

## Spolupráce asistenta pedagoga při integraci dítěte s poruchou chování v běžné třídě

### Cooperation of pedagogical assistant during integration of a child with behavioural disturbances in a normal class

Marek Kolařík<sup>1\*</sup>, Martin Dolejš<sup>1</sup>, Kateřina Motlová<sup>2</sup>, Miroslav Piňos<sup>3</sup>,  
František Štefek<sup>2</sup>, Barbora Licková<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

<sup>2</sup> Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Olomouckého kraje

<sup>3</sup> Pedagogicko-psychologická poradna Bruntál

---

#### Abstrakt

Článek popisuje vliv spolupráce asistenta pedagoga (AP) u dítěte integrovaného pro poruchy chování v běžné třídě. Pro sběr dat byla použita polostrukturovaná interview a fokusní skupiny. Data byla získána od zodpovědného pracovníka KÚ Olomouckého kraje, od pracovníků PPP Bruntál a PPP Olomouckého kraje a od tzv. „rodin“, které tvořili vždy rodiče integrovaného dítěte, dítě integrované pro poruchu chování, třídní učitel (TU) a AP. Pro výběr výzkumného vzorku byl použit prostý záměrný výběr. Za silné stránky přidělování AP lze považovat například zlepšení prospěchu, chování či pozice integrovaných dětí v třídním kolektivu. Za slabé či rizikové faktory můžeme považovat například nejednotnost způsobu přidělování AP v různých krajích ČR, nezapojování TU do procesu výběru AP, vyučování dítěte asistentem mimo třídní kolektiv, souběh úvazků u poloviny AP a nejednotné nároky na dítě ze strany rodičů a TU. Na základě většího počtu interview a fokusních skupin, ale i na základě triangulace dat, se podařilo vytvořit velmi komplexní pohled na danou problematiku.

*Klíčová slova:* asistent pedagoga, ADHD, třídní učitel, rodiče, „rodina“

#### Abstract

This article looks into the problem which is really topical nowadays. There are more and more requests for the assignments of pedagogical assistants to children with behavioural disturbances in a normal class. Nevertheless there is no provement that this assignment of pedagogical assistant is really effective and if the given wherewithal suits the purpose. The article describes the influence of pedagogical assistant's cooperation upon a child

---

\*Korespondenční autor: Vodární 6, 779 00 Olomouc, ČR  
e-mail: marek.kolarik@upol.cz

integrated because of his behavioural disturbances in a normal class. For data acquisition the semistructured interviews and focused groups were used. Those data were obtained from responsible employee from county council Olomouc region, from Pedagogical – psychological counselling employees Bruntál and from Pedagogical – psychological counselling employees from Olomouc and also from so-called „families“ made out of intergrated child’s parents, integrated child because of his behavioural disturbances, class master and pedagogical assistant. For a selection of research sample the simple intended selection was used.

As good things of pedagogical assistant allotment can be considered for example improving of child’s school evaluations, behaviour or the position of intergrated child in the class. There is also a problem of the raising the teaching effectiveness in the whole class, active support of pedagogical assistants from the school director’s side as well as great relationships between pedagogical assistants and class children. As weaker sides of this we can consider the disunity of the way of pedagogical assistant allotment in different regions in the Czech Republic, the not participating of class master in the process of choosing pedagogical assistant, the pedagogical assistant’s child teaching out of the class, poly-duties by a plenty of pedagogical assistant and the different demands from the parent’s and class master’s side. Very important is also the fact that there is still confusion about the unclear given student’s and pedagogical assistant’s authorities as well as authorities among pedagogical assistant and the class teacher. Last but not least there is a problem of the impossibility of measurements of the effectivity connected with the presence of the pedagogical assistant – there are no given rules at all for the effect research, insufficient necking of the educational quality of pedagogical assistants and aslo the insuficiency of men at pedagogical assistant positions. The very comprehensive view upon this problem was made thanks to these high number of interviews and focused groups even because of the data triangulation. It seems that the contemporary pedagogical assistants’ assignment setting systém is really difficult, disunited among the Czech Republic and it can be said the there is no control of the effectiveness if the given wherewithal suits the purpose.

*Keywords:* pedagogical assistant, ADHD, class master, parents, „family“

---

## Úvod

Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, k nimž mohou patřit také žáci se syndromem ADHD, je velmi aktuálním tématem. Asistentů pedagoga je přidělováno čím dál tím více, finanční náročnost celého procesu je obrovská, ovšem v podstatě bez jakékoliv možnosti kontroly efektivity. Je skutečně integrace žáků s ADHD tím nejlepším možným řešením a plní skutečně integrace žáků s ADHD to, co má? A je vůbec přípustné, aby například rozdíl v šanci na přidělení asistenta pedagoga v různých krajích ČR byl při stejné diagnóze více než šestinásobný? Na tyto a jiné otázky se pokusí nalézt odpovědi výzkumný projekt, který je popsán v následujícím článku.

## Problém

V následující části článku bude teoreticky ukotven zkoumaný problém, stručně bude popsán fenomén ADHD v kontextu ČR a funkce asistenta pedagoga a s ní související otázky.

### *Výskyt ADHD v ČR*

Syndrom ADHD je nejčastěji se vyskytující příčinou psychiatrické léčby u dětí. Vyskytuje se u 5–8% dětí, údaje se ovšem velmi různí. Hlavním důvodem je rozdílná klasifikace syndromu. Podle amerického manuálu DSM–IV, který má širší a měkčí kritéria je uváděn výskyt 4–19%, podle evropského MKN–10 pouze 1–3% (lehčí případy poruchy nejsou pravděpodobně zachyceny a léčeny). ADHD se objevuje častěji u chlapců než u dívek, přičemž údaje se v různých zdrojích pohybují od 10:1 po 2,5:1 (Drtílková & Šerý, 2007).

### *Vzdělávání žáků se syndromem ADHD v ČR*

Vzdělávání žáků se syndromem ADHD u nás probíhá v běžných základních školách, ve speciálních třídách při běžných základních školách nebo ve speciálních školách pro děti se specifickými poruchami učení a chování. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v §16 definuje **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**, k nimž mohou patřit také žáci se syndromem ADHD. Zákon rozlišuje žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem (zákon 561/2004 Sb., §16).

### *Funkce asistenta pedagoga (dále i AP)*

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je tedy zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním posláním funkce asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Zásadní diskuse se vedly o faktu "čí je asistent". Název vypovídá o tom, že se jedná o asistenta pedagoga. Na druhé straně je zřejmé, že je přítomen "právě a pouze" ve třídách, v nichž je žák se SVP – žák, u něhož potřebu asistence vyslovilo školské poradenské zařízení. V optimálním případě, je "asistent pedagoga" – pracovníkem, jenž je ve třídě "k ruce" všem aktérům vzdělávacího procesu: žákovi se zdravotním postižením, učitelce či učitel, ale také, ve vybraných situacích celé třídě. Neboť ta tvoří více či méně jednoduchou sociální jednotku s vlastním klimatem. Mnohdy se však v našich školách setkáváme spíše s opačným přístupem. Asistent někdy pracuje jen s integrovaným dítětem, často sedí spolu s asistentem izolovaně

od zbytku třídy. Učitel se na dítě obrací jen výjimečně, většinou v případě prozkoušení. Dítě tak přichází o kooperaci s ostatními spolužáky. Samozřejmě v tomto případě nemůžeme ani zdaleka hovořit o úspěšné integraci. Takový způsob asistence není rozhodně přínosem pro pedagoga a už vůbec ne pro znevýhodněné dítě (Vrbová, 2012).

### *Legislativní rámec profese asistenta pedagoga*

Základy právní úpravy vedly k současnému vyjádření – zákonné definici jeho role. V současnosti je hmotněprávní vyjádření institutu asistenta pedagoga obsaženo v §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. takto: „Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“

### *Náplň práce AP*

Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka a na základě doporučení SPC nebo PPP. Ten též jednoznačně určí příslušné kompetence všem pedagogickým pracovníkům, kteří souběžně zabezpečují výchovně vzdělávací činnost ve třídě, oddělení nebo výchovné skupině. Do náplně práce asistenta pedagoga patří dohled a především pomoc žákům se specifickými potřebami během aktivit, které zadal učitel. Zpětná vazba poskytovaná asistentem pedagoga směrem k učiteli je založena na pozorování žáka při práci a hodnocení efektivity dopadu výuky pro žákův rozvoj. V úvodu by měly být stanoveny přesně a jasně podmínky kooperace učitel – asistent a důležitosti se klade na předem plánování vyučovacího procesu a vytyčení si společného cílů, ke kterým by se žák měl dopracovat za podpory asistenta (Michalík, 2012).

### *Postup přidělení AP*

Zřizování funkce asistenta pedagoga podléhá zákonu č. 500/2004 Sb., správního řádu. Dle tohoto zákona vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga krajský úřad, a to na základě žádosti ředitele školy. Kraj také poskytuje finanční prostředky na zajištění této funkce. Ředitel při své žádosti vychází především z doporučení školského poradenského zařízení, které při diagnóze žáka navrhne zřízení funkce AP. Asistence musí být doporučena na určité období (převážně se jedná o školní rok) a s určitým rozsahem (výše pracovního úvazku). Doporučení obsahuje také náplň práce asistenta pedagoga, která může být samozřejmě ještě upravena dle konkrétních potřeb školy. V případě, že dojde ke změně podmínek, za kterých byl vydán souhlas se zřízením funkce AP, škola musí tuto změnu neprodleně písemně ohlásit. Změnou podmínek považujeme např. přestup dítěte na jinou školu, změna osoby AP a případná změna platového ohodnocení, ukončení pracovního poměru AP atd.). Základní rámec (postup) je dán ustanoveními obecně závazných právních předpisů (zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 73/2005 sb.).

Krajské úřady jsou tedy ve své činnosti „odkázány“ na interpretaci těchto obecných ustanovení. Z nich je zřejmý následující postup:

- a) formulace potřeby asistenta pedagoga
- b) posouzení zdravotního stavu – SVP daného dítěte–žáka v SPC/PPP
- c) vyhodnocení doporučení SPC ředitelem školy (rozhodnutí o zřízení pozice)
- d) rozhodnutí o způsobech hrazení mzdy asistenta pedagoga (škola, kraj, alter. třetí osoba)
- e) žádost ředitele školy na krajský úřad o navýšení prostředků
- f) projednání žádosti ředitele školy v rámci řízení na krajském úřadě
- g) vydání rozhodnutí (pozitivní – negativní)
- h) vytvoření individuálního vzdělávacího plánu integrovaného žáka, jehož součástí by mělo být jasné vymezení kompetencí AP, jeho úkoly, odpovědnosti apod.

Jak je patrné z tabulky níže (viz Tabulka č. 1), tak podmínky pro podání žádostí pro přidělení asistenta pedagoga v jednotlivých krajích ČR jsou různé. Jednotná úprava totiž neexistuje.

**Tabulka č. 1: termíny podání žádostí pro přidělení asistenta pedagoga v jednotlivých krajích ČR**

<b>Kraj</b>	<b>Termín podání žádosti</b>
Jihočeský	30.6. (1.9.)
Karlovarský	do 31.3. kalendářního roku, v odůvodněných případech lze žádost podat mimořádně i v průběhu školního roku
Vysočina	1.4. do 30.6. daného roku v případě, v odůvodněných případech od 1. do 30.9. daného roku.
Moravskoslezský	do 31.7. V odůvodněných případech nejpozději do 8. 9.
Olomoucký	Ředitel školy zřizované obcí do 17. 4. Ředitel školy zřizované Olomouckým krajem do 24. 4.
Plzeňský	Termín předložení žádosti je vázán na kalendářní rok. Šetření podkladů je prováděno prostřednictvím systému „Kevis“ obvykle k 1. 1., případně k 1. 9. každého roku
Ústecký	do 31.5.
Zlínský	do 31.5.
Královeshradecký	do 31.5.
Jihomoravský	a) do 30. 6., nejpozději však do 31. 8. b) v případě potřeby vzniklé v průběhu školního roku bez zbytečného odkladu
Pardubický	Nemá stanoven přesný termín – všechny žádosti jsou individuálně posouzeny s přihlédnutím k druhu a stupni zdravotního postižení a rozsahu míry podpory žáka.
Liberecký	Nemá stanoven termín
Středočeský	první kolo: 1. až 15.4. , druhé kolo: 15. až 30.10.

## Metody

Vzhledem ke snaze zmapovat danou problematiku komplexně a do hloubky byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Konkrétně byly použity polostrukturované interview a fokusní skupiny. Polostrukturované interview je dle Miovského (2006) nejčastější metodou

dotazování, která vyžaduje vytvoření schématu, které definuje okruhy otázek, na něž se výzkumník respondentů ptá. Toto schéma je pak pro výzkumníka závazné. Daný postup byl realizován i v rámci našeho výzkumu. Byla vytvořena samostatná schémata pro rozhovory s rodiči, dětmi, asistenty pedagoga, třídními učiteli a zodpovědnými pracovníky KÚ. Tato schémata tvořená tematickými celky si byla obsahově co nejvíce blízká a to tak, aby následná analýza dat umožňovala jejich vzájemné propojení. Dalším zdrojem dat byla fokusní skupina s pracovníky Pedagogicko–psychologické poradny (dále jen PPP) Olomouckého kraje a PPP Bruntál.

Data tedy byla získávána od a) zodpovědného pracovníka KÚ Olomouckého kraje (zodpovědná pracovnice KÚ Moravskoslezského kraje účast na výzkumu odmítla), b) od pracovníků PPP Bruntál a PPP Olomouckého kraje a c) od celkem 6 „rodin“ které byly tvořeny vždy rodiči integrovaného dítěte, dítětem integrované pro poruchu chování, třídním učitelem a asistentem pedagoga. Sběr dat probíhal od října 2013 do března 2014. Pro výběr výzkumného vzorku byl použit prostý záměrný výběr. Kritérii pro tento výběr bylo:

- přidělení asistenta pedagoga
- diagnostikované ADHD u daného dítěte
- navštěvování základní školy v rámci Olomouckého kraje či okresu Bruntál

Rozhovory byly přepsány do podoby verbatimů. Následně proběhla jejich obsahová analýza (kódování a analytická práce s kódy) a to z pohledu pracovníků KÚ Olomouckého kraje, pracovníků PPP Bruntál a PPP Olomouckého kraje, dále pak z pohledu rodičů, dětí, asistentů pedagoga a třídních učitelů a za všechny tyto výše uvedené kategorie souhrnně ve formě SWOT–analýzy. Ta umožňuje přehledně a souhrnně předložit daná výzkumná zjištění.

### *Etika výzkumu*

Rozhovory se všemi zúčastněnými byly realizovány na základě informovaného souhlasu. V případě nezletilých dětí tento souhlas provedli jejich zákonní zástupci. Nahrávky byly pořízeny se souhlasem všech účastníků výzkumu. Všechna data byla chráněna proti zneužití, během prepisů rozhovorů byly odstraněny veškeré identifikační údaje.

### **Výsledky**

Z rozhovorů se zodpovědnými pracovníky KÚ Olomouckého kraje a pracovníky PPP Bruntál a PPP Olomouckého kraje vyplynuly následující skutečnosti:

- **Rozhodovací praxe v Olomouckém a Moravskoslezském kraji**

V Moravskoslezském kraji rozhoduje o přidělení asistenta pedagoga jediná úřednice a to po celý rok, v Olomouckém kraji rozhoduje jedna komise na přelomu dubna/května, která trvá 3 dny. Jedná se o vícečlennou komisi, která se skládá z úředníků i z odborných pracovníků (speciálních pedagogů a psychologů). Ve zcela mimořádných případech je rozhodováno mimo tento termín. Celkově se ze ZŠ jedná o posouzení 170 a ze speciálních škol 60 žádostí za rok + 30 žádostí mimo komisi. Celkově je přiděleno cca 180 celých

úvazku asistentů pedagoga s náklady v řádech desítek milionů korun. Přesné údaje týkající se pouze asistentů pedagoga pro děti s ADHD bohužel nejsou k dispozici.

- **Neoficiální důvody přidělení AP v rámci Olomouckého kraje**

V rámci Olomouckého kraje se jako důvod přidělení asistenta dítěti s ADHD objevily mimo jiné i tyto důvody: suicidální sklony daného dítěte, agresivita vůči ostatním dětem – *„asistent pedagoga se tak nepřiděluje jako pomoc pedagogovi, ale je to v podstatě „chůva“ a slouží jako bariéra mezi tím dítětem a ostatními. V těchto případech se děti s ADHD často učí mimo třídní kolektiv a integrace tak vůbec neplní svůj účel (respondent 1).*

- **Kvalita vzdělávání AP**

Z rozhovorů vyplynulo, že vzdělávání probíhá v podstatě bez možnosti kontroly. Pokud vzdělávací program pro asistenty pedagoga dostane potřebnou akreditaci, což stačí splnit pouze formálně, tak je možné vzdělávání asistentů pedagoga začít realizovat. Chybí výzkum na zjištění efektivity tohoto vzdělávání.

- **Kontrola efektivity vynaložených prostředků**

Kontrola efektivity vynaložených finančních prostředků je jedním z nejslabších míst celého systému přidělování asistentů pedagoga a integrace dětí vůbec. Systém je totiž nastaven tak, že daný Krajský úřad ze zákona přiděluje peníze, za které má zodpovědnost, ale vůbec nemá možnost kontroly využívání jejich efektivity, jelikož pracovníci Krajského úřadu nemají kompetenci do škol vstupovat a kontrolovat, jak se s penězi zachází. Možnost kontroly má Česká školní inspekce (ČSI). Zdá se však, že neexistují jasně daná pravidla, jak rozpoznat kvalitně prováděnou integraci dítěte. Pracovníci školy tak například popisovali situaci, kdy dítě s ADHD, které bylo vyučováno v místnosti oddělené od ostatních žáků, byla pracovníkem školní inspekce hodnocena jako vzorová: *„...děti mají asistenta, ale žádná integrace to není, protože v podstatě místo toho, aby se začlenily do kolektivu a pracovaly s ním, tak mají asistenta a s ním se nezřídka učí někde odděleně v jiné místnosti...a školní inspekce, která to má kontrolovat, tak jsem četla i inspekční zprávy, kdy byla vychválená integrace dítěte, kdy asistent seděl v kabinetě s dítětem a celé vyučování ho tam v podstatě učil...“ (respondent 2)*

- **Výběr asistenta pedagoga**

Tato část procesu je rovněž velmi nevyvážená, jelikož pracovník PPP může dát doporučení, jaký typ asistenta by byl k danému dítěti vhodný, ale nemá žádnou možnost ovlivnit konečný výběr asistenta. V praxi tak vznikají situace, kdy doporučení zní „mladý muž“ a realita je „starší žena“.

- **Využívání AP k jiné činnosti, než asistenci v dané třídě**

V rámci okresu Bruntál neexistuje využívání asistentů pro jinou, než určenou práci, ovšem v rámci Olomouckého kraje se objevilo například suplování, dozor na chodbě a v jídelně, trvalý záskok za nemocnou kolegyni apod.

- **Vymezení kompetencí AP a TU**

Zodpovědní pracovníci KÚ a PPP vnímají vymezení kompetencí mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem jako klíčové. Ne vždy je toto vymezení jasné a oboustranně respektované. Důvodem může být například nechuť třídního učitele mít asistenta ve třídě,

jelikož asistent je vnímán jako permanentní hospitace – viz následující ukázka z rozhovoru: „*Je pravda, že spousta kantorů má strach mít dennodenně ve výuce dalšího člověka, který slovo od slova sleduje a někdy se stává, že paní asistentka skáče paní učitelce do výkladu a opravuje ji výklad. To se nedá ustát...*“ (respondent 3)

### Rozhovory s rodiči

V tabulce níže (viz Tabulka č. 2) jsou základní demografické údaje o rodičích.

**Tabulka č. 2: základní informace o rodičích dětí integrovaných pro poruchy chování v běžné třídě**

Rodiče						
Pohlaví	Věk	Věk v době narození dítěte	Vzdělání	Počet dětí v rodině	Zaměstnání	Rodinný stav
6 žen, 1 muž	29–48, průměrný věk 42	Průměr 30 let (relativně vysoký na to, že nejsou VŠ)	4 SŠ, 2 vyučen, 1 základní	Průměrně 2	3 rodiče bez zaměstnání	5 úplných rodin, 1 neúplná

Z rozhovorů s rodiči vyplynuly následující skutečnosti:

- **Vnímané klady a zápory výchovy dětí s ADHD ze strany jejich rodičů**  
Rodiče výchovu svých dětí vnímají jako náročnou, objevovaly se ovšem také tendence děti omlouvat, a to zejména jejich chování a slabší výkon. Důležitým znakem výchovy dětí ze strany rodičů je také jev, který bychom mohli nazvat „vychýlená norma v přístupu k výchově dětí“. Zájem rodičů o výchovu jejich dětí je totiž zřetelně bipolární. Jeden pól je příliš velký zájem o dítě a až hypeprotektivní chování rodiče, které je často doprovázeno nekritickým náhledem na jeho skutečné schopnosti, dovednosti či chování, nebo naopak rodiče o své děti nejeví vůbec žádný zájem.
- **Vnímané silné stránky dětí ze strany jejich rodičů**  
Rodiče zmiňovali následující aspekty: komunikace s lidmi, ochota pomoci, malování, sport a pozitivní vztah k lidem.
- **Vnímané slabé stránky dětí ze strany jejich rodičů**  
Rodiče zmiňovali následující aspekty: nesamostatnost, nedostatky v sebeobsluze, problémy v motorice, problémy v chování, agresivní chování a nízké sebevědomí.
- **Vnímaná kvalita spolupráce mezi rodiči a asistentem pedagoga z pohledu rodičů**  
Rodiče danou spolupráci hodnotí v polovině případů velmi uspokojivě, ovšem jeden z rodičů by uvítal větší sdílnost ze strany asistenta. Nejpodstatnějším zjištěním je ovšem skutečnost, že polovina rodičů vůbec není v přímém kontaktu s asistentem, pouze s třídním učitelem a to například jen v době třídních schůzek. Třídní učitel tak funguje jako prostředník mezi rodiči a asistentem, což není v pořádku.
- **Realizované činnosti asistenta z pohledu rodičů**  
Polovina rodičů jako nejdůležitější realizovanou činnost asistenta pedagoga uvádí pomoc jejich dítěti při výuce. Druhá polovina rodičů, a to i přes skutečnost, že musí podepisovat



Individuální vzdělávací plán svého dítěte, vůbec nemá informace, co AP vlastně s jejich dítětem dělá. Negativně je rodiči vnímán i souběh rolí, kdy asistenti na dané škole mají i jiný, často upřednostňovaný úvazek (například vychovatelka, učitelka apod.).

- **Vnímaná spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga ze strany rodičů**

Všichni rodiče uvádí, že spolupráce mezi TU a AP funguje dobře. Je zde ovšem otázkou, nakolik mohou být tyto údaje relevantní s ohledem na skutečnost, že polovina z rodičů vůbec neví, jaká je náplň práce asistenta pedagoga a jak spolupráce mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga vůbec vypadá.

- **Proces získávání asistenta pedagoga z pohledu rodičů**

Polovina rodičů uvádí, že je proces žádání o asistenta přesně dán a jasně a strukturovaně vede k cíli. Druhá polovina rodičů ovšem naopak uvádí, že je proces velmi nejasný, nestrukturovaný, velmi zdouhavý a matoucí. Uvádějí, že by systém měl být průhlednější, flexibilněji nastaven a jasnější.

- **Zkušenosti s vedením školy z pohledu rodičů**

Rodiče vedení školy vnímají velmi vstřícně, oceňují podporu a vstřícnost, které se jim v komunikaci dostává.

- **Vztah dítěte a asistenta pedagoga z pohledu rodičů**

Rodiče považují vztah, který se mezi asistentem a jejich dítětem vytvořil, za dobrý. Někteří rodiče uvádějí, že by bylo vhodné lépe vydefinovat postup k dítěti ze strany asistenta a rodičů – rodiče a „škola“ mají různé nároky. Dle zkušenosti rodičů dětí, které měly více než jednoho asistenta, jsou v asistentech velké rozdíly. Dva rodiče rovněž zmiňují neprofesionální přístup asistentů, který se projevuje oboustranným tykáním si s dítětem, navazováním osobních kontaktů mimo školu apod.

- **Rodiči vnímaný přínos přidělení asistenta pedagoga pro dítě**

Rodiče uvádějí následující skutečnosti: zlepšení známek, lepší komunikativnost, zlepšení chování, lepší zvládání edukačního procesu a požadavků třídního učitele, úleva kolektivu (například menší počet stížností na chování jejich dítěte ze strany ostatních rodičů či třídního učitele).

- **Rodiči vnímané rezervy ve spolupráci rodiny, dítěte a školy včetně spolupráce s asistentem pedagoga**

Rodiče vzájemnou spolupráci vnímají obecně tak, že vše funguje, a není zde moc problémů. Jako problematické se jeví vzdělávání a přidělování AP, kdy někteří asistenti pedagoga dle rodičů nemají patřičnou odbornou kvalifikaci. Více viz následující ukázkou z rozhovoru: „Asistentka je super, ale nemá kvalifikaci a znalosti na práci s ADHD“ (respondent 3).

### Rozhovory s dětmi

V tabulce níže (viz Tabulka č. 3) jsou uvedeny základní demografické údaje o dětech.

**Tabulka č.3: základní informace o dětech integrovaných pro poruchy chování v běžné třídě**

Věk	Pohlaví	Třída
9	Chlapec	3
10	Chlapec	3
8	Chlapec	2
15	Chlapec	9
9	Dívka	2
11	Dívka	5

Z rozhovorů s dětmi vyplynuly následující skutečnosti:

- **Co se dětem líbí na asistentovi**

Děti zmiňovaly tyto skutečnosti: pomáhá, je hodná, má smysl pro humor, je milá.

- **Co by děti potřebovaly při spolupráci s asistentem změnit**

Celkově děti asistenty vnímají velmi pozitivně. Uvítaly by ovšem větší pomoc při některých předmětech – zejména v českém a anglickém jazyce. Ocenily by rovněž nezvyšování hlasu a méně hlasitou komunikaci mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem, protože to ruší jejich pozornost, která by měla být zaměřena na úkol. Více vizte následující ukázky z rozhovorů: „*Aby na nás tak nekřičel a furt na mě nevyjížděl, ale často to nedělá. Vyjíždí i po jiných dětech.*“ (respondent 4); „*Vadí mi, když píšu a on sedí ve třídě a začne do toho něco mluvit s třídní učitelkou a já pak něco napíšu špatně, vyrušuje mě to, i ostatní spolužáky, ať se baví v kabinetu.*“ (respondent 5); „*Nic, jsem spokojený*“ (respondent 6)

- **Vnímaná činnost asistenta z pohledu dětí**

Děti zmiňovaly následující činnosti: pomoc při úkolech, příprava na hodiny, kontrola chyb. S ohledem na omezenou časovou přítomnost asistentů ve třídě se jako velmi zajímavá jeví skutečnost, že asistent pedagoga je v některých třídách využíván k činnostem, které nejsou zcela obvyklé – například pro předcvičování v rámci tělesné výchovy, ve výtvarné či hudební výchově a je méně přítomen například v matematice či českém jazyce. Děti také negativně hodnotí souběh více úvazků. Více vizte následující ukázky z rozhovorů: „*Pomáhá, hlídá, jestli zlobíme nebo ne, je tam vždy jen na dvě hodiny, musí taky učit.*“ (respondent 7); „*Pomáhá nejvíc ve výtvarce, dívá se občas i jak píšeme*“ (respondent 8); „*Na matice a češtině nebývá moc. Na tělák bývá furt, ted' máme plavání, někdy v TV dělá místo paní učitelky cviky. Hudebka – tam nám pomáhá, vyučuje zpívání.*“ (respondent 9)

- **Pozice dítěte ve třídním kolektivu**

Děti svou pozici ve třídě vnímají jako dobrou většinou, až na dvě výjimky, mají dobré vztahy ve třídě a cítí se tam dobře. Dvě děti popisují rvačky mezi nimi a ostatními dětmi.

- **Vnímání asistenta pedagoga ostatními dětmi ve třídě**

Ostatní děti vnímají asistenta pozitivně a rády s ním komunikují, pouze v jednom případě je asistent pedagoga ve třídě vnímán negativně (více vizte ukázku z rozhovoru). Asistent pedagoga rovněž ve třech případech pomáhá i jiným dětem se zvládnutím školních nároků: „*Hlavně dva spolužáci ji vnímají špatně. Dělalí jí naschvály, třeba dávají špendlíky*

na židlu. A učitelka to neví, protože když ve třídě někdo promluví, tak se to vrhne do rvačky...já ty špendlíky rychle vytáhnu, než přijde, protože nechci, abysme šli k řediteli“ (respondent 10)

### Rozhovory s asistenty pedagoga

V tabulce níže (viz Tabulka č. 4) jsou základní demografické údaje o asistentech pedagoga.

**Tabulka č. 4: základní informace o asistentech pedagoga**

Asistenti pedagoga			
Pohlaví	Věk	povolání	vzdělání
5 žen	22–57	3 pouze AP,	3 VŠ
1 muž	průměrně 37,66	2 pedagogové (na téže škole), 1 vychovatelka ve školní družině (na téže škole)	3 SŠ (vždy pedagogice blízké obory)

Z tabulky je zřejmé, že pouze polovina asistentů pedagoga nemá souběh úvazků, který poměrně značně ovlivňuje náplň činnosti daných asistentů. Pokud se totiž na dané škole onemocní kolega pedagog apod. tak je „učitelský“ úvazek upřednostněn před úvazkem asistenta pedagoga – asistent pedagoga by neměl například suplovat na úkor své přítomnosti u dítěte či mít dozor v jídelně, ale pedagog ano. Pokud v jedné osobě dochází k souběhu těchto dvou úvazků, tak role asistenta pedagoga je vlastně znehodnocována a dítě je bez asistenta i ve chvílích, kdy na něj má nárok. Případně může dojít k situacím, kdy jsou upřednostněny zájmy „učitele“ před zájmy „asistenta pedagoga“

Z rozhovorů s asistenty pedagoga vyplynuly následující skutečnosti:

- **Náplň práce asistenta pedagoga dle platných právních předpisů**

Zajímavou skutečností bylo, že ani jeden asistent pedagoga nebyl schopen definovat náplň své práce dle platných právních předpisů. Vyjmenovávali mnoho dílčích aktivit, ale dle legislativy přesně náplň neví. U 3 asistentů pedagoga se objevuje nejasné vydefinování kompetencí a pracovních aktivit (vizte ukázkou z rozhovoru níže): „Asi si nedovedu představit, že by někdo mohl popsat "od stolu", co by měl asistent dělat, pracujete s konkrétním člověkem, takže musíte hledat problémy, řešit je a hledat cíle, jednak aby on nerušil tu výuku ostatních, aby to byla výuka efektivní a také aby dosahoval nějakých výsledků – nejen školních ale i sociálních, toto jsou takové dva cíle, mezi kterými se snažím proplovat.“ (respondent 11); „Máma chce, aby dítě mělo jedničky a nosilo pochvaly, škola potřebuje, aby nerušilo výuku a dítě by nejraději nedělalo nic. Takové tři kameny a mezi tím bych měl v podstatě beze slov pracovat.“ (respondent 12); „Podle mě je vždy nutné u každého žáka zvolit strategii. A jsem tam hodně jako mezi mlýnskými kameny...abych ho mohl hodně namotivovat, musel bych mu toho hodně povídat, vysvětlovat...a to zas ruší učitelku...“ (respondent 13)

- **Platové podmínky z pohledu asistentů pedagoga**  
Polovině AP plat vyhovuje, druhá polovina by chtěla plat zvýšit alespoň na úroveň učitelů (vizte ukázky níže). „*Jsem ráda za nějakou možnost si přivydělat, takže si nestěžuji*“ (respondent 14); „*Myslím si, že ta práce je hodně náročná, a že by to chtělo navýšit platy alespoň tak, jak to mají učitelé.*“ (respondent 15)“
- **Spolupráce mezi asistentem pedagoga a dítětem**  
Asistenti pedagoga vztahy s integrovanými dětmi vnímají jako velmi dobré. Všichni popisují, že se vztahy v čase zlepšují, děti k nim mají více respektu a čím více se poznávají, tím je lepší spolupráce.
- **Spolupráce mezi asistentem pedagoga a rodiči dítěte**  
Asistenti vztah v polovině případů vnímají jako dobře nastavený, ale druhá polovina zmiňuje nutnost nastavit lépe hranice a více funkční komunikační kanály – například používání „deníčku“. Současně ovšem asistenti ve 4 případech, ne vždy uvědomovaně, uvedli, že mezi nimi a rodiči neexistuje přímá komunikace, a že komunikace se děje skrze osobu třídního učitele. Chybějící přímá komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči je asistenty v polovině případů dokonce vítána: „*Spolupráce mě jako asistenta, a rodičů je minimální – vše jde přes TU, to je hlavní kanál, já s tím dítětem jen dvě hodiny denně a ani nenastane nějaký závažný problém, který by byl třeba s nimi komunikovat. Ani nějaké strategie spolu neřešíme. Pokud bych potřeboval řešit problém, kontaktoval bych je, ale jinak to nepotřebuju, nepotřebuju práci navíc...*“ (respondent 16)
- **Spolupráce mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem**  
Asistenti pedagoga a třídní učitelé jsou spolu v podstatě v každodenním kontaktu vyjma dnů, kdy nejsou ve škole přítomni – vše je dáno výší úvazku konkrétního asistenta na konkrétní škole. 2 asistenti kladně hodnotí společné plánování aktivit a plánování výuky s třídním učitelem, vzájemnou zpětnou vazbu, vzájemnou psychohygienu. Jedna třídní učitelka je pro jednu asistentku (studentku VŠ) pedagogickým vzorem. 4 asistenti zmiňují nedostatečně konkrétní domluvu s třídním učitelem a z toho plynoucí zmatky. Objevuje se rovněž občasné nevyjasnění kompetencí, kdy asistenti, kteří jsou současně na dané škole i pedagogy příliš zasahují do vyučování a tím pádem do kompetencí svého kolegy.
- **Motivace stát se asistentem pedagoga**  
Většina asistentů uvádí vnitřní motivaci pomáhat, dva uvedli nutnost vzít tuto práci z finančních důvodů: „*Na trhu pracovních míst nebylo nic jiného a alespoň takováto práce, než žádná.*“ (respondent 17).
- **Zisky, které profese asistenta pedagoga přináší**  
Asistenti pedagoga zmiňují zejména zájem o práci s dětmi, která přináší vnitřní naplnění a radost, dále seberealizaci, sebenaplňování, pestrost a bohatost práce a v případě studentky VŠ, která je asistentkou se jedná i o vhodný způsob praxe.
- **Aktivity reálně vykonávané v rámci práce asistenta pedagoga**  
Všichni asistenti pedagoga uvedli, že jim úkoly a aktivity definuje třídní učitel či vedení školy. Nejčastěji vykonávané aktivity byly tyto: ranní komunikace s třídní učitelkou, usměrňování dítěte, dohánění toho, co dělají ostatní, vedení k samostatnosti, dozor

při přestávkách, pohlídnání nachystání dítěte na další hodinu, korigování pozornosti dítěte. Někteří asistenti pedagoga uvedli, že dělají aktivity nad rámec svého úvazku. Konkrétně se jedná o výraznou administrativní činnost, suplování v době nemoci jiných učitelů, dozory v jídelně apod.

- **Negativní stránky povolání asistenta pedagoga**

Asistenti pedagoga souhrnně zmínili potřebu kvalitnější teoretické přípravy, lepší spolupráci s rodiči, lépe nastavené podmínky edukačního procesu, lepší přístup zúčastněných stran (kraj, škola), lepší finanční ohodnocení, a že je někdy těžké přijmout realitu života dítěte: „*Interakce s rodiči, ti jsou občas nesoudní, to vím i od ostatních asistentů, chtěli by, abychom dělali ty úkoly za ty děti. Ale já s ním nebudu celý život, on se potřebuje naučit samostatnosti. Musíme je vést k tomu, aby v rámci svého omezení mohly nějak fungovat v tom světě. A další negativum je přístup KÚ – když jsem byl asistentem dítěti s Aspergrem, tak to byla totální destrukce výuky, učitelky z toho šedivěly a kraj prostě nedal peníze na víc než 20 hodin, že ví, že bychom to potřebovali, ale ne. Tam to po tom navýšení úplně volalo...tohle je vada, že se to řeší někde "od stolu."* (respondent 18); „*...negativní je také plat. Často jsem řešil, u toho minulého dítěte, s jeho rodiči problémy přes telefon a to s 8 000 měsíčně, když si má člověk platit ještě telefon...*“ (respondent 19); „*Někdy jsem špatná z toho, co se dozvím od dětí....je to stresující....časově náročné, když řešíme ty problémy s rodiči....je to práce navíc a ne vždycky se to podaří...třeba se s těmi rodiči sejdeme, rodič odkýve všechno a my víme, že ta situace se stejně nezmění, dítě ho neposlechne.*“ (respondent 20); „*Občas mívám pocity beznaděje, když vidím některé ty rodiny, jak moc nefungují....a vy s tím nemůžete udělat nic...nemůžete těm dětem pomoci a vidíte, co z těch dětí bude...je to deprimující...*“ (respondent 21).

- **Vztah s vedením školy**

Vztah s vedením školy je asistenty vnímán veskrze kladně, jako podporující, vstřícný, otevřený. Vedení různých škol se asistentů také opakovaně zastalo ve sporech s rodiči. Jediným nedostatkem je úkolování nad rámec povinností asistenta pedagoga, který je dán souběhem některých úvazků.

### Rozhovory s třídními učiteli

V tabulce níže (viz Tabulka č. 5) jsou základní demografické údaje o třídních učitelích.

**Tabulka č. 5: základní informace o třídních učitelích**

Třídní učitel			
Pohlaví	Věk	Počet dětí ve třídě	Vzdělání
6 žen	Průměr 45,5 (30–57 let)	10–24 (průměr 17,5)	6 VŠ

Z rozhovorů s třídními učiteli vyplynuly následující skutečnosti:

- **Spolupráce s rodiči, jejichž děti využívají asistenta**

Třídní učitelé spolupráci obecně vnímají na dobré úrovni. V jednom případě se objevují problémy mezi třídní učitelkou a matkou. Velmi sporadická je komunikace třídních učitelů s otci – v kontaktu je pouze 1. Třídní učitelé dále uvádí, že jsou mezi nimi a rodiči nedostatečně vyjasněné způsoby komunikace – není nastavená pravidelnost, forma komunikace apod. Přímý kontakt je spíše výjimečný, více se využívají nepřímé způsoby komunikace – například deníčky.

- **Jednotnost nároků na dítě při domácí přípravě na výuku a ve škole mezi třídními učiteli a rodiči**

Třídní učitelé uvádějí, že s polovinou rodičů je spolupráce intenzivní, s polovinou rodičů pouze kontakt na třídních schůzkách či vůbec. Chybí pravidelnost hodnocení dítěte a vzájemné spolupráce – například zprávy o vývoji, pokrocích dítěte. Třídní učitelé také vnímají neochotu rodičů akceptovat, že dítě se chová/pracuje doma, když je doma samo, jinak než v kolektivu ve škole.

- **Silné stránky integrovaného dítěte**

Objevila se široká škála poznatků, nejčastěji byla zmiňována komunikativnost, pravdomluvnost, aktivita, prosociálnost a spontánnost.

- **V čem integrované dítě selhává, kde má rezervy?**

Objevila se široká škála poznatků, nejvíce nesamostatnost, impulzivita, agresivita, neposednost, nesoustředěnost, špatná motorika, chybná logika, neschopnost vyrovnání se s neúspěchem a nepraktičnost.

- **Délka využívání služeb asistenta pedagoga dítětem v dané a změny ve vnímání služeb asistenta od doby, kdy se asistent objevil ve třídě poprvé**

V podstatě koresponduje s tím, co říkají rodiče, tedy se zejména jedná o zlepšení prospěchu, lepší komunikativnost, zlepšení chování. Navíc se objevuje konstatování, že asistent mužského pohlaví je velký přínos a pomoc, a že je výborné, když je asistent muž a může případně i zasáhnout fyzicky a ukázat svou sílu, což učitelka nemůže.

- **Fluktuace asistentů – jak často se asistenti pedagoga mění**

Fluktuace u těchto konkrétních třídních učitelů je minimální.

- **Vnímaná kvalita spolupráce s asistenty pedagoga**

Dle třídních učitelů je spolupráce s asistenty pedagoga na výborné úrovni. Dokážou společně spolupracovat, ale i v tomto vztahu se projevují jejich individuality. Zde se nabízí zajímavé srovnání s asistenty pedagoga, kteří spolupráci vnímají jako bezproblémovou pouze 2 ze 6 asistentů (!) na rozdíl od třídních učitelů, kteří všichni považují spolupráci za výbornou. Třídní učitelé tuto skutečnost ovšem ve dvou případech zmiňují alespoň nepřímo, tedy že si jsou vědomi toho, že ne všichni jejich kolegové to mají stejně.: „Proč mají někteří učitelé vůči asistentům předsudky: *„Víte kdy? Když se bojí, když někdo si není jistý sám sebou a bojí se před ostatními předvést tu svoji pedagogickou činnost. Tak se bojí asistentů. Řekne si, to je někdo, kdo mi tady přijde hospitovat a bude vykládat, jak já co dělám nebo nedělám, co dělám dobře... Já tyhle problémy nemám, takže... neměla jsem předsudky.“* (respondent 22)

- **Aktivity realizované asistentem pedagoga pro dítě**

Třídní učitelé zmínili zejména tyto aktivity: vedení při výuce, spolupráce na školních aktivitách a úkolech, řešení konfliktů mezi integrovaným dítětem a spolužáky, usměrňování chování, někdy i základní obslužnost.

- **Konzultace potřeb dítěte ve výuce, ve škole, sjednocení v nárocích na dítě mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem**

Všichni třídní učitelé uvádějí, že potřeby dítěte s asistenty pedagoga pravidelně konzultují a v nárocích jsou jednotní. Spolupráci považují za velmi úzkou, ovšem pouze z počátku. Časem se spolupráce stává spíše setrvačnou a nové strategie se hledají pouze v případě, že se něco nečekaného stane a je třeba „hasit požár“.

- **Sjednocení nároků třídních učitelů, asistentů pedagoga a rodičů na dítě**

Třídní učitelé uvádějí, že s asistentem jsou pravidla a nároky sjednoceny, ale s rodiči pouze ve 2 případech ze 6. Rodiče dle třídních učitelů mají na své děti výrazně menší nároky: „*Ne, pan asistent chce, jako já, aby to mělo jasná pravidla. Doma má hodně povolená pravidla. V rodině chybí důslednost, také chlapec je inteligentní a chytračí a zkouší, kam až může zajít. My ve třídě máme pořád stejnou strukturu hodiny, je to potřeba, vidím na dětech ve třídě, že jim to prospívá.*“ (respondent 23)

- **Proces získávání asistenta z pohledu třídního učitele**

Třídní učitele všichni uvádějí, že s tím nemají vůbec žádné zkušenosti. Vše připravuje vedení školy, občas v užší spolupráci s rodiči či pracovníky PPP či SPC.

- **Vztah mezi integrovaným dítětem a asistentem**

Vztah je vnímán ve většině případů jako pozitivní, ovšem u dvou učitelů se objevuje to, že vztah přechází až do kamarádství, což může být kontraproduktivní (více vizte ukázkou níže). Je nutné pevně stanovit hranice tak, aby asistent byl pro dítě autoritou: „*...příliš kamarádský, chyba: asistent nabídl dítěti tykání – dítě si nyní někdy příliš dovoluje*“ (respondent 24).

- **Vnímaný přínos asistenta pedagoga pro dítě z pohledu třídního učitele**

Třídní učitelé vnímají zlepšení prospěchu, zlepšení chování, vývojový posun a zlepšení pozice dítěte v kolektivu.

- **Vnímané rezervy ve spolupráci rodiny, dítěte a školy včetně spolupráce s asistentem pedagoga.**

Pouze jeden třídní učitel je spokojen, ostatní vnímají nízkou časovou dotaci AP u dítěte, protože to snižuje možnost dobré spolupráce. Třídní učitel pak asistentovi vždy musí sdělit, kam pokročili a teprve pak se věnovat výuce (více vizte ukázkou z rozhovoru níže). Nepříliš dobrá je rovněž spolupráce s rodiči a nejasná/nevyjasněná komunikace s nimi: „*Že je tady pan asistent jen na dvě hodiny denně, to je nedostatečné. Pak vážne provázanost jednotlivých hodin, když přijde, musím mu sdělit, co se dělo za tu dobu, co tu nebyl, aby byl v obraze...*“ (respondent 25).

- **Další nápady a myšlenky vztahující se k asistentům pedagoga**

Čtyři učitelé uvedli, že by každý učitel měl mít asistenta. Jako velmi důležité se jeví mít možnost se podílet na procesu výběru asistenta, který nyní třídní učitelé vůbec nemohou ovlivnit a často pak spolupracují s někým, kdo jim není příliš blízký. Při tom jsou to právě

oni, kdo s asistenty jsou v nejčastějším kontaktu (více vizte ukázky z rozhovorů): „*Možná bych ocenila, kdybych mohla zasahovat do výběru asistenta pro svou třídu. Být přítomna nějakému výběrovému řízení.*“ (respondent 26); „*To vychází z temperamentu, já jsem hodně temperamentní a neberu si servítky a tam je asi největší kámen úrazu. Ale co se týče práce se prostě dohodneme. Je to prostě kolega, já jí beru jako kolegu. Ale vím, že když je volno nemám si s ní co říct.*“ (respondent 27); „*...asistenta by měla mít po padesátce každá učitelka...*“ (respondent 28).

### **Souhrn výsledků výzkumu z pohledu zodpovědných pracovníků KÚ Olomouckého kraje, pracovníků PPP Bruntál a PPP Olomouckého kraje, asistentů pedagoga, třídních učitelů, integrovaných dětí a rodičů – SWOT analýza**

#### *Silné stránky*

Zlepšení výkonu dětí (prospěch aj.); Zlepšení chování dětí; Zlepšení pozice dítěte v kolektivu; Zvýšení efektivity učení v rámci celé třídy; Podpora AP ze strany ředitelů škol; Velmi dobré vztahy mezi AP a dětmi; Někdy ochrana třídy před dítětem s ADHD; Dítě většinou má stejného asistenta delší dobu – velmi malá fluktuace; Fungující spolupráce AP a TU; Většinové pozitivní vnímání AP ze strany třídního kolektivu; Zlepšování spolupráce mezi AP a dítětem v průběhu času

#### *Slabé stránky*

Nevyjasněné kompetence mezi TU, AP a rodiči; Nejednotná způsobu přidělování AP v různých krajích ČR (různé termíny pro podání žádosti, nerovné až diskriminační šance na získání AP se stejnými speciálními vzdělávacími potřebami aj.); Nezapojování TU do výběru AP; Nerespektování doporučení pracovníků PPP či SPC ze strany školy/KÚ; Nemožnost nahlížet do spisu žáků ze strany KÚ; Nemožnost měřit efektivitu přítomnosti asistenta – zcela chybí jasné a konkrétní nastavení pravidel pro výzkum efektu; Vysoké náklady bez reálné realizované kontroly efektivity; Asistent v pozici „chůvy“; Integrace často ve formě separace (často podporováno i inspekcí MŠMT...); Nedostatečná kontrola kvality vzdělávání AP; Ne zkušenost AP a neznalost konkrétní problematiky dítěte (AP neví, jak se projevuje dítě s ADHD aj.); Prostory pro AP v rámci školy – často chybějící zázemí pro práci; Nízká časová dotace pro AP (nutnost AP informovat, co se ve výuce dělo ze strany TU); Nevytěžování AP na skutečně potřebné předměty (hudební výchova, předcvičování v TV aj.); Málo mužů na pozicích AP.

#### *Příležitosti*

Zřetelné vyjasnění kompetencí mezi TU, AP a rodiči; Větší pružnost při přidělování AP, Přímá komunikace rodičů a AP; Větší zapojení rodičů, zejména otců; Nalezení způsobu komunikace mezi TU a AP tak, aby co nejméně narušoval výuku; Lepší propojení očekávané



a reálně vykonávané práce ze strany AP; Efektivnější způsoby kontroly práce AP; Efektivnější vzdělávání AP a zejména kontrola efektivity tohoto vzdělávání; Úprava statutu AP na úroveň učitele; Zvýšení finančního ocenění práce AP (vyšší plat, možnost mimořádné odměny apod.); Efektivnější získávání finančních prostředků ze strany vedení školy na AP; Společná setkávání AP (intervize, předávání zkušeností); Více tříd s možností menšího počtu dětí ve třídě; Vybudování databáze AP ze strany KÚ.

### *Rizika*

Souběh úvazků u poloviny AP a z nich plynoucí upřednostňování učitelského úvazku na úkor úvazku AP; Využívání AP na jinou práci, než AP ze strany ředitele školy; Příliš kamarádké vztahy mezi dětmi a AP; Nejednotné nároky na dítě ze strany rodičů, TU a AP; Zasahování AP do výuky (často bývalí či současní pedagogové); Vnímání AP jako „permanentní hospitace“ ze strany TU; Nepředstavení AP pedagogickému sboru a žákům; Nekritické vnímání dětí rodiči (nezájem či přílišný zájem o děti); Období „klidu“ – AP často nevydrží „nic nedělat“, když nejsou zrovna potřeba – přílišné zasahování do kompetencí dítěte či TU; Nedostatek vhodných uchazečů na post asistenta pedagoga a chybějící systémová podpora v péči o ně.

### **Diskuze a hodnocení výsledků**

Jak vyplývá z výsledků výzkumu, je pozice asistenta pedagoga sice vnímaná jako velmi užitečná, pro děti potřebná a pro učitele i třídní kolektiv většinou velmi ulevující, ovšem na druhou stranu je třeba říci, že se zde objevuje řada nejasností, které by bylo vhodné změnit. Pokusíme se je nyní probrat podrobněji.

První věcí, která je přímo dána legislativou (srovnej s Zákon č. 561/2004 Sb. a Vyhláška č. 73/2005 Sb), kdy jsou Krajské úřady při přidělování asistentů pedagoga „odkázány“ na interpretaci dílčích obecných ustanovení. Situace je tedy taková, že dítě se stejnými speciálně vzdělávacími potřebami, jen díky tomu, že žije v nějakém Kraji ČR, má vyšší či nižší šanci na to, že je mu asistent přidělen, což by mohlo být považováno za diskriminační.

Nedostatky je možné spatřovat rovněž ve vzdělávání asistentů, kdy nejsou vůbec nastaveny mechanismy kontroly kvality daných kurzů.

Další věcí, která si zaslouží pozornost, je nedostatečná spolupráce mezi třídním učitelem, asistentem pedagoga a rodiči integrovaného dítěte a dítětem samotným. Jak uvádí Vrbová (2012) základem práce asistenta pedagoga je spolupráce s žákem a jeho rodiči a s pedagogem. Spolupráce s pedagogem je nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu ve škole a je nutné pro dobré klima třídy. Z našeho výzkumu však jednoznačně vyplynulo, že například v přímém kontaktu s rodiči je méně než polovina asistentů a třídní učitelé se s polovinou rodičů vidí maximálně na třídních schůzkách, pokud vůbec. Domníváme se, že pokud je asistent pedagoga přidělen, měla by být jistá základní míra spolupráce mezi rodiči, třídním učitelem a asistentem brána jako nutná podmínka. Případně v situaci, kdy je tato míra

spolupráce nastavena v Individuálním vzdělávacím plánu, tak kontrolovat to, že je v praxi skutečně dodržována.

Dalším, minimálně diskutabilním bodem je souběh úvazků, zejména v případě, kdy učitel současně v jiné třídě funguje jako asistent pedagoga. Nese to sebou nejen riziko přílišného zasahování do výuky, ale také upřednostňování učitelského úvazku například v situacích, kdy je potřeba zaskočit za nemocného kolegu ve výuce tak „asistent“ přestává fungovat a ředitel školy nařídí „pedagogovi“, aby suploval. Přitom by mu to nemělo být umožněno.

Jako velmi problematické by se dalo vnímat i celkové nastavení systému přidělování asistentů, kdy je asistent přidělován na žádost ředitele školy, doporučení vypracovává PPP či SPC. Kompetentní úředníci na Krajském úřadu ovšem nemají z důvodu ochrany osobních údajů celou dokumentaci k dispozici a mají pouze dílčí „doporučení“. Poté rozhodnou o ne/přidělení asistenta, ovšem peníze si na něj v mnoha případech musí najít ředitelé v rozpočtu sami na úkor dalších věcí. Navíc ředitelé často nerespektují doporučení dané PPP či SPC a to z důvodu, že najít vhodného asistenta se často nedaří a tak je přijat někdo, kdo je zrovna k dispozici.

Velmi riziková je také nemožnost kontroly efektivity vynaložených finančních prostředků – krajský úřad nemá možnost vstupu do škol a některé zprávy školní inspekce, kdy bylo vyučování dítěte s ADHD integrovaného pro poruchy chování v oddělené místnosti hodnoceno jako vzorový příklad integrace, jsou více než zarážející. Z hlediska efektivity je nutné se rovněž zamyslet nad situacemi, kdy asistent pedagoga u dětí s ADHD funguje spíše jako chůva či dráb, než jako asistent pedagoga. Z hlediska pedagogického je toto zdůvodnění přinejmenším sporné, byť pro třídu je taková ochrana zřejmě přínosná – ovšem je takové „zneužívání“ funkce asistenta pedagoga v pořádku?

Jako velmi vhodné by se jevilo vybudování databáze asistentů pedagoga, kam by měli přístup ředitelé škol, v případě, že hledají vhodného kandidáta.

Jako velmi vhodné by se v mnoha případech jevilo navýšení počtu hodin daného asistenta, ovšem zde je na místě se zamyslet nad tím, zda školy vůbec dostatečně efektivně využívají stávající přidělené kapacity. Vždyť využívání asistentů pedagoga pro nacvičování zpěvu, předcvičování v tělesné výchově apod. je minimálně diskutabilní.

Dalším bodem je nejasnost v tom, jaké kompetence má mít žák a jaké asistent pedagoga. Děti velmi často zneužívají situace, kdy mají k dispozici asistenta, k tomu, aby za ně dělal i věci, které by zvládly samy. Náročné na dodržení kompetencí a stanovených hranic je v tomto kontextu i období, kdy se tzv: „nic neděje“ – tedy chvíle, kdy dítě asistenta nepotřebuje. Pokud si asistent a třídní učitel nedomluví jinou formu spolupráce, tak asistent často vše řeší tím, že přebírá kompetence „svému“ dítěti, aby měl co dělat a připadal si užitečný. Přitom právě tato kompetence AP by měla být stěžejní v rámci vzdělávání.

Zajímavé je rovněž porovnání kvality vnímané spolupráce mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem z pohledu těchto dvou stran. Jako bezproblémovou spolupráci vnímají pouze 2 ze 6 asistentů (!) na rozdíl od třídních učitelů, kteří všichni považují spolupráci za výbornou. Zde by možným vysvětlením mohlo být to, že se třídní učitelé nechtěli k dané nespolečné práci přímo přiznat, jelikož o ní hovořili nepřímou formou, že jsou si vědomi skutečnosti, že ne všichni jejich kolegové s asistenty dobře spolupracují.

## Závěr

V článku bylo poukázáno na skutečnost, že integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, k nimž mohou patřit také žáci se syndromem ADHD, je velmi aktuálním tématem. Podařilo se vytvořit velmi komplexní pohled na danou problematiku díky tomu, že byli osloveni jak asistenti pedagoga, tak děti, třídní učitelé, rodiče, pracovníci PPP i zodpovědní pracovníci krajského úřadu. Integrace dětí s ADHD se jeví jako velmi ulevující pro kolektiv, prokazatelně se zlepšuje například prospěch integrovaných žáků s přiděleným asistentem, ovšem druhou stranou mince jsou velké nedostatky, které v současné době systém přidělování a práci asistentů pedagoga vůbec doprovází. Článek velmi dobře popisuje jak silné stránky, tak i rizika, kterých by bylo vhodné se do budoucna vyvarovat. Doufáme, že článek přispěje k rozvíření diskuze nad tímto tématem v řadách odborné i laické veřejnosti.

## Zdroj financování

Příspěvek byl podpořen projektem „Vznik a rozvoj partnerské sítě pro realizaci stáží a aplikovaného výzkumu Katedry psychologie FF UP v Olomouci“, číslo CZ.1.07/2.4.00/31.0153.

## Literatura

- Drtílková, I., & Šerý, O. (2007). *Hyperkinetická porucha/ADHD*. Praha: Galén.
- Kolektiv autorů (2013). *Asistent pedagoga – analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. Olomouc: PdF v Olomouci.
- Michalík, J. (2012). *Metodický průvodce rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Ústí nad Labem: EdA, o. s.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Vrbová, R. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: VUP v Olomouci.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Získáno z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon)*. Získáno z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>