobře nemusí a jak těmto problémům předcházet. Školy, které fungují na inkluzivních principech, jsou zvyklé na návštěvy a otevřenost vyučovacích hodin, do nichž by se mohli zapojit také posluchači kurzů.
- Pro posluchače, kteří nemají žádný teoretický základ z oblasti pedagogiky a psychologie a současně jsou to mnohdy lidé s nižším dosaženým stupněm formálního vzdělání je teoretická forma výuky zcela neuchopitelná a nepřenositelná. V kombinaci s problematikou sociálního znevýhodnění, kdy se naráží na fakt, že každé dítě má jiné vzdělávací potřeby, se dostáváme k závěru, že ve vzdělávacích kurzech nelze dávat univerzální návody. Je však možné rozebírat konkrétní případy, které si je člověk schopen vztáhnout ke své každodenní práci. Postupem času získáním zkušeností je potom asistent schopen tyto konkrétní znalosti a zkušenosti zobecňovat a aplikovat na jiné děti.
- Je vhodné, aby délka přípravného kurzu reflektovala náročnost a komplexnost probírané tematiky. Čím více času budeme posluchačům věnovat, tím se zvyšuje pravděpodobnost vyšší kvality práce asistentů ve vztahu k žákům, učitelům, i rodičům. Dostatečnou hodinovou dotaci je také nutné věnovat problematice zvyšování odolnosti asistentů vůči syndromu vyhoření a tím pádem udržitelnosti jejich profesního růstu.
- Jedním z identifikovaných faktorů ovlivňujících kvalitu práce AP bylo také dosažené formální vzdělání. Jeho zvyšováním dochází ke kumulaci odborného i sociálního kapitálu, který mohou asistenti při své práci využít, což spolupracující učitelé i vedení škol velmi oceňují. Některé přípravné kurzy pro AP (většinou zajišťované pedagogickými fakultami nebo vyššími odbornými školami či středními školami

pedagogickými) jsou těsně provázány s prvními ročníky formálního studia, které dané instituce nabízejí. Vhodným nastavením kurzu by mohlo docházet k motivaci jejich účastníků k tomu, aby dále pokračovali v započatém studiu a současně se splněním kvalifikace pro výkon profese AP, by dosáhli také vyššího stupně formálního vzdělání. K tomu by mohlo docházet například formou automatického přijetí ke studiu, zařazení do vyššího ročníku, nebo uznáním některých zkoušek a předmětů.

- Asistenti pro sociální znevýhodnění by neměli být zatěžováni výukou o nejrůznějších typech zdravotních postižení a hendikepů, protože s nimi do kontaktu přicházejí jen minimálně, okrajově je možná vhodné mít představu o tom, že děti se zdravotním znevýhodněním, nebo postižením se můžou ve třídě vyskytnout, ale není nutné vědět, jakým způsobem jednotlivé hendikepy diagnostikovat, nebo zmírňovat. Také praxe těchto AP by měla být vztažena vysloveně k práci se sociálně-znevýhodněnými dětmi, aby účastníci kurzu získali představu o tom, jak vypadá práce ve škole s dětmi z jiného kulturního a sociálního prostředí.
- Jak se ukázalo v našem šetření, obsahově by asistenti více uvítali (a také poté v praxi využili), kdyby byl kurz zaměřen na psychologické a sociální aspekty práce asistentů namísto vysloveně odborného vzdělání. Z tohoto důvodu by byl vhodný důraz na osobnostní rozvoj a prevenci syndromu vyhoření. Druhým z psychologického hlediska důležitým momentem je schopnost rozumět žákovi a tomu, co dělá a také vědět čeho je právě ve svém věku schopné a co potřebuje, část kurzu by tak měla být věnována vývojové psychologii a modelovým situacím při interakci s dítětem, ale též s dalšími lidmi, se kterými asistenti běžně při své práci přicházejí do styku.
- Co se týče samotných účastníků, bylo by vhodné brát při přípravě kurzu ohled na jejich vlastní zkušenosti z práce s dětmi. Rozdíl by měl být především v povaze povinné praxe: ti, kteří nikdy s dětmi nepracovali, by měli mít příležitost si to vyzkoušet pod dohledem zkušeného asistenta alespoň ve dvou zařízeních a to po dostatečně dlouhou dobu. Cílová skupina by měla být co nejpodobnější té, se kterou by asistenti v budoucnu chtěli pracovat. Na druhé straně asistenti, kteří si jenom dokončují povinné vzdělání, aby mohli ve své práci pokračovat, by zase ocenili jakýsi výměnný pobyt s asistenty na jiných školách, protože to jim umožní porovnání a uvidí, kde je prostor na zlepšení, nebo kde naopak můžou být se svou prací velmi spokojeni.
- Posledním důležitým bodem je brát do úvahy, s jakou motivací účastníci kurz navštěvují. Tento bod se v praxi těžko plánuje a naplňuje, ale v případě, že se dodrží výše nastíněné podmínky, dá se očekávat, že i ti, kteří studium pro asistenty absolvují spíše „z donucení“, v něm za těchto podmínek najdou pro sebe něco užitečného a přínosného.

## **5.2 Závěry a doporučení Analýzy systému vzdělávání AP**

Předkládaná doporučení jsou formulovaná na základě výstupů Analýzy systému vzdělávání asistentů pedagoga a obsahují kontextuální ukotvení pozice AP v podmínkách České republiky.



### **5.3 Závěry Analýzy systému vzdělávání AP**

Vzhledem k vysoké míře fluktuace v tomto zaměstnání uvádí 44 % AP praxi kratší než 2 roky. Pracovní pozice AP je v současné době nestabilní. Jedním z důvodů je pracovní smlouva na dobu určitou, dále nižší míra prestiže tohoto povolání vzhledem k pedagogickým sborům. Bez odborné kvalifikace je pouze 11 % dotázaných. Avšak pokud se údaj přepočítá na absolutní čísla, jde přibližně o 700 AP, kteří nyní působí na školách v České republice.

#### **5.3.1 Dostupnost kvalifikačních kurzů a DVPP AP**

Na základě šetření mezi AP bylo zjištěno, že i přes kontinuální nárůst počtu AP v České republice, nejsou v některých krajích realizovány akreditované kurzy pro AP či relevantní obory na vysokých školách. Navíc pouze 51 % dotázaných asistentů (pouze polovina) uvádí, že kvalifikační kurzy jsou dostupné. Na tomto základě lze uvažovat o povinnosti jednotlivých krajů zajistit realizaci minimálně jednoho kvalifikačního kurzu ročně.

Pouze jen 45 % AP absolvovalo nějakou formu dalšího vzdělávání navazujícího na kvalifikační kurz. AP je hodnotí jako dostupné ve 41 % (necelá polovina oslovených účastníků výzkumného šetření).

#### **5.3.2 Ideální forma kurzů a motivace k dalšímu univerzitnímu vzdělávání prostřednictvím kurzu a DVPP, propojení s VŠ**

Ideální kurs pro AP by měl proběhnout ve všední den (66 % preferuje tuto formu konání kurzů), formou přednášek a seminářů (71 % preferuje kurzy v podobě přednášek a seminářů), doplněných možnostmi setkávání a diskusí s kolegy (65 % respondentů) a konzultacemi s odborníky (54 % respondentů).

Jedním z identifikovaných faktorů ovlivňujících kvalitu práce AP je dosažené formální vzdělání. Jeho zvyšováním dochází ke kumulaci odborného i sociálního kapitálu, který mohou asistenti při své práci využít. Úroveň vzdělání tedy přímo podmiňuje efektivitu práce AP jako podpůrného opatření. Což je ceněno ze strany vedení školy i pedagogického kolektivu. Některé přípravné kurzy pro AP (většinou zajišťované pedagogickými fakultami, vyššími odbornými školami či středními školami pedagogickými) jsou těsně provázány s prvními ročníky formálního studia, které dané instituce nabízejí. Vhodné nastavení kurzu by mohlo motivovat účastníky v jeho pokračování. Absolvovaný kurz pro AP by mohl být chápán jako předstupeň k doplnění vyššího formálního vzdělání (např. automatické přijetí ke studiu, zařazení do vyššího ročníku či uznání některých předmětů ve studiu). Účast na kurzu pro AP a jeho splnění je ovlivněna motivací. Kvalitním obsahem i formou kurzu je možné zajistit adekvátní motivaci i těm AP, kteří musí kurz splnit jako nutnou podmínku pro jejich další fungování na příslušné škole. V takovém případě musí kurzy nabízet vzdělávání v oblastech,

kteře jsou aktuální společně s optimální formou předávání informací: tedy praktické ukázky, kazuistiky, odborné debaty, vzájemné sdílením zkušeností.

### **5.3.3 Asistent pedagoga a jeho působení na konkrétní škole**

Při práci AP v konkrétní škole je vhodné sepsání smlouvy o práci AP v kontextu jeho práce v konkrétní třídě či s příslušným žákem. Smlouva musí vymezovat přímou a nepřímou náplň práce. Smlouva o působení by měla být dokumentem upravovaným podle potřeby. Pro zajištění efektivní práce AP je nutné zajistit včasné seznámení se všemi zúčastněnými subjekty.

### **5.3.4 Vysoká míra fluktuace – financování AP, nejistá pracovní pozice**

Účastníci šetření shodně uvedli, že AP je při výkonu své profese finančně podhodnocen. V odpovědích je zdůrazněn nesystémový stav financování AP. Jednotlivé kraje v České republice aplikují rozdílné metodiky, pravidla k souhlasu zřízení funkce AP i jeho financování. Uvedené způsobuje vysokou míru fluktuace s přinejmenším dvěma negativy:

- AP často nemá šanci dlouhodobě profesně růst, rozvíjet své kompetence,
- AP se relativně často střídají, což na žáky působí rušivě (každý AP pracuje odlišným způsobem),
- definitivní odchod AP ze třídy je pro žáky obtížný.

### **5.3.5 Komunikace asistent – učitel - rodina**

Pro fungující spolupráci a důvěru mezi rodiči a AP je důležitá společná komunikace či pravidelné setkávání v rámci školních i mimoškolních aktivit. Rodiči je reflexe ze strany AP důležitý zdroj informací, neboť AP pracuje se žákem pravidelně v rámci školního vyučování.

## **5.4 Doporučení**

### **5.4.1 Vytvoření systému návaznosti tří úrovní kurzů na 3 úrovně kompetencí AP dle Standardů činností AP a na kariérní řád pedagogických pracovníků (PP)**

AP vnímají jako přínosné provázání pracovní pozice (podle stupně dosaženého vzdělání) s kariérním řádem, vymezeným například Standardem práce AP. Provázanost by podpořila identifikaci kompetencí, potřebných pro zmiňovanou profesi. Součástí by mohla být rovněž motivace jednotlivých AP k dalšímu vzdělávání. Jako výhodné se ukazuje vytvoření společného základu pro všechny AP, jež by odpovídalo I. stupni zařazení AP ve Standardu práce AP. Výstupem je i realizace základny pro případný kvalifikační postup, avšak je nutné brát v potaz, že AP mohou zůstat na jednodušší úrovni dlouhodobě nebo trvale. Proto musí

být ve Standardu práce uvedeno nejnižší požadované vzdělání, společně s kompetencemi, kterých AP na tomto základě nabývá. Tímto se do jisté míry navazuje na Katalog prací a platové třídy. Kariérní řád by dále měl specifikovat možnosti rozšiřujícího kvalifikačního studia.

**5.4.2 Předpokladem úspěšnosti všech popsanych doporučení je vytvoření a přijetí funkčního kariérního řádu pro všechny pedagogické pracovníky. Doporučujeme vytvořit kariérní řád pro AP propojený a navázaný na kariérní řád pedagogických pracovníků. AP může postupně absolvovat I. a II. část kvalifikačního kurzu, navázat na něj i VŠ vzděláním a tím se posouvat vzhůru úrovněmi kompetencí definovanými ve Standardu a na ně navazujícími platovými třídami. Přidanou hodnotou bude ošetření pracovní pozice AP na konkrétní škole, kde působí: to přispěje k vnímání AP jako plnohodnotného člena pedagogického sboru. Informace pro AP o možnostech jejich dalšího vzdělávání**

Na základě zjištění lze doporučit aktualizaci informací na webových stránkách MŠMT a dalších subjektů o dostupných kurzech pro jejich další vzdělávání a kariérní postup podle úrovní kompetencí.

## **5.5 Závěry a doporučení v oblasti odborné přípravy a dalšího vzdělávání asistentů pedagoga**

Tato kapitola nabízí shrnutí poznatků, vzešlých z kvantitativního šetření a kvalitativního šetření v oblasti vzdělávání AP. Mezi zásadní zjištění analýzy patří následující nedostatky/potřeby systému působení AP u nás: :

- standard činnosti AP,
- potřeba kariérního řádu,
- sjednocení a optimalizace systému přidělení a financování asistentů pedagoga.

Doporučení, formulovaná na základě Analýzy systému vzdělávání asistentů pedagoga tedy obsahují kontextuální ukotvení pracovní pozice AP vůbec.

Na základě odpovědí respondentů, lze obsahové náplně kurzů shrnout do dvou tematických celků. Jedna část výpovědí se vztahuje k rozvoji obecných kompetencí, které potřebují všichni AP bez ohledu na cílovou skupinu žáků. Jedná se především o rozvoj a nácvik komunikačních dovedností ve vztahu k učiteli, navazování kontaktu a další spolupráci s rodinou žáka a přímou prací se žáky ve třídě v průběhu vyučování. Schopnost efektivní

komunikace byla AP označena jako jedna z nejdůležitějších. Zároveň většina AP zmínila schopnost komunikovat jako jednu ze svých nejnaléhavějších vzdělávacích potřeb.

Druhým tematickým okruhem byly identifikované nedostatky v oblasti odborných speciálněpedagogických znalostí (zejména u AP pro ZP/ZZN žáky) a kompetencí nutných pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Celých 41 % AP uvedlo, že nebylo dostatečně informováno v rámci odborné přípravy o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotázaní AP postrádají ve svém vzdělávání praktické informace a metodiky práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. asistenti pracující se sociálně znevýhodněnými žáky, asistenti pracující se ZP/ZZN žáky). Z šetření mezi pracovníky speciálně pedagogických center vyplynulo, že jsou nejčastěji AP kontaktováni s dotazy ohledně odborných speciálněpedagogických intervencí v oblasti konkrétních typů postižení. Je nutné podotknout, že AP se na SPC obrací i s dalšími dotazy.

Prostřednictvím statistického zpracování dat vyplynulo, že nedostatky v odborných kompetencích pociťují AP pro sociální znevýhodnění mnohem častěji než AP pro zdravotní znevýhodnění či postižení. To poukazuje na fakt, že znalosti a kompetence, potřebné pro úspěšnou práci se sociálně znevýhodněnými žáky jsou v rámci kvalifikačních kurzů podhodnoceny. AP, kteří s uvedenou skupinou pracují, výše uvedené explicitně zmiňují ve svých výpovědích.

Z výpovědi AP vyplývá, že současná podoba kvalifikačního kurzu nabízí základní přehled o jejich pozici. Avšak pro efektivní práci se jeví jako vhodné absolvování dalšího, navazujícího a rozšiřujícího vzdělávání. Toto vzdělávání by mělo být zacíleno na konkrétní typ zdravotního postižení, se kterým budou AP pracovat, případně by mělo AP vybavit pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky.

V rámci formy odborné přípravy a vzdělávání postrádali nejčastěji AP praktické informace (ukázky pracovních postupů a metod, náslech v konkrétním školním prostředí), dále teoretické prohloubení látky prostřednictvím případových studií, modelových příkladů, kazuistik. V kurzech by též mělo být zohledněno, jaké aktivity a typy práce budou AP ve školách vykonávat. Tomu by měla být probíraná látka uzpůsobena.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že je velmi problematické (a v zásadě nemožné), aby AP byli na výkon své profese připraveni prostřednictvím jednoho kurzu, který absolvují před tím, než nastoupí do pracovního procesu. Nejsou dostatečně vybaveni pro různou míru podpory u jednotlivých žáků ve třídě (potažmo jejich speciálních vzdělávacích potřeb). S ohledem na zkvalitnění práce AP by uvedená skupina měla mít možnost, účastnit se specializačních kurzů během působení v dané třídě. Poznatky by měly směřovat do oblasti speciální pedagogiky. AP, kteří pracují se žáky se sociálním znevýhodněním, by byl určen tematicky orientovaný do zmíněné oblasti bez další potřeby znalosti jednotlivých typů zdravotního postižení.

Jako nejvhodnější forma vzdělávání AP se jeví kvalifikační kurz, v němž by zúčastnění AP absolvovali první část kurzu. První část by pracovala s rozvojem základních profesních dovedností a kompetencí pro všechny AP, doplněné o přehled základní legislativy a ukotvení pracovní pozice AP (například v návaznosti na Standard práce AP). Následovala by přímá praxe ve škole, kde bude mít AP možnost si ujasnit, s jakým typem speciálních vzdělávacích potřeb žáků by chtěl nadále pracovat. Na základě této praxe pak AP absolvuje druhou část kvalifikačního kursu, která již bude specializační a představí asistentovi metodiky práce s konkrétním typem speciálních vzdělávacích potřeb. Případně bude AP připravovat na práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Vhodné by bylo zajištění průběžného metodického vedení, supervize, případově vedené semináře a mentoringu. Závěrem je třeba uvést i možnost vzájemného sdílení praxe a zkušeností mezi AP.

## **5.6 Forma a obsah kurikula kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga**

Doporučení, týkající se obsahu a formy kurikul pro vzdělávání AP, jsou rozdělená do třech částí, podle námi navržené struktury. Nejprve uvádíme doporučení týkající se první části kvalifikačního kurzu, tedy minima společného pro všechny typy asistentů pedagoga. Poté je v textu zmíněno doporučení pro praxi AP, a nakonec doporučení pro druhou oblast - specializační část kvalifikačního kurzu.

### **5.6.1 Dostatečná hodinová dotace kvalifikačního kurzu, metodické vedení AP, mentoring**

Je vhodné, aby délka přípravného kurzu reflektovala náročnost a komplexnost probírané tematiky. Čím více času bude posluchačům věnováno, tím se zvyšuje pravděpodobnost odbornější kvality práce asistentů ve vztahu k žákům, učitelům, i rodičům. Dostatečnou časovou dotaci je nutné věnovat problematice zvyšování odolnosti asistentů vůči syndromu vyhoření a také udržitelnosti jejich profesního růstu.

- Čas věnovaný dílčím tématům v rámci kvalifikačního kurzu musí reflektovat jejich váhu v budoucí praxi AP. Stále ještě se objevují teoretická témata s větší dotací než řešení praktických otázek působení AP.

### **5.6.2 Kvalifikační kurs pro AP: I. Základní kurs pro všechny AP – obecné informace a kompetence**

Základní kurz (I. část kvalifikačního kurzu pro AP) by měl nabídnout přehled o pracovní pozici v rámci inkluzivního vzdělávání (legislativní rámec, pracovní náplň, kompetence). Dále by měl informovat o profesním profilu, možnostech dalšího rozvoje a osobnostního růstu, stejně jako by měl stimulovat komunikační schopnosti AP s různými cílovými skupinami (žáci, rodiče žáků, učitel, spolupracující instituce, atd.). Zároveň by měl AP připravit na zvládnání

náročných výchovných či krizových situací a v neposlední řadě poskytnout penzum základních znalostí z oblasti vývojové psychologie a pedagogiky.

Po absolvování první části uvedeného bude AP podle členění Standardu práce AP na I. úrovni kompetencí. Jinými slovy AP bude pracovat pod dohledem učitele, zajišťovat pomůcky a materiály pro výuku stejně jako technologicko-organizační podmínky či doprovod žáka. V tomto případě se může jednat o AP se základním vzděláním společně se základním kvalifikačním kurzem, stejně tak o studenty pedagogických fakultu či osoby v evidenci úřadů práce. Na základě další motivace pro profesi se mohou dále vzdělávat a to prostřednictvím navazujícího specializačního kurzu nebo vysokoškolským vzděláním.

Kvalifikační kurz mohou nabízet poskytovatelé vzdělávání v různé délce trvání, hodinová dotace kurzu a obsahová náplň však zůstávají neměnné. Vysoká škola bude mít možnost poskytovat kvalifikační kurz ve dvou podobách – jednoleté a dvouleté. Po ukončení dvou semestrů (1 rok) získává absolvent kompetence pro výkon své profese na úrovni I dle Standardu, stejně jako absolvent tohoto kurzu od jiného poskytovatele vzdělávání. V případě úspěšného absolvování dvouletého kurzu, získává absolvent kompetence na úrovni II dle Standardu<sup>4</sup>.

Následující podkapitoly přibližují, jak by podle našeho výzkumu měly jednotlivé parametry tohoto základního kurzu vypadat.

### **5.6.3 Důraz na povědomí o legislativním rámci a pracovní náplni asistenta pedagoga**

Šetření poukázalo na důležitost poskytnout dostatek informací vedoucích k vytvoření představy AP o jejich budoucí náplni práce. AP považují za důležité zařadit do profesních kompetencí také způsob řešení určitých organizačních aspektů, jako je onemocnění žáka či AP, účast žáka na školních akcích, škol v přírodě, atd.

### **5.6.4 Důraz na rozvoj psychologických dovedností, vývojové psychologie**

Druhým z psychologického hlediska důležitým momentem je schopnost rozumět dítěti z komplexního pohledu (chování, jednání, prožívání, potřebám). Uvedenému by měla být věnována část kurzu. Jde o poznatky z vývojové psychologie. AP by ve své přípravě ocenili nácvik modelových situací při interakci s dítětem, ale též s dalšími lidmi, se kterými asistenti běžně při své práci přicházejí do styku.

### **5.6.5 Důraz na rozvoj tzv. měkkých dovedností, zejména komunikačních dovedností**

Hlavním předpokladem odvádění vysoce kvalitní a efektivní práce AP je schopnost kvalitní komunikace ve prospěch řešení aktuálních situací a problémů. Je důležité, aby se za

---

<sup>4</sup> Zde ještě odkážeme na Standard práce AP.

jakýchkoliv podmínek dokázaly domluvit všechny strany interakce – tedy asistent se žáky ve třídě, asistent s učitelem a asistent s rodinou žáků. I pro téma komunikace a souvisejících dovedností platí důraz na praktické pojetí přípravy!

### **5.6.6 Důraz na kompetence při zvládnání náročných výchovných situací**

Tato oblast úzce souvisí s komunikačními dovednostmi. Je důležité, aby AP byli v rámci své přípravy vybaveni takovými kompetencemi, které jim umožní efektivně řešit náročné výchovné a komunikační situace. Nezbytné jsou dobré vyjednávací schopnosti. Cílem vzdělávání tedy je, nabídnout a zpřístupnit tato témata odpovídající formou – nácviky, hraní rolí, modelové situace apod.

### **5.6.7 Praxe asistentů pedagoga**

Praxe a náslechy ve výuce jsou klíčovou součástí odborné přípravy AP. Důraz by měl být kladen jak na odborné vedení při výkonu praxe AP, tak na místo výkonu práce AP. V případě základního společného kurzu pro všechny AP bude klíčové nabídnout dostatečnou škálu praktických ukázek a strategií při práci s různorodou skupinou žáků. Rozšiřující kurz by měl nabídnout místo, co nejpodobnější tomu, kde bude AP pracovat. Pro AP je velké míře praxe prioritní.

V rámci šetření mezi asistenty vyplynulo, že ve svém vzdělávání postrádali seznámení a nácvik konkrétních metod práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Kdybych před tím, než jsem nastoupila do kurzu, nepracovala určitou dobu ve třídě u žáka se zdravotním postižením, tak by mě kurz nepřipravil. Sice tam bylo mnoho zajímavých informací, ale především teoretických, chtělo by to více praktických konkrétních metod, postupů – a aby měli asistenti možnost si to vše vyzkoušet“.* AP6

### **5.6.8 Zajištění praxe pro AP poskytovatelem kursu na spolupracujících školách uplatňujících inkluzivní principy**

V současnosti je běžné, že si AP v rámci povinné praxe sami vybírají, na jaké škole ji absolvují a sami školy oslovují. Poskytovatelé kvalifikačního kurzu pro AP ponechávají zajištění praxí na jednotlivých účastnících kurzu, kteří někdy s velkými těžkostmi tuto praxi zařizují, natož aby bylo v jejich možnostech ovlivnit způsob vykonávání praxe a její kvalitu. Nezřídka se stává, že škola praxi slíbí, ale nemá představu o práci AP. Je důležité zajistit, aby během výkonu praxe na školách byla určena osoba odpovědná za její průběh a metodické vedení AP.

Předpokladem předem domluvené spolupráce se školami, na kterých by AP mohli absolvovat praxi, by bylo ověření školy. Konkrétně to, zda je inkluzivně zaměřená a zejména její zkušenosti s AP. Vzdělávací instituce realizující kvalifikační kurzy pro AP by měly mít síť

několika osvědčených škol s cílem nabídnout možnost praxe odpovídající jejich potřebám - vysoká kvalita vedení a zkušenosti AP a pedagogové, kteří ukazují, jak pracují s žáky.

### **5.6.9 Místo výkonu praxe simulující co nejdříve budoucí práci AP**

Místo, kde se posluchači kvalifikačního kurzu pro AP vzdělávají, by mělo v co největší míře simulovat reálné podmínky, v nichž budou dále asistenti fungovat. V reálném prostředí je mnohem snazší ukázat, jak by měla vypadat dobrá práce AP ve spolupráci s učitelem. Současně se nabízí prostor k ukázkám toho, jak předcházet možným obtížím. Školy, které fungují na inkluzivních principech, jsou zvyklé na návštěvy a otevřenost vyučovacích hodin, do nichž by se mohli zapojit také posluchači kurzů.

Je tedy vhodné, aby AP absolvovali praxi ve škole/třídě, v níž jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tuto praxi pak naváže druhá specializační část kvalifikačního kurzu, která bude praxi dále rozvíjet v kooperaci s teoretickými poznatky.

### **5.6.10 Povaha povinné praxe – podle zkušeností asistentů pedagoga**

Při přípravě kurzů je vhodné brát ohled na aktuální zkušenosti práce se žáky. Rozdíl by měl být především v povaze povinné praxe: ti, kteří nikdy s žáky nepracovali, by měli mít příležitost vyzkoušet si práci pod dohledem zkušeného asistenta alespoň ve dvou zařízeních a to po dostatečně dlouhou dobu (dohromady minimálně 40 hodin).

AP, kteří již pracují ve školství a kurzem si dokončují povinné vzdělání, by ocenili výměnný pobyt s asistenty na jiných školách. Taková forma praxe by jim umožnila porovnání práce a poskytla podněty pro další profesní rozvoj či korekci jejich pedagogických aktivit.

### **5.6.11 Asistent pedagoga navazuje na své zkušenosti s prací s dětmi**

AP považují zkušenosti s prací s různými skupinami žáků za klíčovou pro výkon své profese. Proto je vhodné, aby se při jejich vzdělávání kladl důraz též na další možnosti praxe. Praxe by měla být realizována nejen v pedagogickém prostředí, ale i na mimoškolních aktivitách jako jsou dětské tábory pro sociálně znevýhodněné děti, letní dovolené pro rodiny se zdravotně postiženými dětmi, či různých nízkoprahových volnočasových klubů pro děti a mládež.

## **5.7 Forma a obsah kurikula kvalifikačního kurzu pro AP: II. Specializační kurs – rozvíjí již znalosti o konkrétních speciálních potřebách (postiženích, znevýhodněních) podle toho, s jakými bude AP pracovat**

Navazující, specializační druhá část kvalifikačního kurzu pro asistenty je určena absolventům první části kvalifikačního kurzu. Po absolvování navazující, specializační části



kvalifikačního kursu AP získává kompetence vymezené Standardem práce AP na úrovni II. Stupně. Je to například AP, který je schopen podle zadání učitele dohlédnout na správnost uložených úkolů (procvičování čtení, doučování apod.); je součástí hodnocení výstupů žáka (vstupuje do jakýchkoli forem hodnocení žáka, podílí se na IVP, je schopen referovat o pokroku, úspěších a rezervách žáka, umí dávat zpětnou vazbu žákovi, rodině, učitelům a navazuje a udržuje kontakt s rodinou apod.

Kompetence AP získané na základě splnění základního kvalifikačního kursu se po absolvování navazující, specializační části kvalifikačního kursu rozšiřují na kompetence vymezené Standardem práce AP na úrovni II. stupně. Je to například AP, který je schopen podle zadání učitele dohlédnout na správnost uložených úkolů (procvičování čtení, doučování apod.); je součástí hodnocení výstupů žáka (vstupuje do jakýchkoli forem hodnocení žáka, podílí se na IVP, je schopen referovat o pokroku, úspěších a rezervách žáka, umí dávat zpětnou vazbu žákovi, rodině, učitelům), navazuje a udržuje kontakt s rodinou apod. Po absolvování navazující, specializační části kvalifikačního kursu AP disponuje shodnými kompetencemi jako AP I. stupně.

### **5.7.1 Práce s kazuistikami, a případovými studii namísto teorie - výuka teorie prostřednictvím kazuistik a praktických ukázek**

**AP se shodují na navýšení praktických příkladů v rámci vzdělávání. Většina asistentů vidí přínos také v zařazení průřezu teoretických znalostí a v přípravě na spolupráci s učitelem.**

Pro posluchače, kteří nemají žádný teoretický základ z oblasti pedagogiky a psychologie (jde mnohdy o osoby I s nižším dosaženým stupněm formálního vzdělání) je teoretická forma výuky zcela neuchopitelná a nepřenositelná. **Je vhodné rozebírat konkrétní případy, které si je člověk schopen vztáhnout ke své každodenní práci. Postupem času získáním zkušeností je asistent schopen tyto konkrétní znalosti a zkušenosti zobecňovat a aplikovat na jiné žáky.**

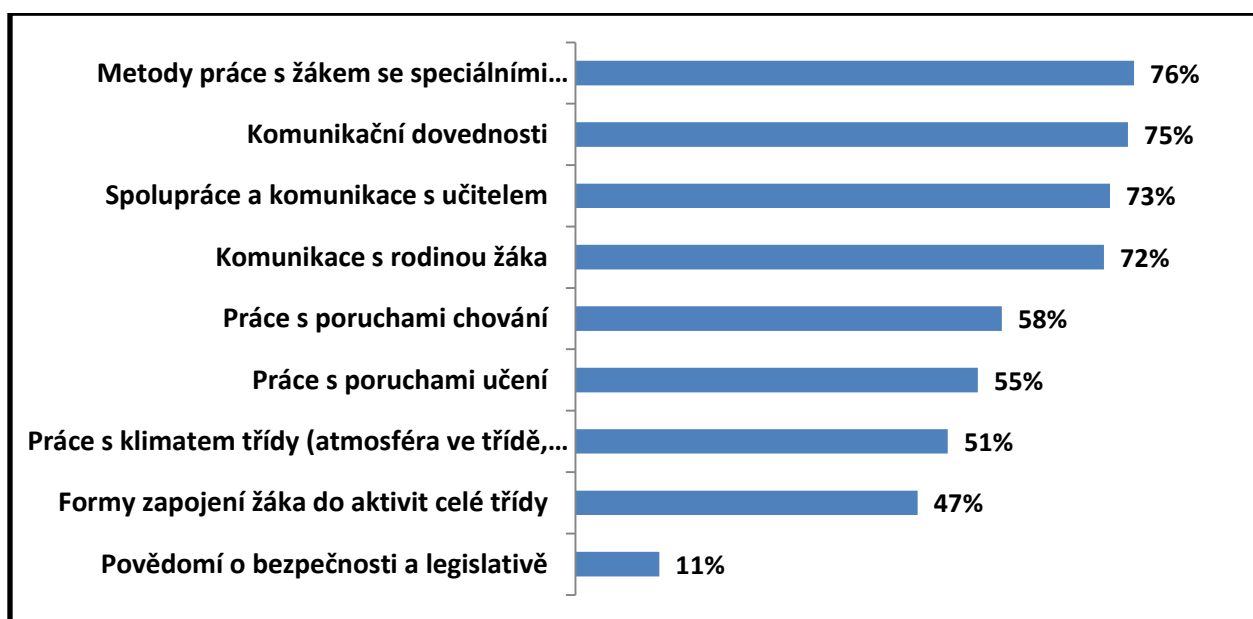
### **5.7.2 Navazující specializační část kvalifikačního kursu: zdravotní postižení**

V obsahu přípravy a dalšího vzdělávání je pro AP důležité zařazení dostatečného množství informací o typech zdravotního postižení a metodách práce s žáky s různým typem zdravotního postižení nebo znevýhodnění. Současně AP vidí potřebu zařazovat do kurzů více praktických ukázek, nácviků a možností si různé metody přímo vyzkoušet. Někteří asistenti vnímali důležitost praktického zaměření kursu především pro AP s vysokoškolským vzděláním, pro ostatní asistenty viděli jako optimální kombinaci průřezu teoretických znalostí doplněných praktickými ukázkami. AP navrhovali jako optimální absolvovat 2 osobní konzultace v dosahu místa pracoviště, jež by obsahovaly praktické návody práce s konkrétním problémem – různé příklady na jednotlivá postižení a určité situace nebo problémy.

### 5.7.3 Navazující specializační část kvalifikačního kurzu: sociální znevýhodnění

AP pracující se sociálně znevýhodněnými žáky považují dle šetření za zbytečné informace o zdravotním postižení. V praxi s ním do kontaktu přicházejí jen minimálně. Nemají zájem o diagnostiku či následnou práci se žákem se zdravotním postižením.

*Graf č. 50: Přehled zájmu o kvalifikační kurzy pro AP pracující se sociálně znevýhodněnými žáky.*

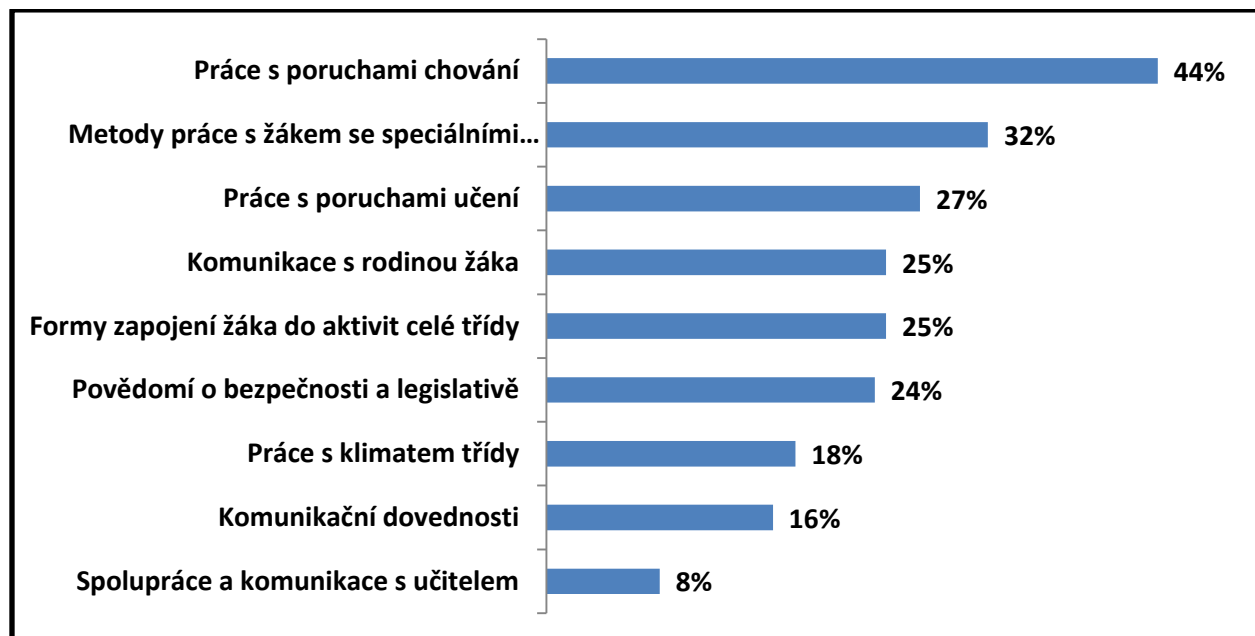


### 5.7.4 Které kompetence asistenti pedagoga považují za nejdůležitější pro výkon své profese

AP pro sociální znevýhodnění považují pro výkon své profese za nejdůležitější zejména vzdělání/metodické vedení v oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (76 %), školení v oblasti komunikačních dovedností (75 %) – ať již obecně, nebo v oblasti komunikace a spolupráce s učitelem (73 %) a v oblasti komunikace s rodinou žáka (72 %). V rámci metodického vedení pro AP budou vytvořeny metodické příručky, v nichž bude zpracováno i téma poruch chování a poruch učení žáků. Z výpovědí AP je zřejmé, že vyžadují informace týkající se tzv. soft skills. Mezi uvedené patří komunikační dovednosti, práce s klimatem třídy a schopnost pracovat s heterogenní skupinou žáků a zapojit do aktivit třídy všechny žáky.

### 5.7.5 V jakých oblastech kompetencí asistenti cítí, že jim chybí potřebná vzdělávací příprava

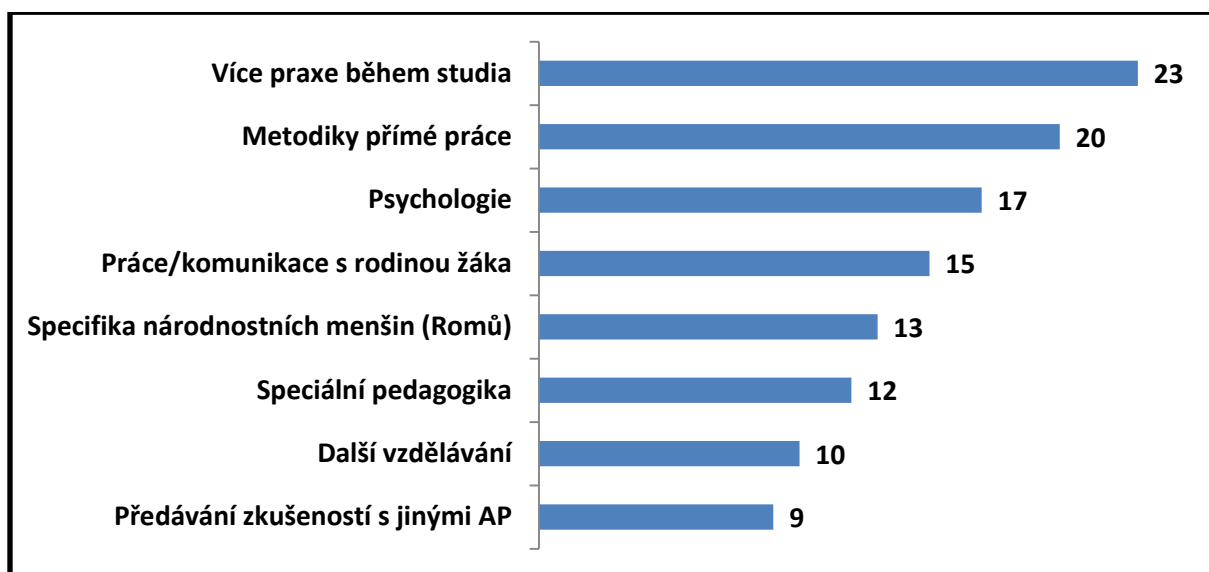
Graf č. 51: V jakých oblastech kompetencí asistenti cítí, že jim chybí potřebná vzdělávací příprava



Nejvíce asistentů vnímá svůj deficit ve vzdělávací přípravě v oblasti poruch chování a učení žáků a metod práce se žákem se SVP. Tyto oblasti dále zpracovány v metodikách práce.

### 5.7.6 Co by mělo být dle asistentů pedagoga součástí přípravy a dalšího vzdělávání?

Graf č. 52: Co by mělo být dle asistentů pedagoga součástí přípravy a dalšího vzdělávání?



Respondenti uváděli jako nejdůležitější během studia praktické poznatky. Praxe by měla být realizována v různých školních zařízeních, aby AP získali dostatek zkušeností s různými žáky. Příprava a další vzdělávání obecně by podle asistentů měly mít spíše zážitkovou, praktickou formu a významné místo by v něm mělo mít sdílení dobré praxe od zkušených AP s dlouholetou praxí. Společné setkávání asistentů navzájem a s dalšími odborníky a sdílení zkušeností a informací s možností diskuse a konzultace považují dotázaní asistenti za nejdůležitější podporu pro (přípravu na) výkon své práce.

Metodiky přímé práce s žáky by měly být podle AP zaměřeny zejména na problémové žáky, specifické poruchy učení a chování, problematiku skupinové dynamiky a též řečové nápravy a základy logopedie. Uvedené již přechází tematicky do oblasti psychologie, jejíž výuku asistenti považují též za velmi potřebnou.

V oblasti práce se sociálně znevýhodněnými žáky je klíčová práce s rodinou/komunitou žáka, porozumění situace dítěte, jež z takového rodinného prostředí pochází – jde nejčastěji o žáky z nepodnětného rodinného prostředí, kde může být výskyt sociálně patologických jevů a řeší se otázky motivace žáků, jejich domácí přípravy a absencí. Další významnou skupinou žáků, se kterými AP pro sociálně znevýhodněné žáky pracuje, jsou menšiny – romská, vietnamská, ukrajinská, atd. zde je klíčové podat základní informace o těchto kulturách a o možnostech komunikace a jejich zapojení. Za důležité respondenti považují seznámení se s romskou kulturou a romským jazykem.

Důležitým systémovým aspektem dalšího vzdělávání AP je vůbec jeho umožnění – překážkou k jeho absolvování může být finanční náročnost, nedostupnost anebo odmítavý

postoj ze strany vedení školy. Problémem je také nabídka kurzů pro AP, která není v současné době velmi bohatá.

Praxe AP pro sociálně znevýhodněné žáky by měla být vztažena vysloveně k práci se sociálně-znevýhodněnými žáky, aby účastníci kurzu získali představu o tom, jak vypadá práce ve škole s dětmi z jiného kulturního a sociálního prostředí.

### **5.7.7 Parametry kurzů**

#### **Osobnost lektora**

Osoba lektora je nejdůležitějším prvkem vzdělávacího kurzu a hlavně na něm závisí, co si posluchači z daného vzdělávání odnesou. Asistenty pedagoga (i dalšími pedagogickými pracovníky) je jednoznačně preferován lektor s konkrétními zkušenostmi vycházejícími z praxe podobné samotné činnosti posluchačů.

## 6 ZÁVĚR

Analýza systému vzdělávání AP byla zpracována pro potřeby projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*, reg. č. CZ. 1.07./1.2.00/43.0003. Důvodem její realizace byla série projektových aktivit, které se zaměřují na řešení vzdělávání této skupiny pedagogických pracovníků. Cílem Analýzy bylo přinést informace, jež budou využitelné při přípravě a realizaci:

- a) stávajícího studijního programu „vzdělávání AP“, které jsou v projektu realizovány,
- b) návrhu nového modelu vzdělávání (včetně nového modelu vzdělávacího programu) AP,
- c) návrhů na případnou úpravu legislativy upravující pregraduální a postgraduální vzdělávání AP v ČR.

Potvrdilo se, že pozice asistenta pedagoga představuje jedno ze základních podpůrných opatření určených dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem opatření je poskytnout uvedeným žákům dostatečnou podporu v jejich vzdělávání. Široce pojatá náplň práce vyžaduje specifickou přípravu pro vzdělávání jednotlivých asistentů. Analýza si kladla za cíl poukázat na problematická místa a navrhnout doporučení, která by mohla oblast pregraduálního a postgraduálního vzdělávání AP zlepšit a zefektivnit.

Úvodní část analýzy je věnována zejména teoretické deskripci, a to jednak historii vzniku funkce asistenta pedagoga, ale i popisu současného legislativního rámce. Stejně tak je představena aktuální podoba systému pregraduální a postgraduální přípravy asistentů pedagoga v České republice. Další dvě kapitoly seznamují zájemce s výsledky kvalitativních analýz v oblasti vzdělávání a přípravy asistentů pedagoga. Výsledky předložené analýzy přinášejí natolik **konkrétní zjištění, že jsou využitelné při zásadní reformě připravovaného systému vzdělávání asistentů pedagoga (nejen) v rámci řešeného projektu.**

Největší podíl oslovených asistentů pedagoga představovaly ženy. Vyšší míra jejich účasti v šetření odpovídá procentuálnímu zastoupení žen na této pozici vůbec. Bohužel se zřejmě jedná i o důsledek (genderově významně problematické) situace, kdy AP působí na zkrácený částečný úvazek.

V rámci hodnocení pregraduální přípravy byla respondenty vytýkána absence praktických informací (i když s teoretickými byli spokojeni). Dostupnost dalšího vzdělávání byla hodnocena jako velmi dobrá, avšak účastní se ho necelá jen polovina asistentů pedagoga. Přes výše uvedenou absenci praktických informací a neúčast na dalším vzdělávání se oslovení asistenti pedagoga většinou cítí dobře vybaveni pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci Analýzy byl monitorován i názor skupiny pracovníků speciálněpedagogických center. Tito u žáků se zdravotním postižením vystupují jako výluční navrhovatelé zřízení

tohoto institutu v konkrétní třídě, u konkrétního žáka. Na základě jejich výpovědí jsou asistenti pedagoga připraveni pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami průměrně (dobře). Vytýkají zejména nedostatek informací o konkrétní cílové skupině žáků, se kterou jednotliví asistenti pedagoga pracují. Vzájemnou spolupráci vnímají jako velmi dobrou.

Nejmarkantnější problémy pracovníci speciálněpedagogických center spatřují v nerespektování jimi vydaných doporučení, nízkém povědomí o vlastních kompetencích a nedostatečné spolupráci mezi asistenty pedagoga a učitelem či rodiči. Další vzdělávání má mít podle pracovníků speciálněpedagogických center podobu kurzů, seminářů se zaměřením na specifika konkrétních typů zdravotního postižení. **Za nezbytné považují pracovníci speciálněpedagogických center metodické vedení asistentů pedagoga.**

V souvislosti s výše uvedenými poznatky můžeme poukázat na to, že je třeba sjednotit, propojit a zkvalitnit systém vzdělávání, sloužící k získání kvalifikace asistenta pedagoga. A to v jeho složce pregraduální i postgraduální (DVPP).

Specificky je nutno zajistit lepší přípravu AP ve vztahu k potřebám a znevýhodněním žáků se sociálním znevýhodněním - je třeba věnovat v přípravě významnou pozornost této cílové skupině.

Samotní AP rovněž často uváděli problémy v rámci výkonu profese, tj. nemající přímý původ ve vzdělávací oblasti. Zde na prvním místě „problémy, jež vycházejí ze spolupráce s učitelem a spolupráce s rodinou“. I této tématice je třeba věnovat v rámci základní přípravy a dalšího vzdělávání vyšší pozornost

Jedním z identifikovaných faktorů ovlivňujících kvalitu práce AP byla také úroveň formálního vzdělání. Vzhledem k variabilitě možností může pozici AP vykonávat člověk s dosaženým základním vzděláním (doplněným o příslušné další vzdělávání), stejně jako osoba s vysokoškolským vzděláním. Rozdílnost vzdělání posléze predikuje rozdílné platové zařazení a rovněž různou náplň práce. Ve formálním vzdělání však byla shodně respondenty uváděná absence praktických dovedností (bez ohledu na dosažené vzdělání). Jeho zvyšováním dochází ke kumulaci odborného i sociálního kapitálu, který mohou asistenti při své práci využít, což spolupracující učitelé i vedení škol velmi oceňují.

**Mezi zásadní zjištění analýzy patří následující nedostatky/potřeby systému působení AP u nás: :**

- **standard činnosti asistenta pedagoga,**
- **potřeba kariérního řádu,**
- **sjednocení a optimalizace systému přidělení a financování asistentů pedagoga.**

Doporučení, formulovaná na základě Analýzy systému vzdělávání asistentů pedagoga tedy obsahují kontextuální ukotvení pracovní pozice asistentů pedagoga vůbec.

## 7 BIBLIOGRAFIE

1. ČADOVÁ, E., MICHALÍK, J. 2012. Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistenta pedagoga. In: ČADOVÁ, E., a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga s žákem s těžkým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3378-3.
2. MŠMT. 2001. *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
3. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
4. Listina základních práv a svobod
5. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění
6. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění zákona č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon
7. Zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství
8. Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol
9. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
10. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.
11. Vyhláška MŠMT č. 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců v platném znění
12. Vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách v platném znění
13. Vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole v platném znění
14. Nařízení vlády ČR č. 68/1997 Sb., kterým se stanoví míra vyučovací povinnosti učitelů a míra povinnosti výchovné práce ostatních pedagogických pracovníků ve škole v platném znění
15. Nařízení vlády ČR č. 251/1992 Sb., o platových poměrech zaměstnanců rozpočtových a některých dalších organizací v platném znění
16. Metodický pokyn MŠMT ke zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele
17. Standardy pro udělování akreditací DVPP (2010)
18. Usnesení vlády ČR č. 459 ze dne 29. 5. 2002