

Co změnit na práci asistentů pedagoga?

ZBYNĚK NĚMEC, KLÁRA ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ,
VANDA HÁJKOVÁ

Anotace: *S příklonem k inkluzivnímu modelu ve vzdělávání roste i počet pedagogických asistentů v běžných školách, ohledně vymezení kompetencí těchto asistentů ovšem stále přetrvávají četné nejasnosti. Autoři článku prezentují dílčí výstupy výzkumného projektu zaměřeného na práci asistentů pedagoga a soustředí se na preferované změny v práci asistentů z pohledu několika skupin aktérů vzdělávacího procesu: Dotazovaní asistenti, učitelé i žáci se shodují na potřebě větších pracovních úvazků asistentů – větší prostor v práci asistenta by měl být věnován společným přípravám s učiteli, komunikaci s rodinami žáků nebo doprovodu žáků na akce odehrávající se v rámci vyučování mimo prostředí školy. Někteří učitelé také postrádají jasnější vymezení parametrů spolupráce s asistenty, pedagogičtí asistenti by pak vedle vyššího (jak mzdového, tak i společenského) ocenění své profese uvítali i zřetelnější vymezení vlastních pravomocí a intenzivnější metodické vedení.*

Klíčová slova: *asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání, základní škola.*

ÚVOD

Profese asistenta pedagoga patří mezi ty, jejichž význam v základním školství během posledních let zdatelně roste, práce pedagogických asistentů je (nejen) vedoucími pedagogickými pracovníky často vnímána jako jedna ze stěžejních forem podpory inkluzivního vzdělávání (ÚIV, 2010). S narůstajícím počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v běžných školách se zvyšuje i počet pedagogických asistentů – jen za první čtyři roky platnosti nového školského zákona se počet asistentů pedagoga v českém školství více než zdvojnásobil

(Teplá & Šmejkalová, 2010). Navzdory rostoucímu významu i počtu pedagogických asistentů ale přetrvávají četné nejasnosti a rozpory týkající se jejich pracovní náplně, kompetencí i požadované vstupní kvalifikace.

Už samotné vzdělání asistentů pedagoga je velmi rozmanité a naznačuje, že i požadavky na výkon činnosti asistenta pedagoga budou (úměrně dosaženému vzdělání) různorodé: Zákon o pedagogických pracovnících u asistentů pedagoga jako nejvyšší možnou kvalifikaci uvádí vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd, jako nejnižší možnou kvalifikaci pak základní vzdělání



doplňené kurzem pro asistenty pedagoga (zákon č. 563/2004 Sb., ve znění zákona č. 198/2012 Sb.). Protože zákon dále ne-specifikuje, na jakém typu školy má být ono základní vzdělání dosaženo, dochází tak k pozoruhodné situaci, kdy na jedné straně mohou profesí asistenta pedagoga vykonávat vysokoškoláci, na straně druhé se ale může stát pedagogickým asistentem i absolvent bývalé zvláštní školy.

Z pohledu ředitelů škol je úroveň vzdělání asistentů dále komplikována nedostatečnou nabídkou kurzů dalšího vzdělávání dostupného asistentům pedagoga (Drotárová, 2006).

Základní parametry role asistenta pedagoga jsou v českých školách vymezeny platnou legislativou, která jako hlavní činnosti asistenta uvádí pomoc pedagogickým pracovníkům při vzdělávací činnosti a při komunikaci s žáky nebo jejich zákonnými zástupci, podporu žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce i při přípravě na výuku, u žáků s těžkým zdravotním postižením i pomoc při sebeobsluze a doprovod ve školním nebo – v rámci akcí pořádaných školou – i v mimoškolním prostředí (vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.). Kromě tohoto obecného vymezení ale v praxi dosud chybí podrobnější metodika, která by zpracovávala formy práce asistenta pedagoga v celém spektru podpory poskytované učiteli i žákům v inkluzivně orientovaných školách. V oblasti uplatnění asistentů ve třídách, ve kterých jsou vzdělávání žáci se zdravotním postižením, mohou částečně pomoci metodiky práce asistentů vytvo-

řené v projektu *Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb* (reg. č. CZ.1.07/1.2.00/14.0020) – tyto metodiky sice vycházejí z předpokladu, že asistent by měl být „*ve třídě ,k ruce všem účastníkům vzdělávacího procesu*“ (Čadová, Michalík in Baslerová a kol., 2012, s. 9), obsahově se ale každá z těchto metodik specializuje na práci asistenta pedagoga s žákem s konkrétním typem zdravotního postižení. Bližší vymezení role asistenta pedagoga ve vztahu k podpoře žáků se sociálním znevýhodněním je v současné době zpracováváno v rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* (reg. č. CZ.1.07/1.2.00/43.0003).

Podrobnější výzkumy zaměřené na práci pedagogických asistentů v celém širokém spektru jejich uplatnění nebyly dosud v českém prostředí realizovány.

Efektivní zapojení asistentů do vzdělávání komplikuje také velmi volné vymezení poměru mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností asistenta – zákonná úprava určuje pro nepřímou pedagogickou činnost 0–20 hodin týdně z plného pracovního úvazku asistenta pedagoga (nařízení vlády č. 75/2005 Sb., ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb.); rozhodnutí, zda asistent bude mít pro nepřímou pedagogickou činnost vyhrazenou polovinu své pracovní doby, nebo naopak nebude mít prostor pro nepřímou pedagogickou činnost žádný, nechává příslušné nařízení vlády v kompetenci ředitelů škol.

Poznatky o úskalích a specifikách práce asistentů pedagoga přináší pedagogický výzkum, v českém prostředí dosud orientovaný na dílčí aspekty profese, např.

na pracovní náplň a osobnostní předpoklady asistentů (Drotárová, 2006), uplatnění asistentů v přípravných třídách (Barтоňová & Pipeková, 2008) nebo na práci asistentů s romskými žáky (Němec & Štěpařová, 2008).

Na konkrétní problémy vyskytující se v praktickém uplatnění pedagogických asistentů poukazují četné, často rozsáhlejší, zahraniční výzkumy, které upozorňují mimo jiné i na tyto nedostatky a rizika:¹

Kvalifikace asistentů je velmi různorodá, asistenti s nižším dosaženým vzděláním často vykonávají úkony, pro které nejsou dostatečně kvalifikováni (Giangreco & Doyle, 2007; Giangreco, 2010; Abbott, McConkey, & Dobbins, 2011; Tarry & Cox, 2013).

Ve srovnání s učiteli asistenti častěji žákům napovídají, častěji kladou větší důraz na splnění úkolu než na osvojení látky (Webster et al., 2010).

Stěžejní náplní práce asistentů je individuální práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, případně práce s malou skupinou žáků s postižením/znevýhodněním (Giangreco & Doyle, 2007; Groom & Rose, 2005; Tarry & Cox, 2013). Je-li ovšem v práci asistenta individuální podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami příliš zdůrazňována, může tato podpora vést až k izolaci nebo

stigmatizaci žáka (Giangreco & Doyle, 2007; Egilson & Traustadottir, 2009; Symes & Humphrey, 2011).

Je-li žák se speciálními vzdělávacími potřebami odkázán po většinu vyučovacího času na podporu méně kvalifikovaného asistenta, může být paradoxním důsledkem i to, že dotyčný žák vykazuje horší výsledky než stejný žák, který asistenta k dispozici nemá a je vzděláván výhradně kvalifikovanějším učitelem (Webster et al., 2010).

Efektivní komunikace mezi asistentem a pedagogem je základním předpokladem pro smysluplné využití pedagogických asistentů, učitelé jsou ovšem v této oblasti odkázáni na improvizaci – jen minimum pedagogů v minulosti prošlo jakoukoliv přípravou pro spolupráci s asistentem (Webster et al., 2010; Giangreco, 2010).

Uvedené organizační nejasnosti, stejně jako i poznatky ze zahraničních výzkumů, naznačují důležité oblasti budoucího rozvoje profesního uplatnění asistentů pedagoga; jaké potřebné změny v této oblasti ale preferují samotní asistenti? Jak se preference změn v uplatnění asistentů shoduje nebo liší mezi asistenty a učiteli? A co by na práci pedagogických asistentů změnili ti, kterých se podpora asistenta dotýká často nejvíce, tj. žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

¹ S vědomím lokálních specifik ve vzdělávání, požadované kvalifikaci i formách uplatnění asistentů pedagoga jsou prezentovány především ty poznatky, u kterých je prokazatelná širší nadnárodní shoda – základem jsou především mezinárodní studie zpracovávající data z USA, Velké Británie, Austrálie, Itálie a Švédska (Giangreco & Doyle, 2007), nebo v menším rozsahu jen z USA a Velké Británie (Giangreco, 2010). Zvláštní pozornost je věnována poznatkům z dlouhodobého výzkumného projektu DISS (Webster et al., 2010) realizovaného na území Anglie a Walesu – zde mají výstupy sice platnost omezenou lokálními specifiky, zároveň je ale jejich relevance podpořena tím, že šlo o patrně dosud nejrozsáhlejší výzkumný projekt na dané téma.



O VÝZKUMU A RESPONDENTECH

Následující článek přináší dílčí poznatky z výzkumného projektu zaměřeného na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách. Celková koncepce prezentovaného výzkumu byla velmi široká, výzkumníci sledovali nastavení práce asistentů pedagoga, vzájemné vztahy mezi asistenty a pedagogy, preferované vlastnosti a dovednosti asistentů pedagoga a variabilitu různých forem podpory zajišťované asistenty u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;² důležitou součástí výzkumu byla ale i identifikace oblastí potenciálních změn v zapojení asistentů pedagoga do činnosti škol.

Do projektu financovaného z prostředků Grantové agentury Univerzity Karlovy se v letech 2012–2013 zapojilo 25 škol z pěti krajů; výzkumníci z katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK ve školách pozorovali práci asistentů pedagoga a realizovali rozhovory na téma práce asistentů s 25 řediteli (nebo zástupci ředitelů), se 40 pedagogy, kteří s asistentem ve třídě pracují, se 40 asistenty pedagoga, se 32 žáky se zdravotním postižením a s 12 skupinami žáků se sociálním znevýhodněním.³ Volba asistentů pro účast ve výzkumu odpovídala kvóтовému

výběru vzorku, proporční zastoupení asistentů bylo nastaveno tak, aby převažoval počet asistentů působících u žáků se zdravotním postižením (ve výzkumu 70 %) nad počtem asistentů pracujících se žáky se sociálním znevýhodněním (ve výzkumu 30 %);⁴ participující školy byly pro výzkum vybírány záměrně tak, aby byly zastoupeny školy z Prahy, menších okresních měst i venkovských lokalit.

Ze sledovaných 40 asistentů pedagoga neměli pouze dva odpovídající kvalifikaci pro výkon profese, dvacet asistentů mělo doplněné své původní vzdělání (1x ZŠ, 5x SŠ bez maturity, 12x SŠ s maturitou, 2x VŠ) kurzem pro pedagogické asistenty a v osmnácti případech byli asistenti absolventy pedagogicky zaměřených škol (11x SŠ s pedagogickým zaměřením, 7x VŠ s pedagogickým zaměřením).

Pouhá třetina z asistentů zapojených do výzkumu byla v této profesi zaměstnána na celý úvazek, 27 ze 40 sledovaných asistentů mělo úvazek zkrácený, z toho pak úvazek deseti asistentů by dokonce menší než poloviční.

Do projektu se zapojily základní školy, které byly v práci s asistenty pedagoga poměrně zkušené – průměrná doba, po kterou již asistenti působili na dané škole, přesahovala sedm let. Rovněž asistenti spo-

² Výsledky šetření v těchto oblastech budou součástí připravované monografie *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*.

³ Záměrné zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do koncepce výzkumu reaguje na dosud realizovanou výzkumnou šetření – ačkoli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi základní příjemce asistentkých služeb, jen minimální počet výzkumů uskutečněných v dané oblasti zahrnuje tyto žáky mezi respondenty (Giangreco & Doyle, 2007).

⁴ V praxi je početní převaha asistentů působících u žáků se zdravotním postižením ještě výraznější, třicetiprocentní zastoupení asistentů pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním bylo pro potřeby výzkumu záměrně mírně nadhodnoceno tak, aby specifika této skupiny asistentů nemohla být marginalizována.



lupracující na výzkumu měli ve své profesi relativně dlouhou praxi, na místě asistenta pedagoga pracovali v průměru pátým rokem, byť je nutné dodat, že v této oblasti byly značné individuální rozdíly – zatímco sedm ze sledovaných asistentů pracovalo v profesi prvním rokem, stejný počet ze sledovaných asistentů vykonával tuto práci již osm nebo více let. Obdobná situace byla i u dotazovaných učitelů, ze kterých deset respondentů pracovalo s asistentem ve třídě prvním rokem, na druhou stranu ale osm učitelů uvádělo spolupráci s asistentem trvající již osm nebo více let (v jednom případě dokonce již patnáctým rokem).

Rozhovory byly realizovány vždy v průběhu vyučovacího dne v prostorách škol, obvyklá délka rozhovorů se žáky a učiteli byla přibližně 10–12 minut, časová dotace rozhovorů s asistenty a s řediteli se nejčastěji pohybovala mezi 20 a 25 minutami. Obecná strategie výzkumu byla koncipována jako smíšená s převahou kvalitativních prvků, data získaná v rozhovorech byla následně zpracovávána formou kódování a kategorizace významů v selektivně zpracovaných protokolech.

V rámci částečně strukturovaných rozhovorů kladli výzkumníci respondentům otázky zaměřené na jejich vnímání profese asistenta pedagoga a efektivitu jeho uplatnění ve vzdělávacím procesu; z množství shromážděných dat přináší tento článek výstupy z odpovědí na otázku po preferovaných změnách v práci asistenta – asistentům pedagoga a učitelům byla pokládána otázka *„Kdybyste mohli na práci asistenta pedagoga (na vaší práci)*

cokoli změnit, co by to bylo?“, žáci odpovídali na otázku *„Co bys změnila na práci pana asistenta / paní asistentky?“*, eventuálně doplňovanou podotázkou *„Chtěla bys, aby s tebou asistent/ka dělala něco jinak?“*.

VÝSLEDKY, ZJIŠTĚNÍ

Výpovědi dotazovaných asistentů, učitelů i žáků poukázaly na prostor pro změny v rozsahu podpory zajišťované asistentem pedagoga, výši platu asistentů, vymezení kompetencí asistentů, v oblasti spolupráce s ostatními pedagogy i v dílčích úkonech podpory žáků. Některé požadavky se v různé podobě objevovaly u všech kategorií respondentů (např. vyšší úvazek asistentů), jiné navrhované změny se vyskytly jen v odpovědích asistentů, učitelů nebo žáků.

Co by změnili asistenti pedagoga

Patrně nemůže překvapit skutečnost, že výrazná většina asistentů pedagoga vidí ve své profesi určitý prostor pro změny, byť oblasti požadovaných změn jsou různorodé. Pouze tři respondenti (tedy méně než jedna desetina) z řad dotazovaných asistentů ve výzkumu uvedli, že by na své práci neměnili nic.

Nejčastěji by oslovení asistenti měnili výši mzdy – téměř polovina asistentů (19 ze 40) by ocenila **vyšší plat**. Často se v této souvislosti objevuje požadavek na výši mzdy, která by umožňovala alespoň minimální finanční nezávislost: *„... bylo by dobře, kdyby asistenti měli větší plat, protože asistent, když by chtěl být finančně*



jako nezávislý, tak si myslím, že k tomu musí dělat nějakou další práci...“ [asistent-ZP5].

Za pozornost jistě stojí i to, že mnozí asistenti pedagoga (v popisovaném výzkumu to byla celá čtvrtina ze sledovaných asistentů) jsou existenčně závislí na dalším zaměstnání, které vykonávají souběžně s prací asistenta: „Určitě bych změnila výši platu, protože si myslím, že právě je nedostatek asistentů jenom díky tomu, že to prostě je prachbídne placený a ta ženská, když potom má děti, tak jako ... sice je čtyři hodiny tady, ale další úvazek už, když je tady od osmi do dvanácti, tak další úvazek už těžko zvládá a hlavně těžko sežene, že jo ... no a když jsem, jako já, na druhém stupni, tak družina je od těch dvanácti, že jo, a já nemůžu od ní [žákyně s těžkým tělesným postižením – pozn. aut.] odejít a jít do družiny, prostě u mě zrovna to vůbec nejde, že jo, i když má třeba do půl jedny, že jo, vím, že ta asistentka, co byla přede mnou, tak odešla prostě z tohohle toho důvodu, že už měli do půl jedny a že ona už vlastně nemohla dělat v tý školní družině...“ [asistent-ZP24].

Někteří asistenti by uvítali větší ocenění jak platové, tak i společenské: „Určitě bych změnila ohodnocení asistentů, a určitě jako pozice toho asistenta pedagoga, protože si myslím, že to je nedocenená práce ... já si myslím, že se jako úplně nenablíží na ty asistenty vyložené v té rovině, jako že to je pedagog...“ [asistent-ZP6].

Druhým nejfrekventovanějším motivem preferované změny, který se objevil ve čtvrtině rozhovorů s asistenty pedagoga, byl požadavek na **větší úvazek**, zmínovaný zejména v souvislosti s potřebou

efektivnějšího výkonu práce: „Ráda bych měla více hodin, větší úvazek ... když už má dítě asistenta, tak aby to bylo plnohodnotné...“ [asistent-ZP1].

Některé asistentky uváděly požadavek na vyšší úvazek i s ohledem na větší potřebu prostoru pro nepřímou pedagogickou činnost: „... určitě by bylo dobrý mít nepřímou činnost, protože takhle se člověk nemůže tak připravit nebo konzultovat to s tím učitelem, jak pracovat s tím dítětem...“ [asistent-ZP13].

V několika výpovědích asistentů se objevovaly i požadavky na lepší, intenzivnější **spolupráci s učiteli**: „... spolupráce s asistentem by měla být u všech učitelů, není vždycky, někdy se stane, že vás někdo odmítá ... aby ten učitel byl vždycky srozuměnej a sebranej s tím asistentem ... aby si rozuměli...“ [asistent-ZP8].

Asistenti by ocenili rovněž větší důvěru učitelů, více partnerské nastavení vztahu s učiteli: „Práce asistenta je velice necenená práce, obzvlášť učiteli ... a ráda bych, kdyby měla větší prestiž, větší důvěru, větší ... jak bych to řekla kolegiálnítu nebo docenění...“ [asistent-ZP7].

Rezervy vidí někteří asistenti i ve **spolupráci s odbornými poradenskými pracovníky**: „... ráda bych, aby se někdo zajímal o mou práci, aby mě někdo kontroloval, chtěl po mně nějaké výsledky, poskytoval mi dohled, supervizi ... abych měla větší podporu od specialistů a zařízení...“ [asistent-ZP20].

Několik asistentů pedagoga v rozhovorech rovněž poukazovalo na potřebu přesnějšího, a často i širšího, **vymezení kompetencí asistentů pedagoga**: „... jed-

na z náplní pedagogického asistenta, v mém případě, nechci říct to slovo romského, ale asistenta, který pracuje s těmito dětmi, tak jedna z těch náplní je právě návštěva rodin, komunikace s těma rodinama ... tak jako větší důraz na to, to bych chtěl ... nějakou páku mít na to, aby alespoň s náma komunikovali, větší pravomoce ... třeba jakousi besedu, kde bysme si povídali, co je trápí a co trápí nás, protože některým těm rodičům se třeba špatně komunikuje s tou paní učitelkou, tak třeba s náma by to bylo lepší, a my bychom byli takovými zprostředkovateli mezi nimi a paní učitelkou ... že to tam nefunguje, ale když se k tomu postaví romský asistent a romská rodina, tak ta komunikace může být jiná...“ [asistent-SZ7].

Co by změnili učitelé

V rozhovorech s pedagogy se ukázalo, že značná část učitelů považuje práci asistenta za vyhovující – téměř polovina (18 ze 40) dotazovaných pedagogů uvedla, že by na práci asistenta **neměnili nic**. Otázkou samozřejmě zůstává, nakolik tento údaj vypovídá o skutečně efektivním zapojení asistentů do vyučovacích procesů a nakolik může poukazovat na nejasnou představu učitelů o tom, v čem by jim asistent mohl a měl být oporou.

V souladu s požadavky asistentů by i třetina dotazovaných pedagogů uvítala **větší úvazek** asistenta: „... některé děti by to [podporu asistenta – pozn. aut.] potřebovaly na více hodin, že ta četnost těch asistentů by měla být, třeba má z toho centra napsáno, že by to měl mít v rozsahu 20 hodin, to se třeba jedná o ty děti, co mají Aspergerův syn-

drom, tak tam by opravdu ten asistent měl být na více hodin nežli na pět nebo na šest hodin týdně...“ [učitel-ZP1].

U žáků se sociálním znevýhodněním někteří učitelé v požadavku na větší úvazek asistenta zdůrazňují potřebu práce asistenta s rodinami žáků: „... mohli by mít víc hodin ... já bych ještě potřebovala toho asistenta, aby taky chodil do té rodiny, aby stíhal ty zameškané hodiny, zbytečné absence, který pak vedou k tomu, že děti nemaj znalosti a chybí jim to...“ [učitel-SZ3].

Některé dotazované pedagožky také zdůraznily potřebu většího prostoru pro nepřímou pedagogickou činnost asistentů: „... víc času na společnou přípravu ... máme méně času si něco jako říct, protože ona pak má družinu a tak dále ... nějaké negativum je v tom, že si máme méně času i předávat informace, což třeba s tou předchozí asistentkou, která tu družinu neměla, toho času rozebrat ty děti jsme měly víc...“ [učitel-ZP17].

V několika případech dotazované učitelky zmínily potřebu změn ve vlastním výkonu **práce asistenta s žákem** a v rozdělení rolí mezi asistentem a učitelem: „... [paní asistentka by mohla] být více důsledná, mít u žáka větší autoritu, více se zapojovat do práce celé třídy...“ [učitel-ZP22]; „... [paní asistentka] v některých případech působí rušivě ve vyučování, že třeba možná je to taky tím, že je to bývalá paní učitelka, takže třeba má tendenci někdy některé děti jako usměrňovat, což bych jako byla radši, kdyby to nechala na mě v té chvíli a nezasahovala...“ [učitel-ZP2].

Za pozornost jistě stojí odpověď pedagožky, která by ráda upravila nastavení



poměru práce asistentky s integrovanou žákyní a ostatními žáky: „... určitě bych já uvítala, kdybych mohla třeba víc pracovat já s Jitkou [žákyní s těžkým tělesným postižením – pozn. aut.] *sama a ona* [paní asistentka – pozn. aut.] *by mě byla schopna zastoupit v práci s ostatními dětmi ... mě trošku chybí ten přímý, bezprostřední kontakt s tou Jitkou, je to všechno jenom zprostředkované, ne všechno, ale je to hodně zprostředkované přes tu asistentku...*“ [učitel-ZP24].

Co by změnili žáci

Dotazovaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v nadpoloviční většině případů (24 ze 44 rozhovorů) odpověděli, že by na práci asistentů neměnili nic; o něco častěji se tato odpověď vyskytla u žáků se sociálním znevýhodněním (2/3 rozhovorů), relativně čtená byla ale i u žáků se zdravotním postižením (1/2 rozhovorů). Otázkou zůstává, nakolik tato skutečnost ilustruje spokojenost žáků s podporou asistentů a nakolik je jen výrazem nedostatku zkušeností, které by žákům umožnily představit si potenciální změnu, eventuálně pak také nakolik byli žáci v rozhovoru zaskočeni tím, že se jich dospělá osoba ptá na jejich názor.

U těch žáků, kteří v odpovědích uvedli konkrétní požadavek na změnu v práci asidenta, nejčastěji (v 11 případech) zaznívala poptávka po **vyšší intenzitě asistentké podpory** – žáci by uvítali, kdyby s nimi asistenti mohli pracovat častěji, ve větším počtu předmětů: „*Mohla by nám častěji pomáhat – češtině a angličtině...*“ (skupina žáků 4. třídy, sociální

znevýhodnění), „... *vedle čtení abysme dělaly i matematiku, abysme spolu pracovaly častěji...*“ (žákyně 3. třídy, lehké mentální postižení), „*chtěl bych, aby se mnou dělala i matiku...*“ (žák 4. třídy, ADHD), „*aby se mnou byla víc než teď...*“ (žák 2. třídy, ADHD).

Větší rozsah asistentké podpory by žáci ocenili zejména pro vyšší míru individualizace, kterou zpravidla asistent (ve srovnání s učitelem) nabízí: „... *mohli bychom chodit na počítače s ní, mohla by se nám tam věnovat víc než paní učitelka...*“ (skupina žáků 5. třídy, sociální znevýhodnění).

Za pozornost jistě stojí i ty požadavky žáků, které by mohly být reálně zohledněny v náplni práce asidenta: Například žák třetí třídy s těžší formou dětské mozkové obrny by uvítal, kdyby práce asistentky mohla zajistit i jeho účast na aktivitách v rámci vyučování konaných mimo prostředí školy: „... *aby se mnou chodila s ostatními do kina...*“; žák sedmé třídy s poruchou autistického spektra by ocenil, kdyby mu asistentka nechávala více prostoru pro samostatné řešení zadané práce: „...*že by mě mohla nechat lépe soustředit, třeba ve fyzice, vím jak to řešit, jen na to potřebuju mít víc klidu...*“.

SHRNUTÍ, DOPORUČENÍ

Z uvedených poznatků vyplývá jako prioritní potřeba intenzivnějšího zapojení asistentů do vzdělávacích a se vzděláváním souvisejících procesů – dotazovaní asistenti, učitelé i žáci shodně uváděli požadavek na větší úvazek asistentů, na větší



časovou dotaci, po kterou by se mohl asistent věnovat podpoře žáků i učitelů.

Vyšší úvazek asistentů by měl podle respondentů výzkumu své jasné uplatnění – vedle intenzivnější podpory žáků ve vyučování by asistentům umožnil i získat více času na společné přípravy s učiteli (v rámci nepřímé pedagogické činnosti), u žáků se zdravotním postižením by bylo možné větší časovou dotaci využít na doprovod žáků na vzdělávací akce odehrávající se v rámci vyučování mimo prostředí školní budovy, u žáků se sociálním znevýhodněním by mohla být posílena role asistenta jako facilitátora komunikace mezi školou a rodinami žáků.

S vyšší úvazku přímo souvisí i požadavek asistentů na lepší platové ohodnocení – za současných velmi omezených finančních možností ve školství je navýšení úvazku asistentů (kteří v mnoha případech pracují pouze na zkrácené úvazky) vhodnější cestou ke zvýšení jejich příjmů; alternativou je propojení úvazku asistenta s jiným úvazkem (nejčastěji vychovatele ve školní družině), tato možnost ovšem může být limitující pro výkon nepřímé pedagogické činnosti asistenta a v důsledku toho i pro efektivitu jeho práce.

Významným motivem objevujícím se jak ve výpovědích asistentů, tak i v rozhovorech s učiteli, je nastavení komunikace a spolupráce mezi asistenty a učiteli. Obě kategorie respondentů by uvítaly více prostoru pro společné přípravy a pro komunikaci o potřebách žáků, asistenti by ocenili více partnerský přístup pedagogů, učitelé zas jasnější vymezení role asistenta ve výuce. V této oblasti je (kromě již

zmíněného nedostatečného prostoru pro nepřímou pedagogickou činnost asistentů) jednoznačně patrná absence přípravy pedagogických pracovníků na spolupráci v tandemu asistent – učitel. Stav spolupráce asistentů s učiteli by jistě pomohla zlepšit větší nabídka krátkodobých kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) orientovaných na dané téma, vhodné by ale bylo i začlenění tématu do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů.

Samotní asistenti pedagoga by uvítali lepší, intenzivnější spolupráci s odbornými poradenskými pracovníky ze školních poradenských pracovišť i školských poradenských zařízení a jasnější vymezení vlastních kompetencí. Zejména vyšší míra podpory od výchovných poradců ve školách a speciálních pedagogů z pedagogicko-psychologických poraden / speciálně-pedagogických center by mohla pomoci asistentům najít efektivnější cesty k výkonu profese a získat požadované metodické vedení a zpětnou vazbu.

Při vlastní formulaci náplně práce asistenta pedagoga je v každém případě potřebné zohlednit potřeby žáků s postižením/znevýhodněním a vycházet pokud možno ze znalosti jejich představ, které se mohou od priorit pedagogů i vedení škol významně odlišovat.

ZÁVĚR

Rozvoj profese pedagogických asistentů je velmi důležitým prvkem přechodu k inkluzivnímu vzdělávání, pro jehož efektivitu je potřeba zajistit dostatečné zdroje



podpory učitelů i žáků, a právě asistenti pedagoga mohou v tomto směru sehrát významnou a v mnoha ohledech jen stěží zastupitelnou roli. Jako mnoho jiných fenoménů ve školství, i zapojení asistentů pedagoga ale předpokládá souhru většího počtu významných činitelů, souhru, která začíná u státu ochotně financujícího úvazky asistentů podle potřeb škol a žáků a pokračuje přes poradenské pracovníky, kteří mají čas a kompetence pro odpovídající metodické vedení asistentů, učitele, kteří podporu asistenta vítají a jsou na ni připraveni, až po samotné asistenty, jejichž

plat i odborná příprava odpovídají náročnosti vykonávané práce. A jakkoli se nám taková souhra jeví v současnosti jako obtížně dosažitelný ideál, naše úsilí by mělo už nyní směřovat k tomu, abychom se tomuto ideálu v maximální možné míře přiblížili.

Příspěvek vznikl jako součást výzkumného projektu „Kvalita mezilidského vztahu jako determinant efektivity pedagogické asistence“, který je plně financován z prostředků Grantové agentury Univerzity Karlovy v Praze (číslo projektu 663512).

LITERATURA

- Abbott, L., McConkey, R., Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education*, 2, 215–231.
- Baslerová, P., et al. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bartoňová, M., Pipeková, J. (2008). Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy (s. 229–244). In M. Bartoňová, M. Vítková, et al. (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 171–184.
- Drotárová, L. (2006). *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Egilson, S. T., Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 1, 21–36.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 4, 341–345.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools (s. 429–440). In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. London: SAGE.
- Groom, B., Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioral difficulties in the primary school: The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1, 20–30.



- Nařízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In *Sbírka zákonů*, 2009, částka 83.
- Němec, J., Štěpařová, E. (2008). Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol (s. 245–262). In M. Bartoňová, M. Vítková, et al. (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido.
- Symes, W., Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 153–161.
- Teplá, M., Šmejkalová, H. (2010). *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Vydání druhé. Praha: IPPP ČR.
- Tarry, E., Cox, A. (2013). Professional development in international schools; issues of inclusion identified by a group of international school teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 1–8.
- Ústav pro informace ve vzdělávání (2010). *Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů*, 2011, částka 56.
- Webster, R., Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 4, 319–336.
- Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In *Sbírka zákonů*, 2012, částka 68.

Mgr. Zbyněk Němec,

*Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, doktorand katedry speciální pedagogiky,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1; e-mail: zbynek.nemec@pedf.cuni.cz*

Mgr. Klára Šimáčková-Laurenčíková,

*Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, doktorandka katedry speciální pedagogiky,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.,

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1; e-mail: vanda.hajkova@pedf.cuni.cz



NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. What Needs to Be Changed in the Work of Teaching Assistants?

The profession of teacher's assistant is acquiring greater importance in society currently, particularly with the growth in the number of pupils with special educational needs who are being educated in ordinary schools. All the same, many uncertainties and obscurities still abound in the field of the employment and deployment of teacher's assistants – their own education and training may be very heterogeneous, there are no detailed methodological materials defining the content of the work of an assistant, and the law is very loose in its definition of the space for indirect educational activity by assistants. Selected research studies have been showing that imprecise definition of the work of teaching assistants may reduce the effectiveness of their work. The authors of the article present some of the results of a research survey conducted with support from the Grant Agency of Charles University: in largely qualitatively orientated interviews with assistants, teachers and pupils, the study focused on desirable changes in the work of assistant seen through the eyes of the three different categories of respondent. Assistants see room for positive change particularly in conditions of employment – they would welcome better pay and more contractual hours, but would also like better co-operation with teachers and advisory staff and a clearer definition of competences. Teachers and pupils too would prefer assistants to have more work hours – more time could be used to develop a better level of communication between the assistant and the teacher and for concrete tasks in support of the pupil. Teachers also felt they would benefit from a clearer definition of the role of the assistant in teaching. On the basis of the research results, practical recommendations have been formulated, specifically: increase in the contractual hours worked by assistants, more space for assistants to engage in indirect educational work, better training of teachers for co-operation with assistants (in the form of DVPP courses and inclusion of the theme in the university education of teachers), better guidance provided to assistants by advisory workers, the involvement of pupils with special needs in the process of decision-making on the content of the work of assistants.

Key words: *teacher's assistant, pupil with special educational needs, inclusive education, basic school.*