

Mapování využívání asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ a ZŠ

Závěrečná zpráva

Pro Nadaci Open Society Fund Praha
zpracovala Nová škola, o.p.s.

Listopad 2017



NOVÁ ŠKOLA, o. p. s.

Každý má právo na plnohodnotné vzdělávání.
Někdo to má ale z různých důvodů těžší...

Obsah

1. Kvantitativní část.....	3
1.1 Úvod.....	3
1.2 Vývoj využívání asistentů pedagoga v letech 2012-16.....	5
1.3 Asistenti pedagoga v krajích a obcích v roce 2016.....	19
1.4 Využívání školních asistentů.....	28
1.5 Shrnutí hlavních zjištění ve vztahu k asistentům pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním.....	30
1.6 Seznam grafů a tabulek.....	32
1.7 Seznam příloh.....	34
2. Kvalitativní část.....	35
2.1 Úvod.....	35
2.2 Systémové podmínky a zaměstnávání asistentů.....	38
2.2.1 Financování pozice AP	38
2.2.2 Platové ohodnocení a stabilita práce AP.....	39
2.2.3 Nábor pracovníků na pozici AP.....	41
2.3 Asistentky, asistenti, asistování: hranice autonomie a limity inkluze.....	43
2.3.1 Spolupráce učitelů a jejich asistentů ve výuce	43
2.3.2 Kvalifikace a další vzdělávání AP.....	45
2.3.3 Metodická podpora.....	46
2.3.4 Asistenti, sociální znevýhodnění a práce s rodinou.....	47
2.3.5 Odlišná pojetí inkluze.....	50
2.4 Shrnutí závěrů.....	53

1. Kvantitativní část

1.1 Úvod

Nadace Open Society Fund Praha (dále OSF) zadala Nové škole, o.p.s. zpracování **základního zmapování využívání funkcí asistent pedagoga a školní asistent mateřskými a základními školami**¹ na jaře 2017. Vedla jí k tomu absence uceleného souboru dat o využívání těchto nástrojů inkluze, s tím že v případě asistentů pedagoga šlo OSF primárně o asistenty pro děti/žáky ze sociálním znevýhodněním. Hlavním výstupem mapování měl být **úplný seznam mateřských a základních škol, které ve školním roce 2016/2017 zaměstnávaly asistenty pedagoga jednotlivých typů a školní asistenty**. OSF mělo zájem o základní kvantitativní deskripci využívání obou typů asistentů bez ohledu na zdroj financování těchto pozic.²

Pro účely tohoto mapování jsme shromáždili dostupná data jednak od všech 14 krajů, jednak od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Kraje jsme požádali o **kompletní seznamy mateřských a základních škol, jež k datu 30. září 2016 využívaly asistenty pedagoga**. Žádali jsme o dodání dat v jednotné struktuře, která kromě identifikace škol a určení typu školy (MŠ / ZŠ) zahrnovala údaje o počtech asistentů pedagoga – fyzických osobách, o přepočtených úvazcích a o celkovém počtu žáků navštěvujících školy a o počtu dětí/žáků se sociálním znevýhodněním^{3,4}. Data jsme v souladu se zadáním utřídili podle krajů, typu zřizovatele školy a typu školy. Hned v úvodu je třeba připomenout, že ačkoliv zadavatele zajímalo vedle využívání školních asistentů především využívání asistentů pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním, **od školního roku 2016/2017 již asistenti nejsou kategorizováni dosavadním způsobem (AP pro děti/žáky se zdravotním postižením vs. AP pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním)** a v datech vypovídajících o stavu k 30. září 2016 tyto typy proto není možné identifikovat.⁵

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jsme požádali o **data zachycující vývoj počtu asistentů pedagoga od roku 2012 do roku 2016** a to především proto, že do roku 2015 statistiky rozlišovaly výše zmíněné rozlišení typů asistentů pedagoga. Vedle toho jsme MŠMT požádali o **data o školních asistენტech**. Ačkoliv jsme původně plánovali prezentovat v této zprávě data o školních asistენტech ve stejné struktuře, v jaké jsme je shromažďovali o asistენტech pedagoga, nejsou nakonec v přílohách věnovaných jednotlivým krajům informace o počtech a struktuře školních asistentů zahrnuty. Ukázalo se totiž, že MŠMT těmito údaji v době sběru dat nedisponovalo. Údaje o počtu

1 Ačkoliv asistenti pedagoga jsou využíváni i jinými typy škol (zejména středními školami) a školskými zařízeními, tyto nebyly součástí zadání. Zpráva se tak omezuje na využití AP mateřskými a základními školami.

2 Asistenti pedagoga jsou financováni z rozpočtů krajů a z rozvojového programu MŠMT, školní asistenti z šablon OP VVV.

3 S počty dětí/žáků se sociálním znevýhodněním v této zprávě nakonec nepracujeme, neboť nám je neposkytly všechny kraje (a některé je poskytly jen za část škol).

4 Ne všechny kraje žádosti o dodání dat v jednotné struktuře vyhověly a v některých případech dokonce neposkytly všechna potřebná data.

5 To souvisí s novelou školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), která vstoupila v účinnost 1. 9. 2016, a která upustila od kategorizace dětí/žáků podle jejich diagnózy. Před účinností novely školského zákona se jednalo o kategorie žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. V novém pojetí se tak dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí žák, jehož vzdělávání z důvodů jeho speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje uplatnění podpůrných opatření.

školních asistentů celkem (o fyzických osobách), ani o přepočtených úvazcích v rámci administrace zjednodušených projektů nejsou v systému MS2014+⁶ evidovány.⁷ Jediné, co se podařilo získat, je kompletní seznam projektů OP VVV, které zahrnují aktivitu „Školní asistent – personální podpora MŠ“ nebo „Školní asistent – personální podpora ZŠ“ a které byly podané v rámci výzev č. 02_16_022 a 02_16_023 Šablony pro MŠ a ZŠ I bez ohledu na stav projektu.⁸ Tento seznam byl sice generován k datu 25. září 2017, ale lze říci, že se jedná o všechny projekty předložené k datu ukončení příjmu žádostí o podporu, tj. 30. červnu 2017. Tento seznam tvoří přílohu 15. Součástí zprávy pak jsou alespoň počty projektů podle typu aktivity (ŠA – personální podpora MŠ, resp. ŠA – personální podpora ZŠ) a podle stavu projektu.

6 Monitorovací systém evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF) pro programové období 2014–2020 (MS2014+).

7 „Navíc i kdyby tato data byla evidována v MS2014+, bylo by to až ve fázi realizace jednotlivých projektů, resp. k datu podání zprávy o realizaci a za předpokladu, že daná škola příslušnou šablonu vykáže jako realizovanou. Teprve relativně malá část z celkového počtu administrovaných zjednodušených projektů k dnešnímu dni předložila zprávy o realizaci, jejichž kontrola nyní probíhá.“ (E-mailové vyjádření MŠMT ze září 2017)

8 V seznamu jsou vedle projektů, jež jsou ve stádiu realizace zahrnuty také projekty, které jsou ve stádiu hodnocení, přípravy, ale také žádosti o podporu projektů, jež nesplnily podmínky či byly staženy žadatelem.

1.2 Vývoj využívání asistentů pedagoga v letech 2012-16

V této části představujeme data o využívání asistentů pedagoga v letech 2012-16. První tabulka zobrazuje **vývoj celkového počtu asistentů a počtů jejich jednotlivých typů**. Připomínáme, že v průběhu sledovaného období došlo ke změně ve struktuře dat, jež jsou vykazovány. Do školního roku 2015/2016 byly rozlišováni asistenti pro děti/žáky se zdravotním postižením (tato kategorie zde zahrnuje rovněž asistenty pedagoga pro děti/žáky se zdravotním znevýhodněním) a asistenti pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním. S výjimkou asistentů působících v přípravných třídách, resp. přípravných stupních ZŠ speciální se nesledovaly počty asistentů podle typu škol. Počínaje školním rokem 2016/17 již nejsou asistenti kategorizováni výše uvedeným způsobem. Z celkového počtu je proto možné odečíst pouze asistenty pedagoga výhradně pro děti/žáky/studenty podle § 16 odst. 9 školského zákona⁹.

Celkový počet asistentů pedagoga se od roku 2012 do roku 2016 zdvojnásobil (stoupl z 4276,5 přepočtených úvazků v září 2012 na 8831,23 přepočtených úvazků v září 2016).¹⁰ Výrazný celkový nárůst počtu asistentů pedagoga v českých školách byl způsoben v naprosté většině nárůstem počtu asistentů pro děti/žáky se zdravotním postižením. Tento typ asistenta tvořil po celé uvedené období kolem 90 % z celkového počtu asistentů, **asistenti pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním pak tvořily zhruba jednu desetinu z celkového počtu. Jejich počty se mezi léty 2012 a 2015 zvýšily z 413,9 na 655,1 přepočtených úvazků**. Zatímco počty prvního typu asistentů rostly po celé uvedené období kontinuálně, u „sociálních“ asistentů došlo v jednom roce (2013) k poklesu o 7 %. V tabulce jsou rovněž uvedeny **počty asistentů pro sociálně znevýhodněné děti/žáky působících v přípravných třídách**. Ty v uvedeném období poměrně kolísaly (hned dvakrát došlo k jejich poklesu, mezi tím a potom počty opět stouply). Počty asistentů v přípravných třídách **se po celou dobu v celé ČR pohybovaly mezi 60 a 90 přepočtených úvazků**.

⁹ Uvedený odstavec § 16 říká, že „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.“

¹⁰ Údaje o přepočtených úvazcích jsou více vypovídající o reálné podpoře, jíž se dětem/žákům ve školách dostává. Proto v textu a grafech pracujeme spíše s nimi než s počty asistentů – fyzických osob. Informace o jejich počtech si nicméně čtenář může dohledat v tabulkách, jež jsou součástí zprávy, popř. v přílohách.

Tab. č. 1: Vývoj počtu a struktury asistentů pedagoga v letech 2012-16¹¹

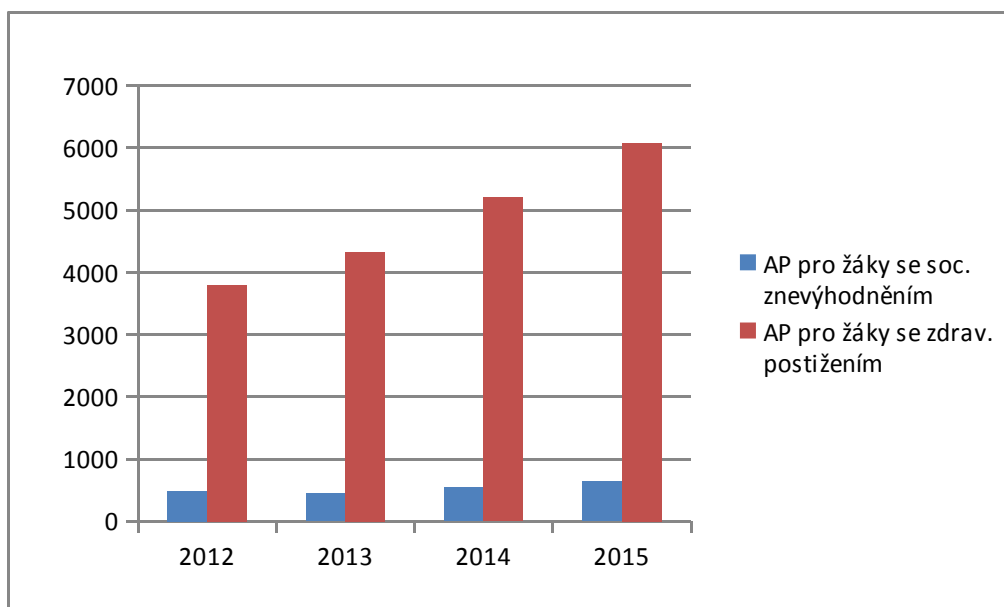
Rok	Asistenti pedagogů	Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
		celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
2012	pro děti/žáky se zdravotním postižením	5 966	5 636	3 797,1	3 566,6
	z toho v přípravném stupni ZŠ speciální	35	35	25,7	25,7
	pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním	610	529	479,4	413,9
	z toho v přípravných třídách	77	74	64,9	61,6
	celkem	6 576	6 165	4 276,5	3 980,5
2013	pro děti/žáky se zdravotním postižením	6 863	6 443	4 325,6	4 038,0
	z toho v přípravném stupni ZŠ speciální	36	36	25,9	25,9
	pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním	582	509	444,8	381,4
	z toho v přípravných třídách	92	86	78,2	71,7
	celkem	7 445	6 952	4 770,4	4 419,4
2014	pro děti/žáky se zdravotním postižením	8 155	7 691	5 201,2	4 883,4
	z toho v přípravném stupni ZŠ speciální	45	44	32,4	31,9
	pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním	718	622	543,6	465,8
	z toho v přípravných třídách	106	101	84,5	80,2
	celkem	8 873	8 313	5 744,8	5 349,2
2015	pro děti/žáky se zdravotním postižením ¹⁾	9 532	8 976	6 074,4	5 690,5
	z toho v přípravném stupni ZŠ speciální	43	42	29,9	29,4
	pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním	850	768	634,2	566,1
	z toho v přípravných třídách	96	87	80,4	71,5
	celkem	10 382	9 744	6 708,6	6 256,6
2016	celkem	13 299	12 573	8 831,23	8 312,01
	z toho výhradně pro děti/žáky/studenty podle § 16 odst. 9 ŠZ	10 762	10 167	7 082,12	6 666,99
	z celku působící	v mateřské škole	2 298	2 247	1 605,81
		ve třídě přípravného stupně ZŠ speciální	37	36	23,38
		v přípravné třídě základní školy	125	116	98,37
		v základní škole	10 080	9 532	6 496,32

Zdroj: MŠMT, vlastní výpočty

¹¹ Data jsou vždy podle stavu k 30. 9. daného roku.

Následující graf zobrazuje srovnání růstu počtu asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním a pro děti/žáky se zdravotním postižením mezi lety 2012 a 2015. Z grafu je patrné, že počty asistentů pro zdravotně postižené rostly v tomto období rychleji (zvýšily se o celých 60 %) než počty asistentů pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním (ty se za stejné období celkově zvýšily o 32 %).

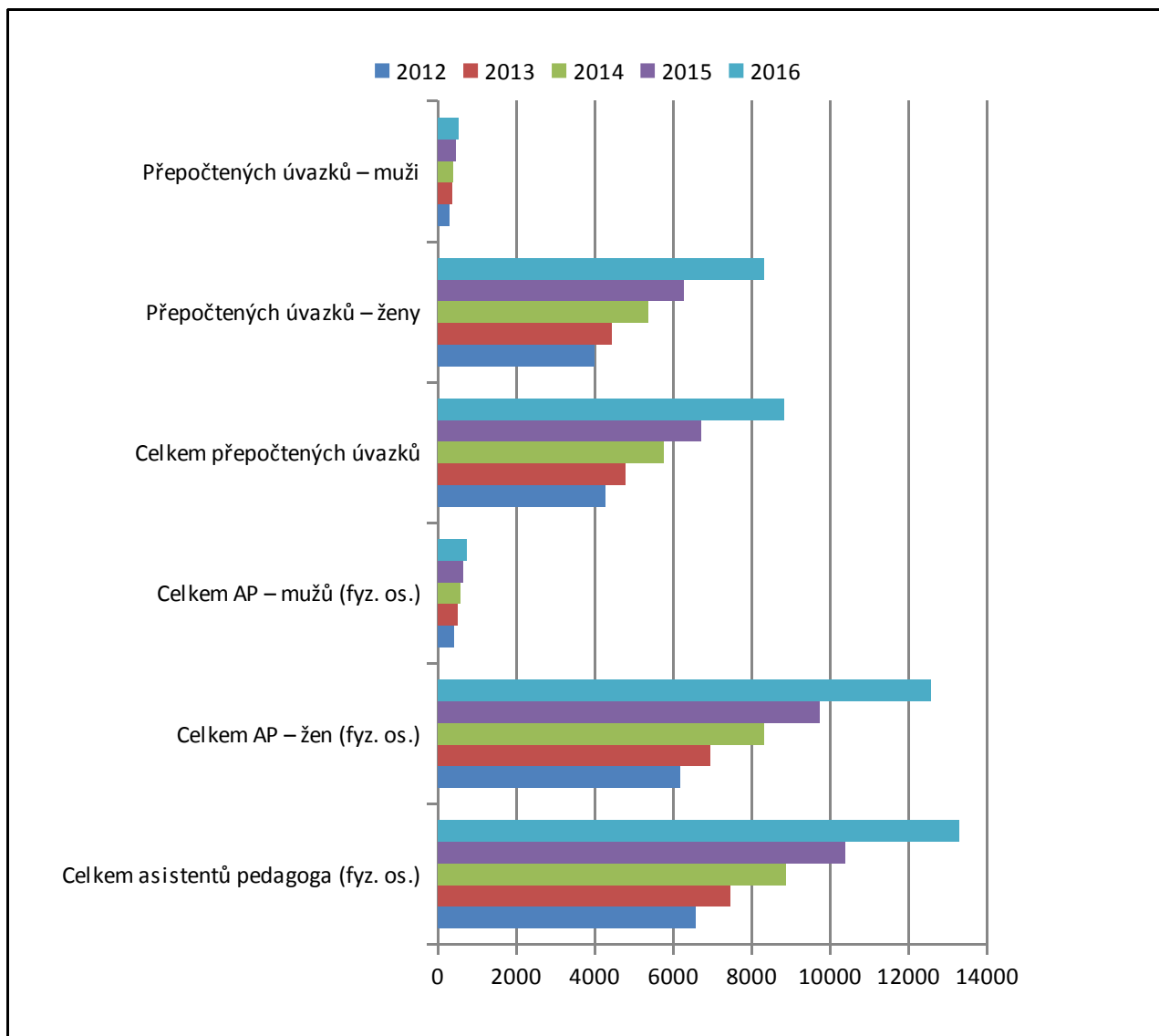
Graf č. 1: Srovnání vývoje počtu AP pro sociálně znevýhodněné a AP pro zdravotně postižené v letech 2012-15



Zdroj: MŠMT, vlastní zpracování

Další graf vizualizuje **vývoj počtu asistentů pedagoga v letech 2012 až 2016 celkem – fyzických osob i přepočtených úvazků**. V obou případech poskytuje také **srovnání vývoje počtu žen a mužů vykonávajících tuto pozici**. Z grafu je patrné, že jako asistentky pedagoga působí ve valné většině ženy (**muži v roce 2016 tvořili jen něco přes 5 % z celkového počtu asistentů**). Postupem času se uvedená profese nadále feminizuje.

Graf č. 2: Vývoj celkového počtu asistentů pedagoga (fyzických osob) a přepočtených úvazků dle pohlaví v letech 2012-16

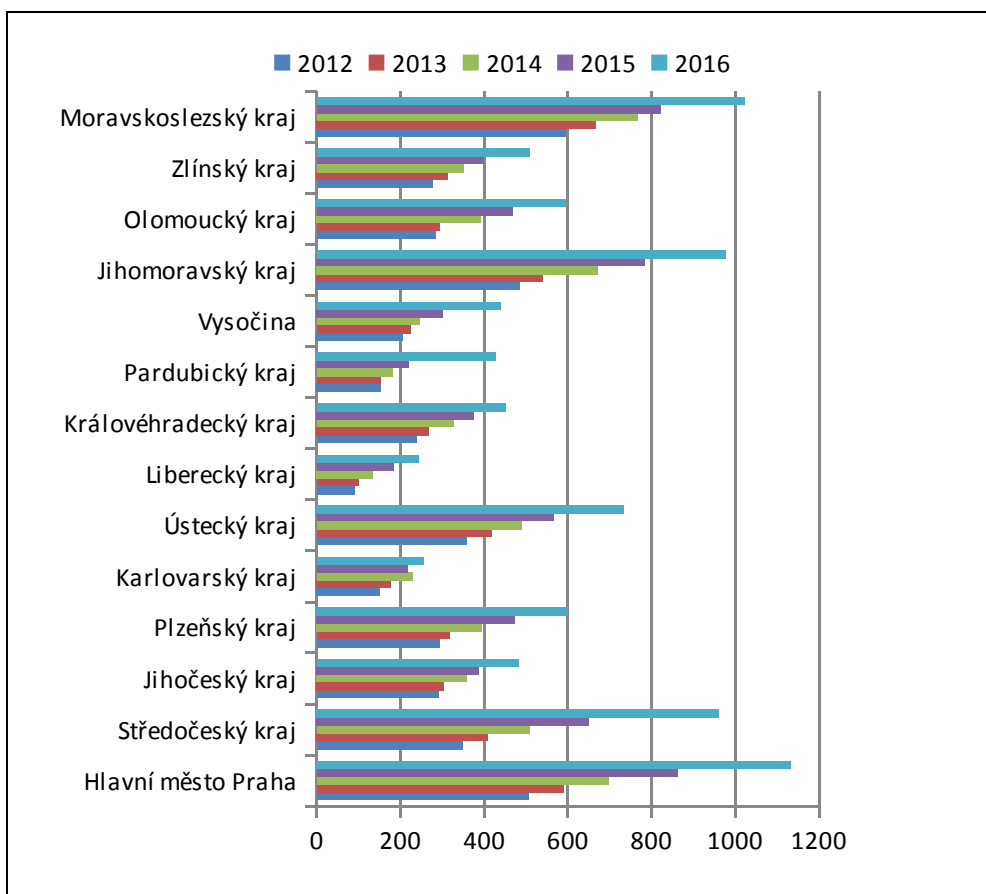


Zdroj: MŠMT, vlastní zpracování

Následující tři grafy zobrazují **vývoj počtu asistentů pedagoga v jednotlivých krajích ČR**. První z grafů ukazuje vývoj celkového počtu asistentů pedagoga v letech 2012 až 2016. Další dva grafy zobrazují – z důvodu výše uvedené změny v evidování typů asistentů pedagoga – vývoj v období od roku 2012 do roku 2015. Druhý graf vizualizuje vývoj počtu asistentů pro děti/žáky se zdravotním postižením (a děti/žáky se zdravotním znevýhodněním), konečně třetí graf zobrazuje vývoj počtu asistentů pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním. Vzhledem k odlišnostem mezi kraji (zejména pokud jde o velikost, resp. počet obyvatel a s tím související počet dětí/žáků ve školách) je vhodnější zaměřit svoji pozornost na dynamiku vývoje počtu v rámci jednotlivých krajů, spíše než činit srovnání počtů mezi jednotlivými kraji.

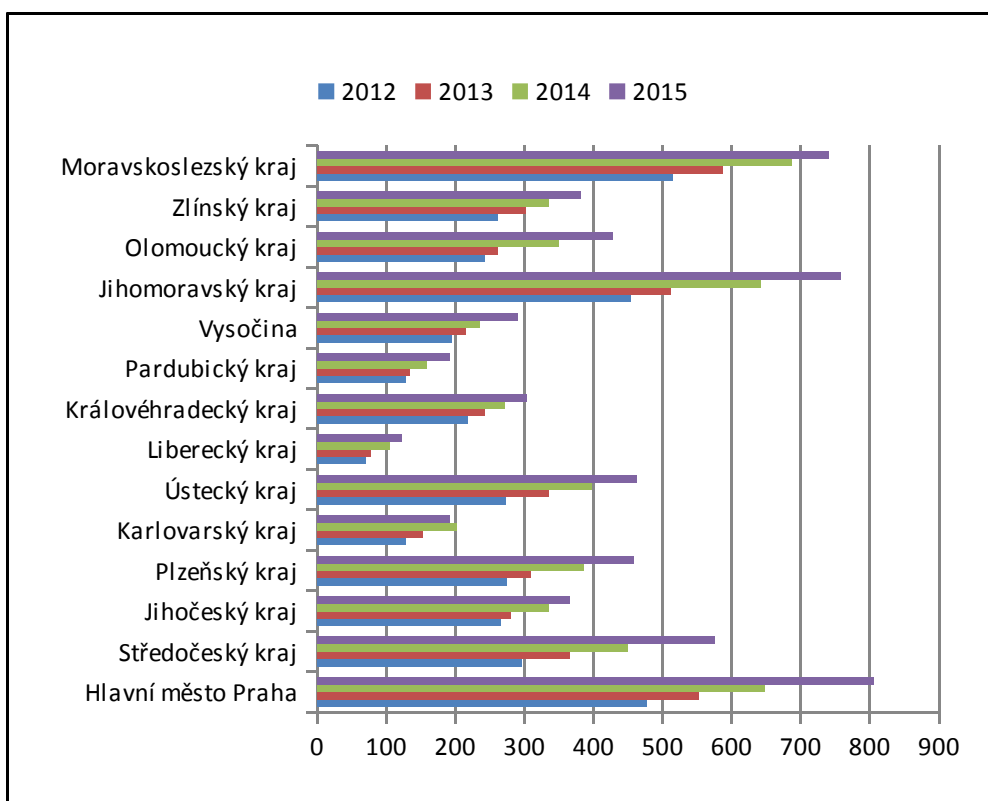
Z grafů je patrné, že **zatímco v některých krajích docházelo k postupnému nárůstu počtu asistentů** (ať již celkového počtu nebo počtů jednotlivých typů), **v jiných krajích počty stagnovaly, nebo dokonce docházelo dočasně k jejich poklesu. To platí zejména o asistentech pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním.** Počty tohoto typu asistentů stagnovaly mezi lety 2012 a 2015 v Moravskoslezském kraji, Zlínském kraji, Olomouckém kraji, na Vysočině a v Karlovarském kraji. Ke kontinuálnímu mírnému poklesu počtu v tomto období docházelo v Jihočeském kraji. Naopak – k výraznému nárůstu počtu asistentů pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v uvedené době došlo v Libereckém kraji, (s výjimkou poklesu v roce 2013) ve Středočeském kraji, v Královéhradeckém kraji a v Hlavním městě Praze.

Graf č. 3: Vývoj počtu celkového počtu přepočtených úvazků asistentů pedagoga v letech 2012-16 v jednotlivých krajích



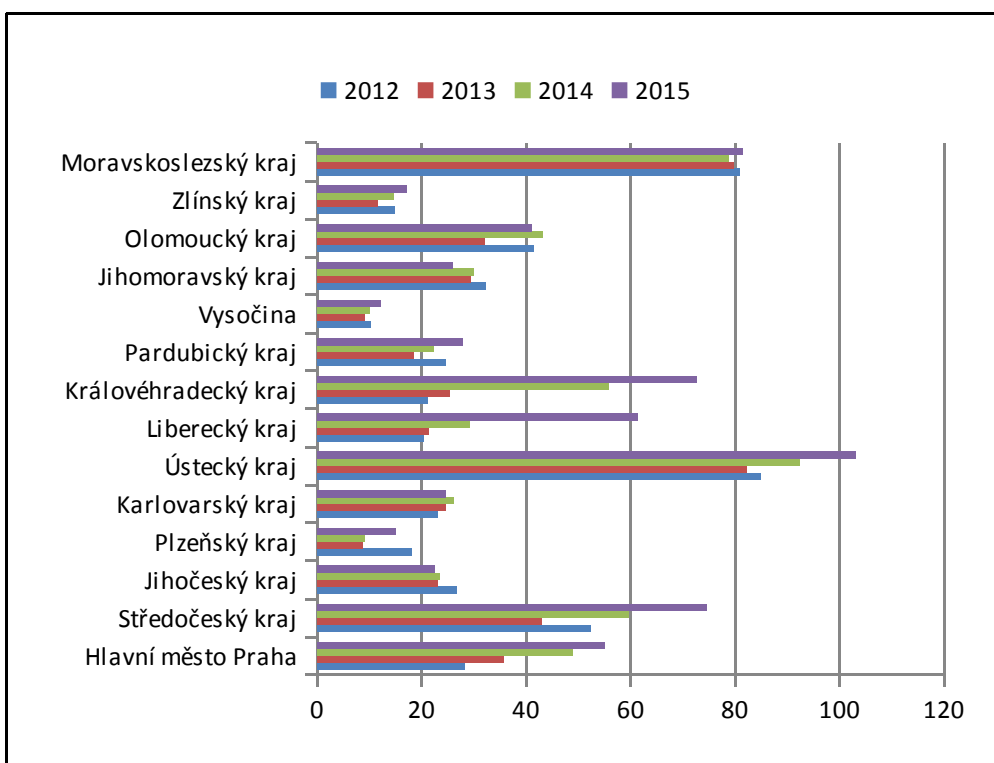
Zdroj: MŠMT, vlastní zpracování

Graf č. 4: Vývoj počtu přepočtených úvazků asistentů pedagoga pro děti/žáky se zdravotním postižením (a děti/žáky se zdravotním znevýhodněním) v letech 2012-15 v jednotlivých krajích



Zdroj: MŠMT, vlastní zpracování

Graf č. 5: Vývoj počtu přepočtených úvazků asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v letech 2012-15 v jednotlivých krajích



Zdroj: MŠMT, vlastní zpracování

Následující čtyři tabulky ukazují **počty asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v krajích celkem** a dále informaci o tom, kolik asistentů působilo **v přípravných ročnících a to v letech 2012 až 2015**. Všechny tabulky vedle celkového počtu asistentů (fyzických osob) uvádějí informace o přepočtených úvazcích. V obou případech jsou uvedeny celkové počty a dále počty žen zastávajících pozice asistentek pedagoga.

Tab. č. 2: Struktura asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním dle krajů v roce 2012 – fyzické osoby a přepočtené úvazky

	Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
	celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Česká republika	610	529	479,4	413,9
z toho v přípravných ročnících	77	74	64,9	61,6
Praha – celkem	37	33	28,2	24,7
z toho v přípravných ročnících	10	10	8,2	8,2
Střední Čechy	72	68	52,4	49,4
z toho v přípravných ročnících	2	2	1,2	1,2
Jihočeský kraj	38	34	26,8	24,4
z toho v přípravných ročnících	2	1	1,8	0,8
Plzeňský kraj	27	25	18,1	16,6
z toho v přípravných ročnících	–	–	–	–
Karlovarský kraj	28	27	23,0	22,2
z toho v přípravných ročnících	8	8	7,5	7,5
Ústecký kraj	100	86	84,9	72,8
z toho v přípravných ročnících	16	15	14,2	13,4
Liberecký kraj	26	25	20,5	20,1
z toho v přípravných ročnících	3	3	2,2	2,2
Královéhradecký kraj	25	22	21,1	18,4
z toho v přípravných ročnících	5	5	3,4	3,4
Pardubický kraj	35	26	24,6	19,1
z toho v přípravných ročnících	5	5	4,5	4,5
Vysočina	11	9	10,2	8,4
z toho v přípravných ročnících	2	2	1,8	1,8
Jihomoravský kraj	47	35	32,3	22,2
z toho v přípravných ročnících	7	6	6,0	4,5
Olomoucký kraj	52	47	41,5	36,6
z toho v přípravných ročnících	4	4	3,4	3,4
Zlínský kraj	19	16	14,9	12,8
z toho v přípravných ročnících	1	1	0,5	0,5
Moravskoslezský kraj	93	76	80,9	66,2
z toho v přípravných ročnících	12	12	10,2	10,2

Zdroj: MŠMT, vlastní úprava

Tab. č. 3: Struktura asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním dle krajů v roce 2013 – fyzické osoby a přepočtené úvazky

	Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
	celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Česká republika	582	509	444,8	381,4
z toho v přípravných ročnících	92	86	78,2	71,7
Praha – celkem	51	46	35,8	32,0
z toho v přípravných ročnících	16	16	12,7	12,7
Střední Čechy	59	52	43,0	37,7
z toho v přípravných ročnících	4	4	2,0	2,0
Jihočeský kraj	33	32	23,2	22,2
z toho v přípravných ročnících	2	1	2,0	1,0
Plzeňský kraj	15	15	8,7	8,7
z toho v přípravných ročnících	1	1	0,5	0,5
Karlovarský kraj	32	31	24,6	23,7
z toho v přípravných ročnících	12	12	9,8	9,8
Ústecký kraj	92	76	82,3	67,2
z toho v přípravných ročnících	15	14	13,4	12,4
Liberecký kraj	32	30	21,4	20,6
z toho v přípravných ročnících	3	3	3,0	3,0
Královéhradecký kraj	34	31	25,3	22,3
z toho v přípravných ročnících	3	2	2,5	1,5
Pardubický kraj	24	21	18,6	15,6
z toho v přípravných ročnících	6	5	5,6	4,6
Vysočina	9	7	9,0	7,0
z toho v přípravných ročnících	4	3	4,0	3,0
Jihomoravský kraj	43	32	29,4	19,8
z toho v přípravných ročnících	5	4	3,8	2,3
Olomoucký kraj	56	52	32,1	29,3
z toho v přípravných ročnících	3	3	1,8	1,8
Zlínský kraj	13	11	11,6	10,1
z toho v přípravných ročnících	1	1	1,0	1,0
Moravskoslezský kraj	89	73	79,8	65,2
z toho v přípravných ročnících	17	17	16,1	16,1

Zdroj: MŠMT, vlastní úprava

Tab. č. 4: Struktura asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním dle krajů v roce 2014 – fyzické osoby a přepočtené úvazky

	Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
	celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Česká republika	718	622	543,6	465,8
z toho v přípravných ročnících	106	101	84,5	80,2
Praha – celkem	83	73	49,0	41,3
z toho v přípravných ročnících	17	17	11,8	11,8
Střední Čechy	88	72	59,6	49,8
z toho v přípravných ročnících	5	5	3,0	3,0
Jihočeský kraj	31	30	23,5	22,5
z toho v přípravných ročnících	4	3	2,9	1,9
Plzeňský kraj	13	13	9,1	9,1
z toho v přípravných ročnících	–	–	–	–
Karlovarský kraj	34	33	26,2	25,5
z toho v přípravných ročnících	12	12	10,3	10,3
Ústecký kraj	107	88	92,3	74,8
z toho v přípravných ročnících	18	17	13,8	12,8
Liberecký kraj	38	36	29,3	28,1
z toho v přípravných ročnících	4	4	4,0	4,0
Královéhradecký kraj	75	67	55,8	49,2
z toho v přípravných ročnících	5	4	3,8	2,8
Pardubický kraj	31	24	22,3	17,2
z toho v přípravných ročnících	6	6	5,5	5,5
Vysočina	10	8	10,0	8,0
z toho v přípravných ročnících	5	4	5,0	4,0
Jihomoravský kraj	41	32	29,9	21,5
z toho v přípravných ročnících	6	6	4,3	4,3
Olomoucký kraj	63	60	43,1	40,6
z toho v přípravných ročnících	5	5	3,3	3,3
Zlínský kraj	16	13	14,7	12,1
z toho v přípravných ročnících	1	1	1,0	1,0
Moravskoslezský kraj	88	73	78,8	66,1
z toho v přípravných ročnících	18	17	15,8	15,5

Zdroj: MŠMT, vlastní úprava

Tab. č. 5: Struktura asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním dle krajů v roce 2015 – fyzické osoby a přepočtené úvazky

	Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
	celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Česká republika	850	768	634,2	566,1
z toho v přípravných ročnících	96	87	80,4	71,5
Praha – celkem	78	73	55,0	50,6
z toho v přípravných ročnících	11	11	8,7	8,7
Střední Čechy	111	101	74,6	68,9
z toho v přípravných ročnících	6	6	3,8	3,8
Jihočeský kraj	36	35	22,5	21,5
z toho v přípravných ročnících	3	2	2,5	1,5
Plzeňský kraj	20	19	15,0	14,0
z toho v přípravných ročnících	–	–	–	–
Karlovarský kraj	31	31	24,6	24,6
z toho v přípravných ročnících	10	10	8,1	8,1
Ústecký kraj	121	103	103,2	86,9
z toho v přípravných ročnících	22	20	18,8	16,8
Liberecký kraj	91	85	61,3	58,2
z toho v přípravných ročnících	6	6	4,9	4,9
Královéhradecký kraj	100	93	72,6	67,2
z toho v přípravných ročnících	3	2	3,0	2,0
Pardubický kraj	36	32	27,8	24,4
z toho v přípravných ročnících	6	6	5,5	5,5
Vysočina	13	11	12,1	10,1
z toho v přípravných ročnících	5	4	5,0	4,0
Jihomoravský kraj	38	31	26,0	20,3
z toho v přípravných ročnících	5	4	3,4	2,4
Olomoucký kraj	65	62	41,0	38,0
z toho v přípravných ročnících	4	4	2,9	2,9
Zlínský kraj	21	19	17,1	15,4
z toho v přípravných ročnících	1	1	1,0	1,0
Moravskoslezský kraj	89	73	81,4	66,0
z toho v přípravných ročnících	14	11	12,8	9,9

Zdroj: MŠMT, vlastní úprava

Následující tabulka se věnuje **vztahu mezi počtem asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním s kvalifikovanými odhady počtů obyvatel sociálně vyloučených lokalit v jednotlivých krajích.**¹² Byť děti/žáci se sociálním znevýhodněním zcela jistě nežijí výhradně v prostorově segregovaných lokalitách, **vycházíme z předpokladu, že v krajích s vyšším výskytem sociálně vyloučených lokalit, resp. s vyšším počtem obyvatel takových lokalit, žije více dětí/žáků se sociálním znevýhodněním.** Dalo by se proto očekávat, že v těchto krajích bude mateřskými a základními školami zaměstnáno větší množství asistentů pedagoga, kteří budou poskytovat těmto dětem/žákům podporu, než v krajích, kde je méně SVL, resp. obyvatel SVL. Data v tabulce ukazují, že tomu tak zdaleka ne vždy je.¹³ Ačkoliv **v Ústeckém kraji žije více než třetina všech obyvatel sociálně vyloučených lokalit, je zde zaměstnáno pouze 16,3 % přepočtených úvazků asistenta pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním. Podobné je to v Moravskoslezském kraji.** Žije zde sice pětina všech obyvatel SVL, přesto tu pracuje jen 12,8 % asistentů pedagoga. Totéž platí ještě o Jihomoravském a Karlovarském kraji. I v těchto dvou případech je podíl zde pracujících asistentů pedagoga zhruba poloviční ve srovnání s podílem obyvatel SVL, kteří tu žijí. V šesti krajích (Královéhradeckém, Libereckém, Pardubickém, Středočeském, Olomouckém a v kraji Vysočina) je tomu naopak. Ačkoliv zde žije relativně málo obyvatel SVL, na zdejších mateřských a základních školách pracuje relativně velké množství asistentů pedagoga.

Tabulka č. 6: Srovnání relativní četnosti asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním s relativní četností obyvatel sociálně vyloučených lokalit v jednotlivých krajích

Kraj	Počet obyvatel SVL (2014)	Podíl obyvatel SVL na celkovém počtu obyvatel SVL (v %)	Počet přepočtených úvazků AP pro sociálně znevýhodněné (2015)	Podíl AP pro sociálně znevýhodněné na celkovém počtu AP (v %)
Hlavní město Praha	5400 - 7400	6,1	55	8,7
Středočeský	4000 - 5500	4,5	74,6	11,7
Jihočeský	2000 - 2600	2,2	22,5	3,6
Plzeňský	2000 - 3000	2,4	15	2,4
Karlovarský	6000 - 8000	6,7	24,6	3,9
Ústecký	36000 - 38500	35,5	103,2	16,3
Liberecký	3000 - 4000	3,3	61,3	9,6
Královéhradecký	2500 - 3000	2,6	72,6	11,4
Pardubický	1500 - 2000	1,7	27,8	4,4
Vysočina	600 - 1000	0,8	12,1	1,9
Jihomoravský	8000 - 9500	8,3	26	4,1
Olomoucký	3000 - 5000	3,8	41	6,5
Zlínský	2000 - 2500	2,1	17,1	2,7
Moravskoslezský	19000 - 23000	20	81,4	12,8
Celkem	95000 - 115000	100	634,2	100

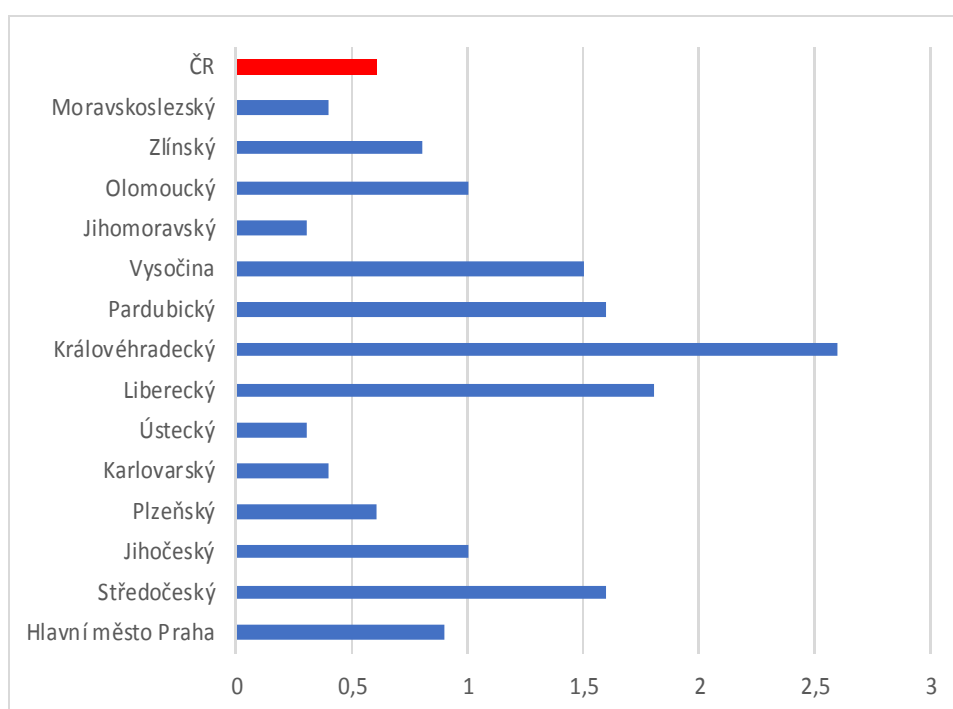
Zdroj: GAC, MŠMT, vlastní výpočty

¹² Odhady počtů obyvatel SVL přebíráme z *Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR*, GAC, 2014, str. 32.

¹³ Ačkoliv je následující odstavec psán v přítomném čase, je třeba připomenout, že zde pracujeme s daty z roku 2014 (v případě počtu obyvatel SVL), resp. roku 2015 (v případě počtů asistentů pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním).

Další graf ukazuje, **kolik asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v jednotlivých krajích připadá na 100 obyvatel sociálně vyloučených lokalit**. V průměru (za celou ČR) vychází 0,6 přepočteného úvazku asistenta pedagoga na 100 obyvatel sociálně vyloučených lokalit. **Nejhůře na tom jsou Ústecký a Jihomoravský kraj** (kde vychází 0,3 úvazku asistenta na 100 obyvatel SVL), **dále pak Moravskoslezský a Karlovarský kraj** (0,4 úvazku na 100 obyvatel SVL) **a Plzeňský kraj** (0,6 úvazku na 100 obyvatel SVL). **Relativně nejvyšší počty úvazků AP pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním jsou v Královéhradeckém kraji**, kde připadá na 100 obyvatel SVL 2,6 přepočtených úvazků asistenta pedagoga (tj. téměř 9x více než v Ústeckém a Jihomoravském kraji). Poměrně vysoký počet úvazků AP na 100 obyvatel SVL připadá dále v Libereckém, Středočeském a Pardubickém kraji a v kraji Vysočina.

Graf č. 6: Počet asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním na 100 obyvatel sociálně vyloučených lokalit v kraji



Zdroj: GAC, MŠMT, vlastní výpočty

V další tabulce přinášíme **srovnání podílu na celkovém počtu potřeb vyžadujících intervenci ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v jednotlivých krajích s podílem asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v těchto krajích**. Účelem srovnání je snaha zhodnotit, zda počty asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním odpovídají predikovaným potřebám těchto žáků v jednotlivých krajích. Nepracujeme zde s počty dětí/žáků, ale s potřebami s tím, že jedno dítě/žák může mít více různých potřeb.¹⁴ Jedná se o predikci, jež byla zpracována již

¹⁴ Predikce celkových počtů potřeb dětí se sociálním znevýhodněním vyžadujících intervenci ve vzdělávání v jednotlivých krajích jsou převzaty z publikace *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2013* (Palackého univerzita a Člověk v tísni, 2014, str. 43-46), jež je výstupem z projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Predikce je součtem počtů dětí zanedbávaných, traumatizovaných, socioekonomicky a sociokulturně znevýhodněných. Jak upozorňují autoři, predikovaný počet potřeb je určitě vyšší, než kolik je dětí se sociálním znevýhodněním, protože „některé děti byly zároveň identifikovány OSPOD jako zanedbávané a zároveň jako týrané a tudíž je možné, že jedno dítě je započítáno ve statistikách sociálně

v roce 2013. Novější výpočet není k dispozici. **Ze srovnání (opět) nevychází dobře Moravskoslezský a Jihomoravský kraj, kde je podíl asistentů pedagoga na celkovém počtu asistentů výrazně nižší než podíl potřeb vyžadujících intervenci na celkovém počtu takových potřeb. Obdobně je tomu v Kraji Vysočina a v Plzeňském kraji.** V Ústeckém a Karlovarském kraji se naopak zdá, že (na rozdíl od předchozího srovnání) počty asistentů zhruba odpovídají potřebám. Relativně nejlépe ze srovnání vychází (stejně jako výše) Královéhradecký, Liberecký a Pardubický kraj.

Tabulka č. 7: Srovnání podílu asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v krajích s podílem predikovaných potřeb vyžadujících intervenci ve vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v těchto krajích

Kraj	Počet potřeb vyžadujících intervenci ve výuce	Podíl na celkovém počtu potřeb vyžadujících intervenci (v %)	Počet přepočtených úvazků AP pro sociálně znevýhodněné (2015)	Podíl AP na celkovém počtu AP (v %)
Hlavní město Praha	9642	9,9	55	8,7
Středočeský	8304	8,5	74,6	11,7
Jihočeský	4167	4,3	22,5	3,6
Plzeňský	4369	4,5	15	2,4
Karlovarský	3982	4	24,6	3,9
Ústecký	15130	15,6	103,2	16,3
Liberecký	4648	4,8	61,3	9,6
Královéhradecký	3648	3,8	72,6	11,4
Pardubický	2650	2,7	27,8	4,4
Vysočina	2746	2,8	12,1	1,9
Jihomoravský	8363	8,6	26	4,1
Olomoucký	7171	7,4	41	6,5
Zlínský	3841	4	17,1	2,7
Moravskoslezský	18574	19,1	81,4	12,8
Celkem	97235	100	634,2	100

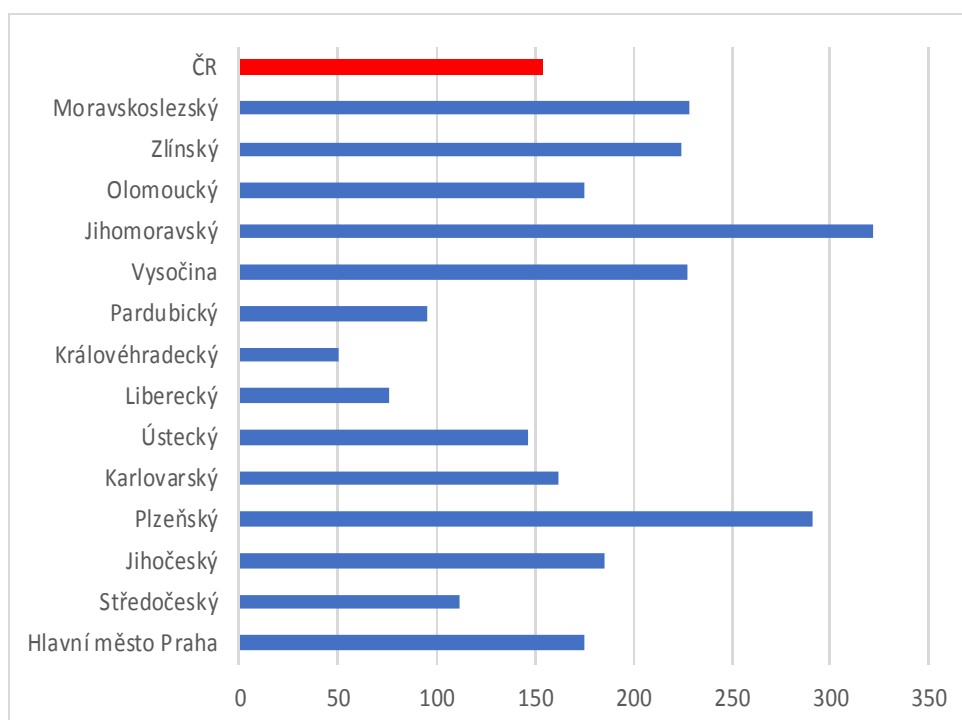
Zdroj: Univerzita Palackého, Člověk v tísni, MŠMT, výpočty vlastní

znevýhodněných „dvakrát“ – jak mezi traumatizovanými, tak mezi zanedbávanými dětmi. To samé dítě navíc může být socioekonomicky znevýhodněné, tudíž může být započítáno dokonce třikrát.“

Upřednostnili jsme zde práci s predikcí počtu potřeb vyžadujících intervenci ve vzdělávání před počty žáků se sociálním znevýhodněním evidovanými ve školských matrikách. Počty dětí, jež jsou takto kategorizovány jsou velice nízké a neodpovídají reálné situaci. To dobře ilustruje stav v roce 2013, kdy bylo jako žáci se sociálním znevýhodněním v Moravskoslezském kraji evidováno 338 žáků. Jde přitom o kraj, ve kterém žije v sociálně vyloučených lokalitách přes 20 tisíc obyvatel. Zároveň zde bylo jako žáci se sociálním znevýhodněním kategorizováno méně žáků, než v jiných krajích, kde žije v SVL výrazně méně obyvatel. Jinými slovy, data o počtech žáků se sociálním znevýhodněním vypovídají spíše o odlišných přístupech pracovníků ve školství než o reálné situaci, a nelze je tedy považovat za spolehlivá.

Následující graf nabízí **srovnání počtu potřeb intervence ve vzdělávání dětí/žáků se sociálním znevýhodněním na 1 přepočtený úvazek asistenta pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v jednotlivých krajích**. V průměru (za celou ČR) vychází na jeden úvazek asistenta přes 150 potřeb intervence. Nejvíce potřeb intervence na 1 přepočtený úvazek asistenta připadá v Jihomoravském kraji (321,7 potřeb), dále pak v Plzeňském kraji (291,3 potřeb), v Moravskoslezském kraji (228, 2 potřeb), v Kraji Vysočina (226,9 potřeb) a ve Zlínském kraji (224,6 potřeb). Nejméně potřeb intervence ve vzdělávání dětí/žáků se sociálním znevýhodněním na jeden úvazek asistenta pedagoga naopak připadá v Královéhradeckém, Libereckém, Pardubickém a Středočeském kraji (50,2, 75,8, 95,3, resp. 111,3 potřeb intervence).

Graf č. 7: Počet potřeb intervence ve vzdělávání dětí/žáků se sociálním znevýhodněním na 1 přepočtený úvazek asistenta pedagoga v jednotlivých krajích



Zdroj: Univerzita Palackého, Člověk v tísni, MŠMT, výpočty vlastní

1.3 Asistenti pedagoga v krajích a obcích v roce 2016

Třetí kapitola nabízí **aktuální přehled využívání asistentů pedagoga v jednotlivých krajích a (větších) obcích** (ke 30. 9. 2016). Vedle počtů asistentů informuje o struktuře podle typu škol, ve kterých působí. Součástí kapitoly jsou také informace o **nákladech vynakládaných (bez ohledu na zdroj financování) na mzdy a platy asistentů pedagoga** celkem a v jednotlivých typech škol a ve školách různých zřizovatelů. Další tabulka pak shrnuje **informace o průměrné výši hrubé měsíční mzdy/platu asistentů pedagoga** (opět v různých typech škol a ve školách různých zřizovatelů).

První tabulka sumarizuje **počty škol v jednotlivých krajích, jež využívají asistentů pedagoga**. Jedná se celkem o **4357 mateřských a základních škol**.¹⁵ V těchto školách byli koncem září 2016 zaměstnáni asistenti na celkem 9537,44 úvazků. V průměru se tak jednalo o něco přes dva úvazky asistenta na jednu školu. Nejvíce asistentů na jednu školu připadalo v Praze (v průměru přes tři úvazky), nejméně naopak ve Středočeském kraji (v průměru něco přes 1,5 úvazku).

Tabulka č. 8: Počty mateřských a základních škol využívajících asistenty pedagoga v jednotlivých krajích

	Počet MŠ a ZŠ s AP	Z toho			Počet úvazků AP v MŠ a ZŠ	Počet úvazků AP na 1 školu
		MŠ	MŠ+ZŠ	ZŠ		
Hlavní město Praha	342	119	67	156	1052,42	3,08
Středočeský kraj	543	127	175	241	895,54	1,65
Jihočeský kraj	399	188	x	211	886,49	2,22
Plzeňský kraj	249	70	80	99	589,98	2,37
Karlovarský kraj	117	30	25	62	243,3	2,08
Ústecký kraj	407	169	35	203	1186,06	2,91
Liberecký kraj	142	29	45	68	231,71	1,63
Královéhradecký kraj	210	45	86	79	436,59	2,08
Pardubický kraj	330	118	x	212	655,97	1,99
Kraj Vysočina	220	41	85	94	435,62	1,98
Jihomoravský kraj	496	144	184	168	881,25	1,78
Olomoucký kraj	276	63	130	83	561,44	2,03
Zlínský kraj	245	73	12	160	470,67	1,92
Moravskoslezský kraj	381	71	162	148	1010,4	2,65
Celkem	4357	1287	1086	1984	9537,44	2,19

Zdroj: Kraje, vlastní výpočty

¹⁵ Na základě dat poskytnutých kraji jsme nebyli bohužel schopni určit, kolik z těchto škol jsou mateřské a kolik základní školy. Oba typy škol totiž často fungují v rámci jedné právnické osoby. Z dat jsme zjistili, kolik asistentů jednotlivé právnické osoby zaměstnávají, ale ne to, zda asistenti působí na té či oné škole v rámci této právnické osoby (tyto případy jsou v tabulce zařazeny ve sloupci MŠ+ZŠ).

Následující tabulka popisuje strukturu asistentů pedagoga dle krajů a typu školy, kde jsou zaměstnáni. Z celkem 8831 přepočtených úvazků asistentů pedagoga připadalo na střední školy, konzervatoře nebo vyšší odborné školy 607 přepočtených úvazků¹⁶. (Počty asistentů v těchto školách jsou zahrnuty v celkových údajích za kraje a za ČR, takže ty jsou vyšší než součty asistentů v mateřských a základních školách.) Ze zbylých 8224 úvazků **připadalo téměř 80 % na základní školy a necelých 20 % na mateřské školy.**

Tabulka č. 9: Struktura asistentů pedagoga dle krajů a typu školy v roce 2016 – fyzické osoby a přepočtené úvazky (viz následující strana)

16 Vzhledem k zadání ze strany OSF nejsou v tabulce údaje o asistentech pedagoga působících na středních školách, konzervatořích a vyšších odborných školách zahrnuty.

Kraj Druh školy		Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
		celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Česká republika		13 299	12 573	8 831,23	8 312,01
z toho	v mateřské škole	2 298	2 247	1 605,81	1 572,23
	v přípravné třídě ZŠ	125	116	98,37	90,47
	v základní škole	10 080	9 532	6 496,32	6 105,47
Hlavní město Praha		1 565	1 422	1 134,13	1 026,08
z toho	v mateřské škole	314	299	258,27	247,07
	v přípravné třídě ZŠ	23	22	17,53	17,03
	v základní škole	1 103	1 002	761,76	686,33
Středočeský kraj		1 752	1 682	961,74	919,30
z toho	v mateřské škole	274	269	162,43	159,05
	v přípravné třídě ZŠ	11	11	6,69	6,69
	v základní škole	1 362	1 316	718,45	692,08
Jihočeský kraj		717	674	483,06	450,88
z toho	v mateřské škole	116	111	75,14	72,24
	v přípravné třídě ZŠ	3	3	2,55	2,55
	v základní škole	551	519	369,78	345,14
Plzeňský kraj		898	871	600,74	582,32
z toho	v mateřské škole	193	191	154,13	152,13
	v přípravné třídě ZŠ	1	1	0,53	0,53
	v základní škole	682	658	427,21	411,63
Karlovarský kraj		393	382	254,66	247,31
z toho	v mateřské škole	53	53	35,45	35,45
	v přípravné třídě ZŠ	14	14	10,98	10,98
	v základní škole	307	297	194,62	187,37
Ústecký kraj		989	933	734,05	687,55
z toho	v mateřské škole	136	135	103,40	103,15
	v přípravné třídě ZŠ	26	23	19,80	17,30
	v základní škole	777	733	569,00	532,35
Liberecký kraj		392	378	242,51	234,83
z toho	v mateřské škole	68	68	47,10	47,10
	v přípravné třídě ZŠ	7	7	5,48	5,48
	v základní škole	292	281	178,53	172,05
Královéhradecký kraj		682	640	451,03	424,69
z toho	v mateřské škole	113	110	76,47	75,07
	v přípravné třídě ZŠ	2	2	2,00	2,00
	v základní škole	518	494	333,34	315,86
Pardubický kraj		663	630	428,22	407,13
z toho	v mateřské škole	83	80	59,82	58,10
	v přípravné třídě ZŠ	2	2	1,46	1,46
	v základní škole	545	518	340,71	323,70
Kraj Vysočina		621	599	439,12	420,17
z toho	v mateřské škole	125	124	77,25	76,25
	v přípravné třídě ZŠ	8	7	7,50	6,50
	v základní škole	448	434	319,17	307,72
Jihomoravský kraj		1 776	1 676	977,04	917,30
z toho	v mateřské škole	363	357	202,93	200,05
	v přípravné třídě ZŠ	5	4	4,00	3,00
	v základní škole	1 329	1 241	709,96	657,64
Olomoucký kraj		891	838	595,37	559,39
z toho	v mateřské škole	161	154	110,25	105,90
	v přípravné třídě ZŠ	4	4	2,20	2,20
	v základní škole	678	638	437,53	411,44
Zlínský kraj		641	608	507,66	479,99
z toho	v mateřské škole	98	97	81,01	80,01
	v přípravné třídě ZŠ	1	1	1,00	1,00
	v základní škole	492	469	384,14	364,70
Moravskoslezský kraj		1 319	1 240	1 021,90	955,07
z toho	v mateřské škole	201	199	162,16	160,66
	v přípravné třídě ZŠ	18	15	16,65	13,75
	v základní škole	996	932	752,12	697,46

Analýza byla vypracována pro Nadaci Open Society Fund Praha.

Zbytek této kapitoly vychází z dat získaných od jednotlivých krajů a je věnován **počtům asistentů pedagoga k 30. září 2016**. Následující tabulka a graf ukazují počet dětí připadajících na jednoho asistenta pedagoga v jednotlivých krajích. Z tabulky vyplývá, že **nejméně dětí připadá na jednoho asistenta ve školách v Ústeckém (84,5) a Jihočeském (88,5) kraji, nejvíce naopak v Jihomoravském (155,2), Středočeském (147,2) a v kraji Vysočina (141,9)**.

Tabulka č. 10: Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle krajů

Kraj	Přepočtené úvazky AP	Počet dětí	Počet dětí na 1 asistenta
Praha	1052,42	103479	98,3
Středočeský	895,54	131780	147,2
Jihočeský	886,49	78444	88,5
Plzeňský	589,98	57691	97,8
Karlovarský	243,3	26214	107,7
Ústecký	1186,06	100241	84,5
Liberecký	231,71	29732	128,3
Královéhradecký	436,59	46701	107,0
Pardubický	655,97	63637	97,0
Vysočina	435,62	61801	141,9
Jihomoravský	881,25	136774	155,2
Olomoucký	561,44	58613	104,4
Zlínský	470,669	48795	103,7
Moravskoslezský	1010,4	110862	109,7

Zdroj: Kraje, vlastní výpočet

Další tabulka (č. 11) nabízí detailnější pohled – je z ní zřejmé, kolik dětí navštěvujících školy různého typu (tzn. mateřské a základní školy) v jednotlivých krajích v průměru připadá na jednoho asistenta pedagoga.

Následuje tabulka zobrazující počet dětí na jednoho asistenta podle typu zřizovatele školy v jednotlivých krajích (tabulka č. 12). Je z ní zřejmé, že **nejméně dětí připadá na jednoho asistenta ve školách zřizovaných kraji (a církvemi)**, což je dáno tím, že jde především o základní školy praktické, kde se vzdělávají děti/žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a kde jsou malé počty dětí/žáků ve třídách. **Nejvíce dětí na jednoho asistenta v průměru připadá na školách zřizovaných obcemi**. Mezi tím se nalézají soukromé školy.

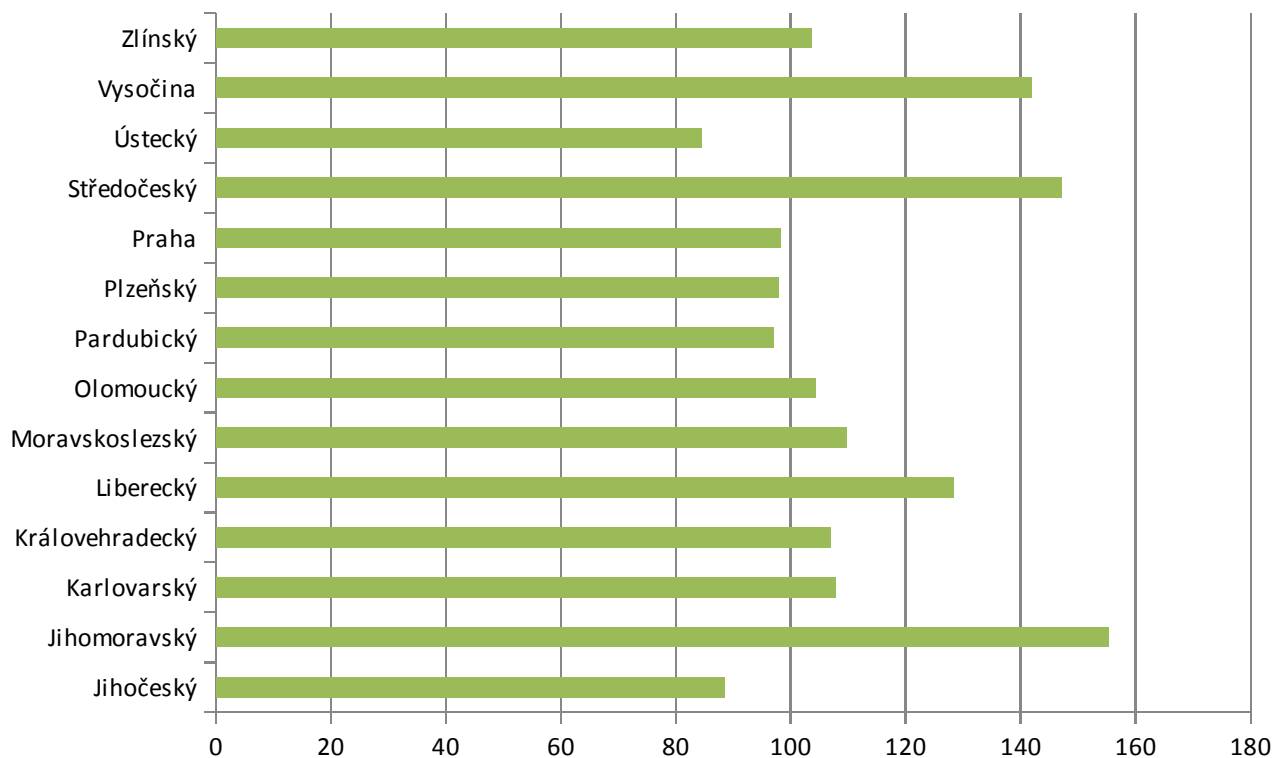
Tabulka č. 11: Počty dětí/žáků navštěvujících MŠ a ZŠ připadající na jednoho asistenta pedagoga

Kraj	Typ školy	Počet přepočte- ných úvazků AP	Počet dětí/žáků	Počet dětí/žáků na 1 AP
Praha	Celkem	1052,42	103479	98,3
	MŠ	237,58	13785	58,0
	MŠ i ZŠ	278,9	28030	100,5
	ZŠ	535,94	61664	115,1
Středočeský	Celkem	895,54	131780	147,2
	MŠ	119,96	14032	117,0
	MŠ i ZŠ	268,35	40547	151,1
	ZŠ	507,23	77201	152,2
Jihočeský	Celkem	886,49	78444	88,5
	MŠ	352,44	23046	65,4
	ZŠ	534,05	55398	103,7
Plzeňský	Celkem	589,98	57691	97,8
	MŠ	111,89	8020	71,7
	MŠ i ZŠ	204,48	15850	77,5
	ZŠ	273,61	33821	123,6
Karlovarský	Celkem	243,3	26214	107,7
	MŠ	27,82	2896	104,1
	MŠ i ZŠ	43,81	4453	101,6
	ZŠ	171,67	18865	109,9
Ústecký	Celkem	1186,06	100241	84,5
	MŠ	423,22	23361	55,2
	MŠ i ZŠ	73,02	9258	126,8
	ZŠ	689,82	67622	98,0
Liberecký	Celkem	231,71	29732	128,3
	MŠ	36,14	2225	61,6
	MŠ i ZŠ	95,77	9202	96,1
	ZŠ	99,8	18305	183,4
Královéhradecký	Celkem	436,59	46701	107,0
	MŠ	52,53	5425	103,3
	i ZŠ	157,55	16301	103,5
	ZŠ	226,51	24975	110,3
Pardubický	Celkem	655,97	63637	97,0
	MŠ	156,53	18562	118,6
	ZŠ	499,44	45075	90,3
Vysočina	Celkem	435,62	61801	141,9
	MŠ	58,6	11741	200,4
	MŠ i ZŠ	103,91	20261	195,0
	ZŠ	273,11	29799	109,1
Jihomoravský	Celkem	881,25	136774	155,2
	MŠ	125,77	27490	218,6
	MŠ i ZŠ	372,06	49321	132,6
	ZŠ	383,42	59963	156,4
Olomoucký	Celkem	561,44	58613	104,4
	MŠ	61,94	5307	85,7
	MŠ i ZŠ	281,99	27886	98,9
	ZŠ	217,51	25420	116,9
Zlínský	Celkem	470,669	48795	103,7
	MŠ	82,207	5884	71,6
	MŠ i ZŠ	11,152	2102	188,5
	ZŠ	377,31	40809	108,2
Moravskoslezský	Celkem	1010,4	110862	109,7
	MŠ	105,76	9950	94,1
	MŠ i ZŠ	389,79	48348	124,0
	ZŠ	447,81	52564	117,4

Tabulka č. 12: Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle typu zřizovatele a kraje

Kraj / zřizovatel	Přepočtené úvazky AP	Počet dětí	Počet dětí na 1 asistenta
Jihočeský	886,49	78444	88,5
církev	79,6	951	11,9
kraj	149,57	1193	8,0
obec	626,51	75340	120,3
soukromník	30,81	960	31,2
Jihomoravský	881,25	136774	155,2
kraj	130,71	2094	16,0
obec	750,54	134680	179,4
Karlovarský	243,3	26214	107,7
církev	1,34	248	185,1
kraj	22,11	267	12,1
obec	219,22	25657	117,0
soukromník	0,63	42	66,7
Královehradecký	436,59	46701	107,0
církev	70,59	722	10,2
kraj	84,26	1428	16,9
obec	260,44	43915	168,6
soukromník	21,3	636	29,9
Liberecký	231,71	29732	128,3
církev	3,25	387	119,1
kraj	31,66	646	20,4
obec	190,5	28404	149,1
soukromník	6,3	295	46,8
Moravskoslezský	1010,4	110862	109,7
církev	65,03	954	14,7
kraj	228,5	2699	11,8
obec	700,31	106327	151,8
soukromník	16,56	882	53,3
Olomoucký	561,44	58613	104,4
církev	4,03	422	104,7
kraj	93,69	1486	15,9
obec	393,9	55754	141,5
soukromník	69,82	951	13,6
Pardubický	655,97	63637	97,0
církev	60,84	467	7,7
kraj	155,32	880	5,7
obec	431,01	62157	144,2
soukromník	8,8	133	15,1
Plzeňský	589,98	57691	97,8
církev	21,09	659	31,2
kraj	76,38	1521	19,9
obec	474,01	55412	116,9
soukromník	18,5	99	5,4
Praha	1052,42	103479	98,3
církev	45,84	1745	38,1
kraj	197,42	2868	14,5
obec	729,98	96007	131,5
soukromník	79,18	2859	36,1
Středočeský	895,54	131780	147,2
církev	12,89	287	22,3
kraj	134,52	1985	14,8
obec	691,96	128092	185,1
soukromník	56,17	1416	25,2
Ústecký	1186,06	100241	84,5
církev	35,25	2214	62,8
kraj	153,69	2233	14,5
obec	986,26	95405	96,7
soukromník	10,86	389	35,8
Vysočina	435,62	61801	141,9
církev	18,5	297	16,1
kraj	69,61	534	7,7
obec	341,45	60570	177,4
soukromník	6,06	400	66,0
Zlínský	470,669	48795	103,7
církev	9,183	1040	113,3
kraj	51,411	943	18,3
obec	384,075	46365	120,7
soukromník	26	447	17,2

Graf. č. 8: Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle krajů

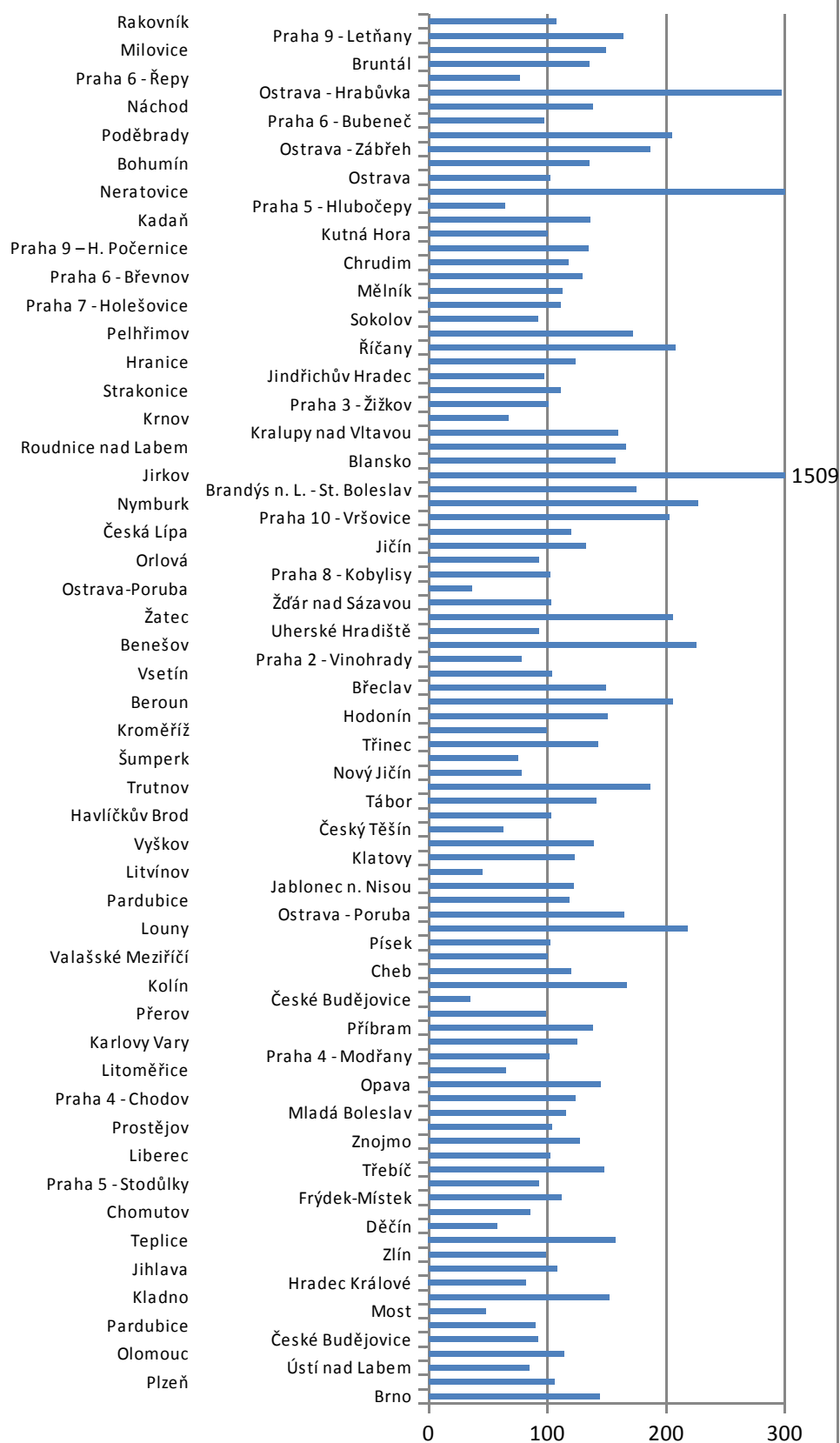


Zdroj: Kraje, vlastní výpočet

Asistenti pedagoga byli v roce 2016 využíváni ve více než 2000 obcích. Následující graf zobrazuje počet dětí na jednoho asistenta pedagoga ve 100 obcích s nejvyšším počtem dětí ve školách.

Graf. č. 9: Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle obcí (viz následující strana)

Graf. č. 9: Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle obcí



Následující tabulka shrnuje **informace o výši nákladů vydaných v roce 2016 na mzdy a platy asistentů pedagoga** (a to bez ohledu na zdroj financování). V souladu s tím, kde působí nejvíce asistentů, směřovalo zdaleka nejvíce peněz do běžných základních škol zřizovaných obcemi (844 milionů Kč), do základních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zřizovaných kraji (240 milionů Kč) a do běžných mateřských škol zřizovaných taktéž obcemi (194 milionů Kč).

Tab. č. 13: Náklady na mzdy a platy asistentů pedagoga (bez ohledu na zdroj financování) v tis. Kč – 2016

		Celkem	Veřejné školy				Neveřejné školy		
			Celkem	MŠMT	obec	kraj	CELKEM	privátní sféra	církev
Regionální školství celkem		1496093,906	1378923,268	19479,264	1088963,587	270480,417	117170,638	79881,382	37289,256
MŠ	MŠ celkem	255253,379	228720,94	2580,478	197834,935	28305,527	26532,439	22616,896	3915,543
	MŠ běžné	215739,462	195368,318		194880,934	487,384	20371,144	17252,642	3118,502
	MŠ pro děti se SVP	39513,917	33352,622	2580,478	2954,001	27818,143	6161,295	5364,254	797,041
ZŠ	ZŠ celkem	1240840,527	1150202,328	16898,786	891128,652	242174,89	90638,199	57264,486	33373,713
	ZŠ běžné	887053,805	846609,282	0	844460,888	2148,394	40444,523	25902,421	14542,102
	ZŠ pro žáky se SVP	353786,722	303593,046	16898,786	46667,764	240026,496	50193,676	31362,065	18831,611

Zdroj: MŠMT, vlastní úprava

Další tabulka informuje o **struktuře průměrných měsíčních hrubých mezd a platů asistentů pedagoga podle zřizovatele a typu školy**. Nejlépe ohodnoceni jsou asistenti zaměstnaní v mateřských a základních školách zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (jejich hrubá mzda se v průměru pohybuje kolem 22 tisíc Kč). Nižší jsou mzdy a platy asistentů ve školách zřizovaných kraji (v průměru kolem 19 tisíc Kč). Na nejméně peněz si asistenti pedagoga přijdou ve školách zřizovaných soukromými subjekty, církvemi a obcemi (v průměru něco přes 17 tisíc Kč). Vůbec nejhůře jsou oceňováni asistenti zaměstnaní v běžných mateřských školách zřizovaných církvemi a obcemi (v průměru mezi 15.500 a 16.200 Kč). Pro srovnání: průměrná měsíční hrubá mzda činila ve 4. čtvrtletí roku 2016 přes 29 tisíc Kč, medián zhruba 25 tisíc Kč. Minimální mzda v té době činila 9.900 Kč.

Tab. č. 14: Průměrné hrubé měsíční mzdy/platy asistentů pedagoga v Kč (bez ohledu na zdroj financování) – 2016

		Celkem	Veřejné školy				Neveřejné školy		
			Celkem	MŠMT	obec	kraj	Celkem	privátní sféra	církev
Regionální školství celkem		18248,2	18323,4	22710,2	17293,8	19308,7	17378,2	17458,5	17216,4
MŠ	MŠ celkem	16596,9	16577,5	22344,1	16200,4	19256,9	16766,9	16999,6	15538,6
	MŠ běžné	16215	16172,7 x		16168,7	17947,6	16632,3	16948,9	15074,8
	MŠ pro děti se SVP	19046,6	19425,4	22344,1	18609,5	19281,5	17227,8	17164,7	17664,9
ZŠ	ZŠ celkem	17999,2	18025	21882,9	17561,9	19693,6	17678	17796,2	17478,9
	ZŠ běžné	17474,9	17479,3 x		17475,1	19294,4	17382,2	17848,7	16609
	ZŠ pro žáky se SVP	19463,4	19743,8	21882,9	19295,4	19697,2	17923,8	17753	18215,7

Zdroj: MŠMT, vlastní úprava

1.4 Využívání školních asistentů

Jak již uvádíme v úvodu této zprávy, na rozdíl asistentů pedagoga **nebylo možné získat informace o počtech školních asistentů** a to proto, že v době mapování tato data neexistovala. K dispozici jsme od MŠMT měli pouze úplný **seznam projektů, jež obsahují aktivitu „Školní asistent – personální podpora MŠ“ nebo aktivitu „Školní asistent – personální podpora ZŠ“**, které byly podané v rámci výzev OP VVV č. 02_16_022 a 02_16_023 Šablony pro MŠ a ZŠ I bez ohledu na stav projektu.¹⁷ Seznam zahrnuje celkem 3346 projektů. V seznamu je uveden *plánovaný* počet aktivit, kdy 1 aktivita odpovídá úvazku 0,5 na 1 měsíc. Celkový počet aktivit školních asistentů plánovaných v projektech uvedených v seznamu je 59.294, což odpovídá **4,941 půlúvazkům školních asistentů na 12 měsíců. Na jeden projekt pak připadá v průměru 17,72 plánovaných aktivit, tj. necelých 18 měsíců půlúvazku školního asistenta.**

Stav projektů byl k datu generování seznamu různý. Pro zjednodušení jsme projekty utřídily do tří obecnějších kategorií: (1) projekt nebude realizován¹⁸, (2) projekt je v realizaci¹⁹ a (3) projekt je v přípravě²⁰. Následující tři tabulky poskytují **přehled o struktuře projektů s ohledem na jejich stav** a to celkem a dále o struktuře projektů, jež obsahují aktivitu ŠA – personální podpora MŠ (1910 projektů), resp. projektů, jež obsahují aktivitu ŠA – personální podpora ZŠ (1436 projektů).

Tab. č. 15: Struktura projektů obsahujících aktivitu školní asistent dle jejich stavu celkem

Stav projektu	Počet
Nebude realizován	254
Realizuje se	2703
V přípravě	389
Celkem	3346

Zdroj: MŠMT, vlastní výpočet

Tab. č. 16: Struktura projektů obsahujících aktivitu „školní asistent – personální podpora MŠ“ dle jejich stavu

Stav projektu	Počet
Nebude realizován	128
Realizuje se	1554
V přípravě	228
Celkem	1910

Zdroj: MŠMT, vlastní výpočet

¹⁷ Seznam tvoří přílohu č. 2.

¹⁸ Do této kategorie jsme zahrnuli stav: projekt nedokončen – ukončen ŘO, žádost o podporu nesplnila formální náležitosti nebo podmínky přijatelnosti po doplnění, žádost o podporu stažena žadatelem, žádost o podporu ukončena ŘO/ZS

¹⁹ Do této kategorie jsme zahrnuli stav: projekt s právním aktem o poskytnutí / převodu podpory, projekt ve fyzické realizaci, projekt v plné (fyzické i finanční) realizaci.

²⁰ Do této kategorie jsme zahrnuli stav: žádost rozpracována v ISKP, finalizace v ISKP, žádost o podporu doporučená k financování, Žádost o podporu nesplnila formální náležitosti nebo podmínky přijatelnosti, žádost o podporu splnila podmínky pro vydání právního aktu o poskytnutí / převodu podpory nebo registračního listu, žádost o podporu splnila podmínky věcného hodnocení, žádost o podporu vrácena k úpravě před smlouvou.

Tab. č. 17: Struktura projektů obsahujících aktivitu „školní asistent – personální podpora ZŠ“ dle jejich stavu

Stav projektu	Počet
Nebude realizován	126
Realizuje se	1149
V přípravě	161
Celkem	1436

Zdroj: MŠMT, vlastní výpočet

1.5 Shrnutí hlavních zjištění ve vztahu k asistentům pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním

Účelem této zprávy bylo shrnout a utřídit dostupná data o využívání asistentů pedagoga (zejména pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním) a o školních asistentech. Vzhledem k tomu, že se od září 2016 upustilo v souvislosti s novelou školského zákona od kategorizace dětí/žáků na základě diagnóz (tedy na děti/žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním) i od související kategorizace asistentů pedagoga, nezbylo nám, než pracovat se staršími daty. Data o školních asistentech naopak nebyla v době zpracování této zprávy ještě k dispozici.

Pokud jde o asistenty pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním, považujeme za důležitá následující zjištění:

- Asistenti pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním tvořily v období 2012 – 2015 zhruba jednu desetinu z celkového počtu asistentů pedagoga. Jejich počty se mezi léty 2012 a 2015 zvýšily z 413,9 na 655,1 přepočtených úvazků (tj. o 32 %; počty asistentů pro děti se zdravotním postižením se přitom za stejnou dobu zvýšili o 60 %).
- Počty asistentů pro sociálně znevýhodněné děti/žáky působících v přípravných třídách v uvedeném období poměrně kolísaly. Po celou dobu se v celé ČR pohybovaly mezi 60 a 90 přepočtených úvazků.
- Zatímco v některých krajích docházelo ke kontinuálnímu nárůstu počtu asistentů, v jiných krajích počty stagnovaly, nebo dokonce docházelo dočasně k jejich poklesu. K výraznému nárůstu počtu asistentů pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v uvedené době došlo v Libereckém kraji, (s výjimkou poklesu v roce 2013) ve Středočeském kraji, v Královéhradeckém kraji a v Hlavním městě Praze. Naopak – v Moravskoslezském kraji, Zlínském kraji, Olomouckém kraji, na Vysočině a v Karlovarském kraji počty tohoto typu asistentů mezi lety 2012 a 2015 stagnovaly. Ke kontinuálnímu mírnému poklesu počtu v tomto období docházelo v Jihočeském kraji.
- Ačkoliv v Ústeckém kraji žije více než třetina všech obyvatel sociálně vyloučených lokalit, je zde zaměstnáno pouze 16,3 % přepočtených úvazků asistenta pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním. Podobné je to v Moravskoslezském kraji (žije zde sice pětina všech obyvatel SVL, přesto tu pracuje jen 12,8 % asistentů pedagoga). Totéž platí ještě o Jihomoravském a Karlovarském kraji, kde je podíl zde pracujících asistentů pedagoga zhruba poloviční ve srovnání s podílem obyvatel SVL, kteří tu žijí. V šesti krajích (Královéhradeckém, Libereckém, Pardubickém, Středočeském, Olomouckém a v kraji Vysočina) je tomu naopak – ačkoliv zde žije relativně málo obyvatel SVL, na zdejších mateřských a základních školách pracuje relativně velké množství asistentů pedagoga.
- Pokud jde o počet úvazků asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním na 100 obyvatel sociálně vyloučených lokalit, je na tom nejhůře Ústecký a Jihomoravský kraj (kde vychází 0,3 úvazku asistenta na 100 obyvatel SVL), dále pak Moravskoslezský a Karlovarský kraj (0,4 úvazku na 100 obyvatel SVL) a Plzeňský kraj (0,6 úvazku na 100 obyvatel SVL). Relativně nejvyšší počty úvazků AP pro děti/žáky se sociálním

znevýhodněním jsou v Královéhradeckém kraji, kde připadá na 100 obyvatel SVL 2,6 přepočtených úvazků asistenta pedagoga (tj. téměř 9x více než v Ústeckém a Jihomoravském kraji). Poměrně vysoký počet úvazků AP na 100 obyvatel SVL připadá dále v Libereckém, Středočeském a Pardubickém kraji a v kraji Vysočina.

- Ze srovnání počtu potřeb vyžadujících intervenci ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s počtem asistentů pedagoga působících v jednotlivých krajích nevychází dobře Moravskoslezský a Jihomoravský kraj, kde je podíl asistentů pedagoga na celkovém počtu asistentů výrazně nižší než podíl potřeb vyžadujících intervenci na celkovém počtu takových potřeb. Obdobně je tomu v Kraji Vysočina a v Plzeňském kraji. V Ústeckém a Karlovarském kraji se naopak zdá, že (na rozdíl od předchozího srovnání) počty asistentů zhruba odpovídají potřebám. Relativně nejlépe ze srovnání vychází (stejně jako výše) Královéhradecký, Liberecký a Pardubický kraj.
- Nejvíce potřeb intervence ve vzdělávání dětí/žáků se sociálním znevýhodněním na jeden přepočtený úvazek asistenta pro tuto cílovou skupinu připadá v Jihomoravském kraji (321,7 potřeb), dále pak v Plzeňském kraji (291,3 potřeb), v Moravskoslezském kraji (228,2 potřeb), v Kraji Vysočina (226,9 potřeb) a ve Zlínském kraji (224,6 potřeb). Nejméně potřeb intervence ve vzdělávání dětí/žáků se sociálním znevýhodněním na jeden úvazek asistenta pedagoga naopak připadá v Královéhradeckém, Libereckém, Pardubickém a Středočeském kraji (50,2, 75,8, 95,3, resp. 111,3 potřeb intervence).
- **Shrňme-li: Za kraje, kde byl v roce 2015 podle všeho *relativní* nedostatek asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním, lze na základě srovnání dostupných dat považovat zejména Ústecký, Moravskoslezský a Jihomoravský kraj, pravděpodobně také Plzeňský a Karlovarský kraj. Mezi kraje, které na tom byly v tomto ohledu *relativně* lépe, patřil Královéhradecký, Liberecký, Středočeský a Pardubický kraj.**

1.6 Seznam grafů a tabulek

Tabulky:

1. Vývoj počtu a struktury asistentů pedagoga v letech 2012-16
2. Struktura asistentů pedagoga dle krajů v roce 2012 – fyzické osoby a přepočtené úvazky
3. Struktura asistentů pedagoga dle krajů v roce 2013 – fyzické osoby a přepočtené úvazky
4. Struktura asistentů pedagoga dle krajů v roce 2014 – fyzické osoby a přepočtené úvazky
5. Struktura asistentů pedagoga dle krajů v roce 2015 – fyzické osoby a přepočtené úvazky
6. Srovnání relativní četnosti asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním s relativní četností obyvatel sociálně vyloučených lokalit v jednotlivých krajích
7. Srovnání podílu asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v krajích s podílem predikovaných potřeb vyžadujících intervenci ve vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v těchto krajích
8. Počty mateřských a základních škol využívajících asistenty pedagoga v jednotlivých krajích
9. Struktura asistentů pedagoga dle krajů a typu školy v roce 2016 – fyzické osoby a přepočtené úvazky
10. Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle krajů
11. Počty dětí/žáků navštěvujících MŠ a ZŠ připadající na jednoho asistenta pedagoga
12. Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle typu zřizovatele a kraje
13. Náklady na mzdy a platy asistentů pedagoga (bez ohledu na zdroj financování) – 2016
14. Průměrné hrubé měsíční mzdy/platy asistentů pedagoga v Kč (bez ohledu na zdroj financování) – 2016
15. Struktura projektů obsahujících aktivitu školní asistent dle jejich stavu celkem
16. Struktura projektů obsahujících aktivitu „školní asistent – personální podpora MŠ“ dle jejich stavu
17. Struktura projektů obsahujících aktivitu „školní asistent – personální podpora ZŠ“ dle jejich stavu

Grafy:

1. Srovnání vývoje počtu AP pro sociálně znevýhodněné a AP pro zdravotně postižené v letech 2012-15
2. Vývoj celkového počtu asistentů pedagoga (fyzických osob) a přepočtených úvazků dle pohlaví v letech 2012-16
3. Vývoj celkového počtu asistentů pedagoga v letech 2012-16 v jednotlivých krajích
4. Vývoj počtu asistentů pedagoga pro děti/žáky se zdravotním postižením (a děti/žáky se

zdravotním znevýhodněním) v letech 2012-15 v jednotlivých krajích

5. Vývoj počtu asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním v letech 2012-15 v jednotlivých krajích

6. Počet asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním na 100 obyvatel sociálně vyloučených lokalit v kraji

7. Počet potřeb intervence ve vzdělávání dětí/žáků se sociálním znevýhodněním na 1 přepočtený úvazek asistenta pedagoga v jednotlivých krajích

8. Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle krajů

9. Počet dětí navštěvujících školu na jednoho asistenta pedagoga – dle obcí

1.7 Seznam příloh

1. Seznam mateřských a základních škol využívajících k 30. 9. 2016 asistenty pedagoga
2. Seznam projektů OP VVV obsahujících aktivitu „Školní asistent“

2. Kvalitativní část

2.1 Úvod

Tato studie²¹ mapuje využívání asistentů a asistentek pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním a školních asistentů v podmínkách dvou různých krajů. Jejím cílem bylo získat vhled do současných potřeb pedagogických pracovníků s ohledem na naplňování potřeb žáků v inkluzivních třídách. Z hlediska analyzovaných dat se tato kvalitativní sonda zakládá na bezmála šesti desítkách strukturovaných rozhovorů uskutečněných v průběhu května a června 2017 v mateřských a základních školách ve dvou krajích ČR – Karlovarském (KVK) a Královéhradeckém (KHK), které se od sebe liší celkovou mírou strukturálního znevýhodnění. Tato komparativní perspektiva nám umožnila sledovat případné náznaky strukturně podmíněných odlišností ve využívání, dostupnosti a hodnocení práce asistentů pedagoga (AP) a školních asistentů (ŠA).²² Pro hlubší porozumění vzájemným souvislostem naplňování různých typů SVP ve výuce i mimo ni se otázky kladené respondentům neomezovaly jenom na problematiku žáků se sociálním znevýhodněním, ale týkaly se asistentů a inkluze jako takové.

V každém kraji jsme oslovili 5 základních škol (ZŠ) a 5 škol mateřských (MŠ), v nichž jsme se na fungování spolupráce AP ptali ředitele nebo ředitelky, jedné učitelky nebo učitele se zkušeností spolupráce s AP a alespoň jednoho asistenta nebo asistentky pedagoga. V Královéhradeckém kraji tak bylo dotazováno 5 ZŠ a 5 MŠ, v kraji Karlovarském to bylo 6 ZŠ (z nichž 4 byly zároveň MŠ) a 1 samostatná MŠ. Převážná většina oslovených institucí se nachází v obcích s počtem obyvatel od 2000 do 10 000 (7 škol), resp. od 10 000 do 50 000 (5 škol); zastoupeny jsou ovšem i ZŠ a MŠ z obcí do 1000 a z měst nad 50 000 obyvatel jsme uskutečnili 57 rozhovorů, z toho 17 s řediteli, resp. zástupci ředitelů, 17 s učiteli a 23 s AP²³. Penzum otázek kladených všem dotazovaným se týkalo průběhu spolupráce pedagogických pracovníků ve výuce, forem jim dostupné metodické podpory, míry a způsobu práce s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a návrhů na systémové změny; u ředitelů se scénář rozhovoru věnoval také organizačním stránkám zaměstnávání AP, zejména financování jejich úvazků a otázce jejich kvalifikace.²⁴

V obou zmíněných krajích byly oslovovány školy, u nichž byl vzhledem k blízkosti sociálně vyloučené lokality předpoklad, že s prací AP pro žáky sociálně znevýhodněné nebo se školními asistenty mohou mít zkušenost. Z celkem přibližně 40 takto vytipovaných škol jich několik (nepochybně i kvůli exponované době školního roku, v níž sběr dat probíhal) účast na výzkumu odmítlo. Devět ze

21 Analytickou zprávu zpracovali Adam Gajdoš a Ivana Rapošová na základě dat pořízených Markétou Dvořákovou a Lucíí Hlávkovou.

22 I když oba typy asistentů spojuje důraz na práci s rodinami, těžiště práce ŠA leží v tzv. "nepřímé práci" se žákem a jeho rodinou. Zatímco AP pro žáky se sociálním znevýhodněním je přidělován na základě SVP vyplývajících ze sociálního znevýhodnění (po srpnu 2017, kdy skončí dočasný rozvojový program MŠMT, financován prostřednictvím krajských úřadů na základě posudku SPC), podmínky pro získání dotace na plat ŠA a rovněž vyžadovaná kvalifikace u uchazeče je volnější.

23 Jelikož jen menší část rozhovorů byla (v důsledku preferencí dotazovaných osob a terénních výzkumnic) nahrávána, podrobnost a přesnost citací v této zprávě kolísá. V převážné většině jsou zde citovány terénní zápisky, které obsah sdělení zhuštěně parafrázuji. Pro zjednodušení čtení uvádíme všechny citace i parafráze v uvozovkách a kurzívou. Výpovědi v této závěrečné zprávě jsou anonymizovány; ZŠ a MŠ nacházející se v KHK jsou číslovány od 1 do 10, ty z KVK od 11 do 17.

24 Osnovu strukturovaného rozhovoru uvádíme jako přílohu této zprávy.

sedmnácti dotazovaných institucí (tedy přibližně polovina) mělo podíl žáků se sociálním znevýhodněním vyšší než 9 % (9-26), u zbytku byl řediteli odhadovaný počet těchto žáků pod 4 %. Z těchto osmi škol a školek s nízkým podílem sociálně znevýhodněných žáků se tři nacházely v blízkosti sociálně vyloučené lokality (SVL).

Navzdory uvedenému výběrovému postupu jsme v 17 úspěšně oslovených školách narazili na překvapivě nízkou míru využívání právě těch asistentů, jejichž práci jsme hodlali zkoumat. Školní asistenti aktuálně působili ve čtyřech dotazovaných institucích (dvou ZŠ a dvou MŠ)²⁵, přičemž všechny z nich se nacházely v Královéhradeckém kraji. Jedna ze škol (v KVK) měla ŠA v minulosti díky spolupráci s neziskovou organizací, další dvě ZŠ (z toho jedna v KVK) naopak ŠA zaměstnat plánovaly od září 2017. Sdíleného AP pro žáky sociálně znevýhodněné měly v našem výběru 3 školy – dvě z nich (z každého z krajů po jedné) uvedly jednoho specializovaného AP, třetí a největší škola našeho vzorku (z KHK) jich zaměstnávala několik v celkové dotaci 2,64 úvazku. Překvapivě zřídka výskyt ŠA a AP pro žáky se sociálním znevýhodněním, jenž nám zde zároveň ztěžuje vyvozování konkrétních poznatků o jejich fungování a přínosu, je tak jedním ze základních nálezů naší studie: přítomnost asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním je ve školách s jejich nadprůměrným podílem i přes nedávné radikální zjednodušení přístupu k dotacím nesamozřejmá. Přehled počtů ŠA a AP pro žáky se sociálním znevýhodněním v dotazovaných školách nabízí níže uvedená tabulka.

Kód školy	Kraj	Žáků celkem	% žáků se soc. zn.	AP celkem	AP pro žáky se soc. zn.	ŠA
Škola 1	HK	500	2%	3		
Škola 2	HK	325	13%	3		1
Škola 3	HK	525	10%	6		
Škola 4	HK	700	9%	9,64	2,64	
Škola 5	HK	350	19%	3	1	2
Školka 6	HK	50	9%	1		
Školka 7	HK	125	9%	2		
Školka 8	HK	50	4%	2		1
Školka 9	HK	25	17%	2		
Školka 10	HK	175	3%	0		2
Škola 11	KV	175	26%	4	1	
Škola 12	KV	350	1%	7		
Škola 13	KV	150	7%	2		
Škola 14	KV	250	1%	3		
Škola 15	KV	175	20%	3		
Škola 16	KV	625	3%	13		
Školka 17	KV	125	8%	2		

Zatímco všechny tři oslovené školy zaměstnávající AP pro žáky se sociálním znevýhodněním vykazují zvýšený podíl potřebných žáků, dvě ze čtyř škol disponující školními asistenty (v obou případech jde o MŠ) patří mezi školy s nejnižším podílem takovýchto žáků. Ve strukturně více zatíženém Karlovarském kraji jsme přitom paradoxně narazili na jediného AP ve Škole 11, vyznačující se nejvyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním v celém našem vzorku. V rámci sběru dat se pak terénním výzkumnicím podařilo pořídit rozhovory jenom s jedním AP pro žáky se sociálním znevýhodněním a jednou školní asistentkou. Ačkoli v této zprávě usilujeme o to,

²⁵ Jde o ZŠ 2, ZŠ 5, MŠ 8 a MŠ 10.

abychom z dat vytěžili maximum, slouží příklady na nich postavené spíše jako podklad pro další diskusi a výzkum.

V následujícím textu se nejdříve zaměříme na představení strukturálních podmínek, v nichž se práce asistentů a asistentek odvíjí – otázkám jejich zaměstnávání a financování jejich práce. Následně se budeme blíže věnovat jejich spolupráci s učiteli, žáky a jejich rodinami, přičemž identifikujeme problémy v oblastech vzdělávání, metodické podpory a vymezování rolí asistentů pedagoga v různých situacích. Třetí kapitola je věnována diskusi odlišných představ inkluzivního vzdělávání a toho, jak se tyto představy odrážejí v přístupu dotazovaných k úkolům spojeným s činností asistentů pedagoga. V závěru nabízíme heslovité shrnutí hlavních zjištění a doporučení ve formě tezí.

2.2 Systémové podmínky a zaměstnávání asistentů

2.2.1 Financování pozice AP

Prostředky na financování pozice AP získávají školy především od MŠMT na základě doporučení SPC. Na zřízení pozice školního asistenta, tedy specifické formy AP s posílenou kompetencí v oblasti komunikace s rodinou, získávají školy finance prostřednictvím šablon MŠMT nebo různých grantových programů. Na zřízení pozice AP pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí mohly školy v přechodném období čerpat prostředky také z rozvojového programu MŠMT, jehož platnost v době sběru dat měla končit srpnem 2017. Vzhledem k tomu, že velká část škol na přechod k systému dotací přidělovaných na základě podpůrných opatření stanovených posudkem SPC nebyla připravena a hrozilo, že budou muset nabyté asistenty pro nedostatek prostředků propustit, byl rozvojový program ze strany MŠMT v srpnu 2017 prodloužen.

Ve výzkumném vzorku byla variace v celkové spokojenosti s financováním pozic AP, která byla částečně odrazem přístupu škol k jednotlivým formám financování – některé školy si vystačí s jediným zdrojem financování, obvykle z MŠMT, jiné zdroje kombinují, což jim umožňuje zaměstnat i AP pro žáky se sociálním znevýhodněním nebo školní asistenty. Většina ředitelů hodnotí pozitivně novelu školského zákona z roku 2015,²⁶ která usnadňuje získání finančních prostředků na asistenty, a to automaticky na základě doporučení od SPC. Oproti původnímu systému, kdy o přidělení příspěvků nad rámec normativů rozhodoval krajský úřad, a částky na financování AP byly mimo jiné závislé na výšce rezerv, se současné možnosti financování jeví jako „vstřícné a dobré s tendencí k inkluzi“²⁷ a s větší mírou jistoty:

“Tenhle způsob financování, který je teď nastavený, je lepší, než co bylo doted’. Kraje libovolně rozdělovaly nějakou hypotetickou částku, kterou člověk neviděl, a údajně to bylo zafinancováno v rozpočtu, bylo to neprůhledný, ten nový systém je alespoň dobře průhledný, ty finance se dají dobře spočítat, kolik na asistenci dostaneme. To vidím jako pozitivum po spuštění novelizace školského zákona.”
(Ředitel, ZŠ 3)

I když se většina ředitelů vyjádřila souhlasně k novelizovanému systému, v jejich výpovědích chyběla jakákoliv reflexe přeměny financování AP pro děti se znevýhodněním na základě odlišných kulturních a životních podmínek, podle níž je po skončení dočasných rozvojových programů od září přidělení prostředků na AP pro tento typ SVP podmíněno doporučením SPC (tedy jako u jakéhokoli jiného typu SVP). Ani jeden ze tří ředitelů, na jehož škole AP pro žáky se sociálním znevýhodněním působili, změnu přidělování dotací netematizoval: v jednom případě škola již měla AP na základě

26 Česká Republika, Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, účinnost od 1. 5. 2015, články týkající se přidělování AP od 1. 9. 2016.

27 Ředitel, MŠ 17.

podpůrných opatření stanovených SPC (Škola 4), v jiném bylo financování z více zdrojů (projekt s neziskovou organizací, normativy, rozvojový program; Škola 5), v posledním případě by AP placen čistě z rozvojového programu (Škola 11).

Jako problematické ředitelé i nadále vidí dorovnávání platů AP, jelikož ze státních prostředků je možné získat pouze prostředky na nárokovou složku platů. Jakékoliv odměny nebo osobní ohodnocení jsou pak vypláceny ze školního rozpočtu. Z pohledu ředitelů je toto problematická praxe, jelikož musí při vyplácení odměn AP ubrat z prostředků určených na platy učitelů:

„Finanční ohodnocení je maximum až 8. platová třída, což není špatné platové ohodnocení, ale je tam otázka, jak je to s nenárokovými složkami, jak vyplácet asistentce odměny, na to už ani koruna není. Bylo by dobré, kdyby šlo 5–6 % jako nenároková odměna, ona je tam 0,5 %, což je zanedbatelná částka. Na jednu stranu to není malý plat, když to může být člověk se základním vzděláním, ale na druhou stranu to není kdovíco.“ (Ředitel, ZŠ 3)

Jak ovšem upozorňují někteří odborníci, takováto úvaha je zavádějící – v rámci normativu na žáka se SVP dostávají školy totiž prostředky určené na platy všech pedagogických pracovníků, AP nevynímaje. Stížnosti na nedostatečnou dotaci pak nejspíše svědčí o prioritním zájmu mnoha ředitelů investovat prostředky získané navíc díky zvýšeným normativům jinam – například do osobního příplatku kantorů.

Z dotazovaných škol téměř všichni ředitelé vyjádřili přání počet AP na škole od příštího akademického roku navýšit, především s přihlédnutím na potřeby dětí, které do školy v příštím roce nastoupí. Na školách, kde je větší poměr dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, upozorňovali na potřebu navýšit počet AP vůči současnému stavu i učitelé (*“asistentů by bylo potřeba víc, je jich pořád málo, zvláště v té naší oblasti, kde ta komunita sociálně slabších je veliká”*).²⁸

2.2.2 Platové ohodnocení a stabilita práce AP

Prostředky na zřízení pozice AP se staly na základě novely školského zákona²⁹ pro školy dostupnějšími. Většina respondentů napříč všemi kategoriemi (AP, ředitelé i učitelé) zároveň za klíčový systémový problém označila nedostatečnou výši platového ohodnocení AP. Platy asistentů jsou často označovány přívlastky jako *„směšný vzhledem na nároky”*,³⁰ *„demotivující”*,³¹ *„na úrovni přivýdělků”*,³² nebo *„nedostatečný k vyžití”*.³³ Tato situace tak podle názorů respondentů vede k snižování kvality zájemců o post AP, kdy se na tuto pozici hlásí spíše lidé s nižším (a v některém případě nedostatečným) vzděláním, lidé v předdůchodovém věku – a také téměř výlučně ženy (*„Myslím si, že ke spoustě dětem by byl vhodný i muž jako asistent pedagoga, ale nikdo to za tyhle peníze dělat nebude.”*).³⁴ Práce asistenta pak může být podle vyjádření respondentů zajímavá

28 Učitelka, ZŠ 5.

29 Česká Republika, Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, účinnost od 1. 5. 2015, články týkající se přidělování AP od 1. 9. 2016.

30 Ředitelka, ZŠ 12.

31 Ředitel, MŠ 7.

32 Ředitel, MŠ 10.

33 Ředitel, ZŠ 1.

34 Ředitel, MŠ 7.

pouze v regionech s nižšími životními náklady nebo pro lidi, kteří působí na částečný úvazek v jiné sféře.

Navýšení platů AP by však z pohledu ředitelů a učitelů mělo také kopírovat jejich odbornost a náplň práce („[zvýšení platu] jak pro koho, záleží, kdo to dělá, záleží na náplni práce. Je rozdíl, zda má dítě fyzické postižení, je něco jiného, zda je asistent k jednomu dítěti nebo ke čtyřem“).³⁵ Respondenti a respondentky, kteří spolupracovali s AP s vyšší kvalifikací a vyšším pracovním nasazením, zároveň měli tendenci tuto otázku tematizovat více než ti, kteří zaměstnávali nebo spolupracovali s AP se vzděláním nižším, nebo s AP, jejichž náplň práce vyžadovala menší odbornost a nasazení.

S platovým ohodnocením je úzce spjatá otázka pracovních úvazků. Někteří ředitelé se vyjádřili, že v případě pozice AP je pro plný úvazek vyžadováno odpracování 40 hodin, z toho 36 hodin přímé pedagogické činnosti, což je v podmínkách základních škol těžce dosažitelná meta:

„Je to obrovský problém. Problém je ten, že ten člověk nedokáže dostat větší úvazek než 0,5, ve výjimečných případech 0,75. Jestliže by ten člověk měl být zaměstnaný na celý úvazek, tak je to nemožné. Je 40 hodin celkově a z toho 36 hodin přímé pedagogické činnosti, a to ani nejde dát, protože děti mají kolem 20-25 hodin, v 9. ročnících kolem 30 hodin, ale pořád to nestačí, aby ten asistent tam mohl být celou dobu svého úvazku, protože ty děti tolik hodin nemají ten týden. Aby se to zdvojovalo, aby mohl být u dvou tříd, to moc nejde. Spousta těch asistentek nám utekla, když se dozvěděla, že je to jen na poloviční úvazek.“
(Ředitelka, MŠ 12)

I když nemožnost nabídnout AP plný úvazek kvůli nenaplnění 40 hodin tematizovalo více škol, někteří ředitelé řeší tento problém po svém („dáváme jim čtvrtinu dolů, plný úvazek mají 30 hodin z těch 40, vlastně to přepočítáváme na 45minutové hodiny a tu čtvrt hodinu mají na konzultaci s učiteli“).³⁶ Rozdílnost praxí tak poukazuje na nejistotu při výkladu příslušné legislativy, především vzhledem k možnosti nastavit podíl přímé a nepřímé pedagogické činnosti u asistenta. Nejasnost legislativy (nebo také nedostatek obeznámení škol s ní) je tak možné vnímat jako jednu z bariér, která zaběhnutí AP ve školním systému limituje a brzdí:

„Setkal jsem se s tím, že nám SPC napsalo k žákovi autistovi asistenta pouze na přímou pedagogickou činnost, ale z hlediska jiných je možnost dát asistentovi i nepřímou činnost, aby měl čas na přípravu. Takových věcí je tam několik, to je proč se společné vzdělávání rozjíždí tak komplikovaně a složitě. [...] Tyhle věci, týkající se zákonů, paragrafů, vyhlášek, ty by měly být už jasně stanovené, dané. Aby nedocházelo dole mezi školami k různým výkladům, jak k tomu přistupovat, jak to řešit. PPP píše úvazek na asistenta pedagoga na přímou i nepřímou pedagogickou činnost, SPC nám píše úvazek jen na přímou pedagogickou činnost, kde má mít asistent prostor na přípravu.“ (Ředitelka, ZŠ 5)

Přidruženým problémem je také celková stabilita pracovní pozice. Jelikož je pozice AP v mnoha případech přímo navázána na asistenci konkrétnímu dítěti, v případě že se rodina odstěhuje nebo dítě přeřadí do jiné školy, může škola automaticky ztratit nárok na financování pozice AP a se

³⁵ Ředitel, MŠ 6.

³⁶ Ředitelka, ZŠ 4.

vzniklou situací se musí finančně i kapacitně vypořádat sama:

„Další obrovský problém je, že zatím máme v každém ročníku jedno dítě, které má na sebe napsanou asistentku, problém bude, když nám ty děti budou přecházet nebo odcházet, tak v momentě, jakmile nám to dítě odejde a máme tam jedno uznané dítě, tak se paní asistentka stane nadbytečnou a nikdo zatím nevyřeší, jak to bude s odstupným, protože podle školského zákona je musíme přijímat na dobu jednoho roku a když nám dítě v půlce roku odejde, tak není zákonným způsobem ošetřeno, jak ukončit pracovní poměr nebo jakým způsobem sehnat peníze na ten plat, který člověk ze zákona musí vyplatit.“ (Ředitelka, ZŠ 12)

2.2.3 Nábor pracovníků na pozici AP

I když škola získá finanční prostředky na vytvoření pozice AP, problematický je často výběr vhodných kandidátů. Ředitelé i učitelé hodně tematizují „kvalitu“ AP, která v jejich vnímání souvisí nejenom s dosaženým vzděláním a celkovou kvalifikací, ale i s osobnostními předpoklady („asistent musí být kvalitní, nestačí jen kvalifikovaný, to je málo“³⁷). Vnímání kritérií kvality AP se pak liší v závislosti na formě znevýhodnění dítěte – u dětí s fyzickým, mentálním, či kombinovaným znevýhodněním je častěji důraz kladen na „fyzickou zdatnost“, „fyzioterapeutické zručnosti“, nebo „odborné znalosti“ (např. při komunikaci s neverbálním dítětem),³⁸ kdežto u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí spíše na „schopnost komunikovat s rodinou“, „nenechat se vytočit“, „trpělivost“, či „umění improvizace“³⁹. Nedostatek kvality uchazečů je pak připisován nízkému platovému ohodnocení AP, nízké prestiži zaměstnání a nedostatku vzdělávacích možností, nebo tomu, že vytipovaní kandidáti stále studují („příliš se nám nedaří sehnat dobré AP, spousta vytipovaných schopných lidí stále studuje“).⁴⁰

Školy se s nedostatkem vhodných kandidátů vyrovnávají různými způsoby. V některých případech nabídnou pozici AP bývalým učitelům v důchodovém věku jako přivýdělek, jiným zaměstnancům školy na částečný úvazek („jako AP působící na škole jedna vychovatelka z družiny a druhý AP má poloviční úvazek jako účetní“),⁴¹ nebo asistentům, kteří v zařízení vykonávali praxi a ředitelé tak mají pocit, že je znají („naše organizace provádí kurzy pro asistenty, takže sami si mezi nimi "můžeme vybrat"").⁴² V jiných případech se ředitelé obracejí na úřady práce nebo portál www.asistentpedagoga.cz. Celkově je však získání kvalitních asistentů rámováno spíše jako náhoda a štěstí („podařilo se nám sehnat kvalitní AP, ale byla to náhoda, štěstí“)⁴³ a kvalita je zároveň doprovázena nejistotou vzhledem k udržitelnosti:

„V tuto chvíli tady máme kvalitní asistenty, ale otázka zní, jak je to z hlediska zaměstnanosti. Shánět asistenty není jednoduchá věc, je to člověk od člověka. V tuto chvíli máme ve škole kvalitní asistenty, snad se podaří sehnat podobné další.“ (Ředitel, ZŠ 5)

37 Ředitel, MŠ 6.

38 Ředitel, MŠ 9.

39 Ředitel, ZŠ 3.

40 Ředitel, ZŠ 14.

41 Ředitel, ZŠ 15.

42 Ředitel, MŠ 9.

43 Ředitel, MŠ 6.

Ačkoli se k náboru ŠA nebo AP pro žáky se sociálním znevýhodněním ředitelé konkrétně nevyjadřovali, tazatelky v rámci dotazníku každému z nich položily otázku, zda si myslí, že je při práci s romskými žáky u AP důležitá jejich etnicita. Názory ředitelů se různily, mírně převažovala negativní odpověď. Pokud se ředitelé domnívali, že pro žáky romského původu etnicita asistenta roli hraje (cca třetina), někdy tuto domněnku odůvodňovali podobností kulturního prostředí. Několik ředitelů otázku odbylo poznámkou, že zkušenost s romskými žáky nemají, jeden naopak citoval negativní zkušenost se šikanou romské učitelky ze strany žáků. Ani jeden z dotazovaných ale nepodpořil svůj názor nebo odhad zkušeností, která by se vztahovala k práci AP se žáky romského původu nebo k jejich náboru.

2.3 Asistentky, asistenti, asistování: hranice autonomie a limity inkluze

2.3.1 Spolupráce učitelů a jejich asistentů ve výuce

Rozhovory s ředitelkami a řediteli, učitelkami i jejich asistenty naznačují, že přítomnost AP ve výuce dnes již většina pedagogů bez obtíží přijímá a nezřídka i vítá. Jeden z ředitelů situaci charakterizoval následovnými slovy:

“Ty těžké začátky, kdy učitel měl zábrany, že mu tam někdo sedí, už máme za sebou. Teď naopak vítají, vyžadují asistenty do hodin. Kdyby v každé třídě mohli být asistenti, už se učitelé nebrání.” (Ředitel, ZŠ 5)

I když se mezi učiteli vyskytla i taková, která přiznala, že ji přítomnost AP omezuje v experimentování („... někdy jsem nervóznější, bez ní bych si dovolila i jiné věci“),⁴⁴ většina učitelů potvrdila, že činnost AP je pro ně velkou pomocí a že se vyjednávání rolí v každodenním průběhu výuky daří. Několik učitelů se dokonce vyjádřilo o AP jako o zdroji kolegiálního povzbuzení, vzájemné motivace i kritické zpětné vazby. Jedna z učitelek například uvedla:

“Asistent mi dává i zpětnou vazbu, dává mi hodnocení výuky, při komunikaci s asistentem vidím výuku z jiného pohledu, upozorňuje mě na klady a záporny ve výuce.” (Učitel, ZŠ 2)

Ředitelé při popisu spolupráce AP s učiteli kromě předpokladu pravidelné koordinace výukových postupů a vzájemné podpory v jednání s rodinami zmiňovali také potřebu vzájemného naladění obou osobností. Pokud jde o AP, ti ve vyjádřeních o spolupráci s učiteli oceňovali zejména *“vstřícnost”* a důvěru ve vlastní odpovědnost AP v práci se svěřeným žákem.

Právě požadavek samostatnosti byl zřejmě nejčastějším motivem hodnocení práce AP napříč všemi rozhovory. Tato samostatnost má několik rozporuplných rozměrů. Autonomie AP primárně znamená schopnost nezávisle pracovat s dítětem, což má především pozitivní náboj ve smyslu kompetentnosti v porozumění potřebám žáků i učitelů. Několikrát v této souvislosti zazněl předpoklad *“intuitivní práce, kreativity”*⁴⁵ při naplňování SVP: jeden AP za nejdůležitější na své práci považoval

“možnost být kreativní a některé aktivity dělat s integrovaným dítětem na vlastní odpovědnost.” (AP, ZŠ 14)

Učitelé v této souvislosti mluvili o ponechání odpovědnosti při *“rozvoji osobnosti integrovaného dítěte”*⁴⁶ na asistentovi nebo asistentce. Podobně mnozí AP vyzdvihovali učitele, kteří *“chápu roli AP, snaží se přenechávat jim zodpovědnost za integrované dítě a jeho výsledky”* a nechají na nich *“zodpovědnost upravit si řízenou činnost tak, aby byla pro dítě proveditelná a např. i zábavná”*.⁴⁷ Svěření odpovědnosti za přípravu a průběh výuky AP typicky interpretovali jako projev uznání jejich kompetentnosti - partnerský, *“rovnocenný vztah”*,⁴⁸ v němž je *“asistent uznáván jako kolega”*,⁴⁹

44 Učitel, MŠ 8.

45 Učitel, ZŠ 14.

46 Učitel, MŠ 17.

47 Dvě různé AP, ZŠ 16.

48 AP, ZŠ 16.

49 AP, MŠ 6.

zmiňovali AP jako důležitý pozitivní moment ve své práci.

Dalším klíčovým rozměrem samostatnosti asistenta nebo asistentky pedagoga je ovšem jeho nezávislost na učiteli – což může být z hlediska efektivity inkluze problematický předpoklad. Dle vyjádření ředitelů by AP neměl zvyšovat zátěž pedagoga, neměl by být *“dalším dítětem”*,⁵⁰ neměl by být *“dominantní a učitelku válcovat”* - naopak by měl být *“trpělivý, neviditelný pro učitelku.”*⁵¹ Dle několika učitelů je úkolem AP hlavně zastoupení učitele v činnostech se samotným učením jakoby nesouvisejících: *“Já se nemusím zdržovat od práce, co bych na něho čekala, na co bych ho upozorňovala já, hlídá ona.”*⁵² Častý důraz respondentů na schopnost AP pracovat se začleněným dítětem odděleně od kolektivu tak, aby nenarušovalo průběh výuky, pak patrně souvisí právě s touto ochranou učitele před *“zdržováním se od práce”*. AP by měl umět

“pracovat s dítětem v rámci vyučování např. mimo kolektiv kmenové třídy – někde v klidové zóně, v kabinetu, kde by chování dítěte nenarušovalo chod vyučování, případně kde by žák měl klid a prostor k dostatečnému osvojení a pochopení problematického učiva.” (Ředitel, ZŠ 12)

Tato vyjádření odrážejí představu (a mnohdy zřejmě i zkušenost) žáka se SVP jako narušitele, který svým chováním znemožňuje práci svým spolužákům i učiteli. AP je pak vnímán jako nástroj, který *“umí situaci zvládnout”*, třídu chrání před negativním vlivem začleněného žáka tím, že *“tlumí výbuchy zlosti a pracuje s jeho nevhodným chováním”*,⁵³ a učiteli tak umožňuje, aby se naplno věnoval zbylým žákům.

Třetím rozměrem (a skrytým předpokladem) v důrazu na *“samostatnost”* AP, je zpravidla očekávání, že se AP bude samostatně připravovat na výuku, samostatně a ve vlastním volném čase se dále vzdělávat a iniciativně vyhledávat metodické vedení. Ústy jedné AP: *“Metodická podpora ze strany školy je minimální. AP jsou na škole hodně samostatní a vedení k zodpovědnosti.”*⁵⁴ To, že spolupráce AP a učitele někdy vážně kvůli nedostatečné přípravě a metodické podpoře, ukazuje případ dlouhodobě neuspokojivé spolupráce učitelky s její AP ve Škole 3. Navzdory tomu, že metodické vedení AP ve škole zastřešuje zástupkyně ředitele se speciálně-pedagogickým vzděláním, učitelka si stěžuje na to, že učitelé nebyli o spolupráci s AP *“poučeni”*, byli *“hozeni do vody”*, ona již čtyři roky *„tápe“* a *„nikde necítí podporu”*.⁵⁵ Ač uznává dobré výsledky AP v komunikaci s rodinou žáka s poruchou chování, stěžuje si na neporozumění vlastním představám ze strany AP a na vlastní bezradnost ohledně vedení AP:

“V první třídě pomohla nejvíc, protože tam mělo dítě problém se zařadit, takže ona ho uklidňovala, vysvětlovala. Jak to dítě roste, je potřeba změnit přístup, ta paní asistentka to nedává, ona mi stagnuje. Když se snažím jí vést, cítím to, že neumím pracovat s dospělými, já si ošéfuju 25 dětí, ale neumím to, nebyla jsem poučená, vidím, že dělá něco špatně a já mám blok ji poučovat, prostě to nefunguje, je tam něco špatně.” (Učitel, ZŠ 3)

50 Ředitel, ZŠ 16.

51 Ředitel, MŠ 8.

52 Učitel, ZŠ 5.

53 Učitel, ZŠ 11.

54 AP, ZŠ 16.

55 Učitel, ZŠ 3.

Učitelka si stěžuje na nedostatek metodické podpory v začátcích (*"nebyla jsem poučená"*) i v průběhu neustále se vyvíjejícího procesu učení (dítě roste, AP stagnuje). Cítí se neschopná AP řídit nebo metodicky vést, neví si rady. Pozoruhodné přitom je, že ani po několika letech nereflexuje neúspěch pokusů o sladění se s asistentkou jako důsledek nedostatku vlastní iniciativy při vyhledávání podpory, informací nebo příležitostí vzdělávání. Ředitel v tomto případě přiznal, že míra souladu s pedagogem u šesti AP v jeho škole kolísá (*"(...) jedna je takové další dítě do třídy, paní učitelka k těm dětem ještě hlídá paní asistentku (...)"*). Při úvahách ohledně případných změn systému se ovšem zaměřil na legislativní úpravy způsobu zaměstnávání – intenzivnější nebo dostupnější metodickou podporu učitelů a AP (v současnosti organizovanou formou interních konzultací se zástupkyní ředitele, sporadicky doplněných návštěvou PPP) do návrhů potřebných systémových změn nezahrnul. Asistentka v rozhovoru problémy ve spolupráci s učitelkou nezmiňovala, líčila ji jenom velice stručně jako uspokojivou - *"když pedagog něco potřebuje, tak mi to řekne"*.⁵⁶

2.3.2 Kvalifikace a další vzdělávání AP

Zákon o pedagogických pracovnících stanovuje, že minimální vzdělání pro AP vykonávajícího pomocné výchovné práce je základní, doplněné studiem pro AP. Pro AP vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě je minimální vzdělání střední s maturitou, doplněné o pedagogické studium nebo studium pro AP.⁵⁷ V praxi existuje velká variabilita v kvalifikacích jednotlivých AP, která dále ovlivňuje jejich pracovní zařazení, a podle respondentů také spoluvytváří možnosti a limity spolupráce mezi pedagogy a AP. V některých případech je nízké vzdělání (základní nebo výuční list) vnímáno jako bariéra znemožňující úspěšnou spolupráci učitele s AP:

"Myslím si, že je to i o tom vzdělání, my bychom tam potřebovali spíše nějakého odborníka, ale ti zase nejsou zaplacení. Ale dítě se speciálními potřebami potřebuje speciálního pedagoga a nám sem dají, já mám tu paní, to je zhradnice vyučená. Má učňák a nestačí na to už v té čtvrté třídě, nemá autoritu u těch dětí." (Učitelka, ZŠ 3)

Jak však respondentka následně dodává, i nižší formální vzdělání nemusí být automaticky vnímáno jako překážka, pokud by byl důraz kladen na kvalitu kurzů pro AP a doplňující odborné kurzy:

„To vzdělání, i když může být vyučená kuchařka, mít vztah k dětem a může dělat asistenci. To si nemyslím, že by museli mít maturitu. Asi i kurz od kurzu je jiný, možná sjednotit vzdělávání asistentů, aby věděli, co my po nich chceme.“ (Učitelka, ZŠ 3)

Požadavky kladené na kvalifikaci AP se různí také vzhledem ke stupni vzdělávání (MŠ, první stupeň ZŠ, druhý stupeň ZŠ) a specifickým vzdělávacím potřebám u dětí. I když někteří respondenti formulovali požadavek, aby bylo od všech AP vyžadováno minimálně středoškolské vzdělání, jiní zdůrazňovali spíše důležitost dalšího vzdělávání, které by umožnilo AP získat vědomosti a zručnosti v asistenci dětem s přihlédnutím ke specifikům jejich znevýhodnění. Z pohledu AP jsou také důležité především *„specifické kurzy zaměřené na lepší orientaci v jednotlivých typech zdravotního*

⁵⁶ AP, ZŠ 3.

⁵⁷ Česká republika, Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 24. září 2004.

2.3.3 Metodická podpora

Nedostatek metodické podpory byl zřejmě nejčastěji citovaným problémem na straně dotazovaných učitelů i asistentů (z nichž až na jedinou výjimku všichni byli oficiálně přiděleni k žákům s postižením).⁵⁹ S nejistotou se mnozí z nich musí podle vlastních vyjádření vypořádávat spíše individuálně. Pro AP jsou nejčastějšími zdroji metodické podpory konzultace s učiteli a ostatními AP v rámci školního kolektivu, v některých případech koordinované speciální pedagožkou nebo výchovnou poradkyní. Důležitou roli hraje také samostudium z knížek, či internetu:

„Absolvovala jsem školení pro asistenty, měli jsme sdílení s ostatními asistenty, moc jich ale není v MŠ. Čerpám hlavně z knížek, internetu, samostudium, co mi doporučí paní učitelka. Není dané, jak by se měla vést dokumentace, potřebovala bych poradit.“ (AP, MŠ 6)

V některých případech AP a učitelé dojíždějí na externí kurzy organizované PPP, SPC nebo občanskými sdruženími zaměřenými na speciální potřeby dětí. Kvalita externí metodické podpory (kurzy a konzultace) je hodnocená převážně pozitivně, její dostupnost však jako nedostačující. Učitelé mají navíc pocit, že školská zařízení jsou přetížena a nechtějí je nadměrně zatěžovat:

„[Je zapotřebí] užší spolupráce se školskými zařízeními, které jsou ale přetížené, nechceme je ještě otravovat. Ale aby někdo, kdo dítě zná, aby přišel dříve a více, řekl, co děláme dobře, špatně. Poradny, pedagogická centra – nejen kontroly, ale i konzultační dny, kdy se my budeme moci zeptat, poradit.“ (Učitelka, ZŠ 1)

Učitelé a AP mající zaběhnutou spolupráci s PPP a SPC formou pravidelných školení, návštěv na škole, nebo konzultací hodnotí kvalitu metodické podpory častěji jako dostačující. Také ti, kteří aktivně spolupracují s neziskovými organizacemi nebo školicími středisky, se cítí lépe připraveni. Možnosti vyjíždět na kurzy však nemají všichni učitelé a AP stejné – velkou roli zde hraje podpora dalšího vzdělávání ze strany vedení školy. Někteří učitelé a AP jsou o nabídkách kurzů informováni přímo vedením nebo pověřenou osobou (nejčastěji speciální pedagožkou) a jejich účast je aktivně podporována, jiní si musí informace vyhledávat sami a kurzy navštěvují z vlastní iniciativy, někdy i ve volném čase:

Ne, byli jsme společně na jednom školení, které zaštiťovalo občanské sdružení Cidlina. Bylo to celkově o integraci, o inkluzi, o práci asistenta ve třídě, tam jsme se dozvěděli, co je náplní. To bylo v našem volném čase, museli jsme si to dohledat sami. (Učitelka, ZŠ 4)

Aktivní role vedení školy tak sehrává klíčovou roli. Na školách, kde i ředitelé tematizují důležitost dalšího vzdělávání a metodické podpory, hodnotí také AP a učitelé svou metodickou podporu spíše jako dostačující. Zmiňované formy metodického vedení v těchto školách jsou přitom rozmanité, od

⁵⁸ AP, ZŠ 13.

⁵⁹ Vzhledem k tomu, že mezi dotazovanými 23 asistenty byl jediný AP pro žáky se sociálním znevýhodněním (a jedna ŠA, která ovšem s žáky tohoto typu nepracovala), vztahují se pozorování následujícího oddílu primárně k obecným potřebám AP pracujících ve třídách s žáky s postižením. Zmiňovaný asistent Školy 5 si na nedostatek podpory nestěžoval, mluvil naopak o školeních i konzultacích a otevřených možnostech, což ale spíše než o podmínkách práce tohoto typu AP, vypovídá o důsledcích spolupráce této školy na projektu Nové školy, o.p.s.

vysílání zaměstnanců na externí kurzy, pravidelné spolupráce s PPP, SPC a neziskovými organizacemi, až po zkvalitňování interního vzdělávání a komunikace (vytvoření odborná komise⁶⁰, pravidelné metodické porady pro učitele a AP⁶¹ nebo posilňování role výchovné poradkyně⁶²). Naopak na školách, kde vedení spoléhá na přirozenou komunikaci a výměnu informací mezi učiteli a AP, je metodická podpora vnímaná spíše jako nedostačující. Příkladem je situace ve Škole 16, kde vedení školy deklaruje vitální komunikaci a aktivní podporu AP a učitelů ze strany speciální pedagožky, která „pomáhá se vším, co se týká integrace a zajištění speciálních vzdělávacích potřeb. Odborné posudky řeší s každým pedagogem, každému pedagogovi i AP nabízí pomoc při výběru vhodných pomůcek, publikací, úpravy učiva“⁶³. Všechny čtyři dotazované AP na škole a jedna spolupracující učitelka však označily poskytnutou metodickou podporu jako nedostačující. Tento rozpor ve vnímání rozsahu potřebné metodické podpory naznačuje nutnost systematictější přípravy AP i učitelů, kde pouhá „nabídka podpory a konzultací“ není dostačující. I když výměna zkušeností uvnitř učitelského sboru jsou bezpochyby cenné zdroje informací, jejich rozsah a odbornost často nereflektují reálné potřeby. Tato forma interní metodické podpory navíc stojí na předpokladu, že AP a učitelé mají možnost konzultovat se zkušenějšími kolegy, co v případě mnohých čerstvě proškolených AP, nebo škol, které nemají předchozí zkušenosti s AP, není garantováno. Kladení většího důrazu na systematickosti metodické podpory AP a učitelů a rozšíření portfolia specializovaných kurzů a jejich dostupnosti i pro školy v okrajových lokalitách je tak nutným předpokladem udržitelnosti systému a poskytnutí kvalitního vzdělávání dětem se SVP.

V některých případech jsou cennými zdroji metodické podpory i rodiče dítěte, kteří mohou AP a učitele informovat o specifikách práce s dítětem. Rozsah této podpory je však podmíněn aktivním přístupem ze strany rodiny, který není samozřejmý a můžeme jej předpokládat spíše u dětí se zdravotním postižením (např. nemoc motýlích křídel, viz příklad dole), než u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kde je rodina sama obvykle objektem intervence:

„[Informace jsem čerpala] nejdříve z internetu, a pak hlavně s maminkou, byla tady hned první den, ukázala mi všechno, co s ní mám dělat. Zkoušela jsem si to. Nejdříve dítě nemluvalo, vůbec mi neodpovídalo, nekomunikovala, nevěděla jsem, zda ji to nebolí, nebylo to moc příjemné. Seznamovala se i s dětmi, děti se seznamovaly s ní, pořád se jí ptaly, proč má ty boláčky, stále jsem jim to vysvětlovala, teď už to vědí.“ (AP, MŠ 7)

2.3.4 Asistenti, sociální znevýhodnění a práce s rodinou

U asistentů pedagoga pro žáky s postižením je průběžný kontakt s rodinou obvykle rutinní součástí jejich práce. Často jde o denní komunikaci při žákově příjezdu do školy nebo jeho odjezdu, při němž si AP s rodiči předá aktuální informace o zdravotním stavu a naladění dítěte, jeho aktuálních potřebách nebo prioritách při nácviku nebo domácím studiu. Vedle toho je jednou z klíčových činností AP, o nichž se AP i vedoucí pracovníci opakovaně zmiňovali, poskytování konzultací rodičům, a to v pravidelných intervalech, průběžně a operativně (třeba po telefonu), nebo na třídních schůzkách:

60 Ředitel, MŠ 9.

61 Ředitel, ZŠ 14.

62 AP, ZŠ 12.

63 Ředitel, ZŠ 16.

„AP bývají účastní na třídních schůzkách, komunikují s jednotlivými rodiči, nabízejí i své konzultace v průběhu školního roku, pravidelně informují rodiče o vývoji jejich dětí (hodnotí a případně se přepracovává IVP apod.“ (Ředitel, ZŠ 12)

Asistent kromě podpory rodičů začleněných žáků bývá někdy také tím, kdo spolužáky žáka s postižením a jejich rodiče seznamuje s novou situací ve třídě, vysvětluje jim způsob práce se žákem a rozptýluje tak jejich případné obavy (*"rodiče ostatních dětí jsou rádi informováni"*)⁶⁴. Několik AP a ředitelů dále považovalo za důležité, aby AP doprovázel rodiče a žáky na odborná „vyšetření“ - jednak jako „opora“, jednak kvůli možnosti získat více informací a konzultovat s odborníkem. Vyskytl se ovšem i případ, kdy rodiče žáčky se vzácným typem ZP byli sami zdrojem inspirace a metodického know-how pro AP i učitele.

Práci s rodiči a jejich usměrňování vnímali někteří AP jako součást své role. Jedna z dotazovaných AP spontánně při diskusi o nejdůležitější složce její práce uvedla potřebu *“zintenzivnit spolupráci s rodinou”*, jelikož někteří rodiče nemají zájem o školní věci *“z nevědomosti, čeho všeho se děti účastní, v čem mohou být úspěšné.”*⁶⁵ Jiná dotazovaná AP (shodou okolností jediná AP romského původu v našem vzorku) uvedla, že by *“ráda docházela i do rodin a nabídla své vědomosti a praktické dovednosti při práci s dítětem”*, nyní se ovšem spolupráce s rodinou prakticky nekoná.⁶⁶ Tato oblast ovšem není prosta jistých rizik. Jeden z ředitelů se například proti myšlence, že by AP měli *“suplovat rodinu”* nebo docházet k žákům domů, ostře postavil z obavy, že by toho mohli rodiče zneužívat.⁶⁷ Zkušenost s přenášením odpovědnosti na AP sdílela i jedna z dotazovaných asistentek:

„Někdy až rodiče toho dávají na asistenta hodně, sami tu péči tomu dítěti doma nedají, má asistenta, tak ať se s ním učí. Tak to nefunguje, to mě mrzí, s tím se setkávám často.“ (AP, ZŠ 4)

Na rozdíl od AP k žákům s postižením mají asistenti pro žáky sociálně znevýhodněné a školní asistenti intenzivní kontakt s rodinou v oficiálním popisu práce, čemuž odpovídá i časová dotace na tzv. *“nepřímou práci”* v rámci jejich placeného úvazku. Míra, do jaké AP a ŠA s rodinou ve výsledku pracují se ovšem taky může lišit v závislosti na úzu nebo nastavení priorit v dané škole. Porovnání pracovních náplní v kontextu jedné instituce z úst ředitele Školy 5, která jakožto jediná v našem vzorku zaměstnávala aktuálně oba typy asistentů, naznačuje, že mezi výkonem obou typů asistentů nejsou markantní rozdíly:

“Školní asistentky část svého úvazku jsou s žáky, přímá práce ve třídě, potom mají kroužky a kluby a pak chodí do rodin. Tam řeší velkou absenci žáků, nenošení pomůcek, nepřipravu na vyučování. Daří se to jen v některých případech, většinou nedaří, u problémových žáků se nedaří. Asistent pro sociálně znevýhodněné má tři čtvrtiny přímé pedagogické práce a čtvrtinu nepřímá práce. Také spolupracuje s rodiči.”

Pokud vezmeme v úvahu fakt, že poslední jmenovaný AP kromě podpory žáků ve výuce a práce

⁶⁴ Ředitel, ZŠ 13.

⁶⁵ AP, ZŠ 14.

⁶⁶ AP, ZŠ 12.

⁶⁷ Ředitel, ZŠ 1.

s rodinami organizuje aktivity volného času, jde zde patrně o odlišnosti v poměru času a energie věnované jednotlivým složkám. Že intenzivní vztah s rodinami podporovaných žáků tvoří zásadní část jeho práce ostatně potvrzuje v rozhovoru i sám asistent:

"Přímá práce 5 hodin denně, nepřímá práce 3 hodiny denně, občas příprava s učiteli, konzultace, dělám komunikaci mezi školou a rodiči, rodiče moc nekomunikují se školou, tam nastupuji já. (...) Rodiče mě znají, když jdu do rodin, vyslechnou mě, nenastávají třenice, řekneme si názory, jak to vidím já, já to vidí oni. Ale moc dobře to nefunguje v praxi, „odkejdou“ to, vědí to, ale moc toho neudělají, třeba co se týče absence."

Oba citované úryvky dobře ilustrují vztahový a komunikační most, který asistent pro školu i rodinu představuje. Asistent *"chodí do rodin"* a *"dělá komunikaci"*, asistent *"nastupuje"* v situaci kdy vztah školy s rodiči vázne a *"řeší"*. Vzájemná známost umožňuje respekt a výměnu názorů bez *"třenic"*. Na druhé straně, oba citovaní pedagogové přiznávají, že tato metoda není – alespoň z hlediska měřitelných ukazatelů docházky nebo přípravy na výuku – automaticky účinná.

Intenzivní práce s rodinou u AP pro žáky se sociálním znevýhodněním nebo ŠA ovšem nemusí být pravidlem. Ředitel Školy 2 zmínil, že ŠA chodí do 5 tříd a doučuje cca 8 žáků, o komunikaci s rodinou se však nezmínil. Ředitel Školy 4 o třech AP pro žáky se sociálním znevýhodněním na své škole uvedl, že *"s rodinou pracují málo, je to na mne nebo třídním učiteli"*, načež poukázal na to, že od září 2017 bude škola mít ŠA - *"tam to půjde víc na tu práci s rodinou."* Ačkoli tedy obecně platí, že pro ŠA tvoří navazování kontaktu s rodinou těžiště práce, míru a způsob naplňování této priority určuje škola; hlubší vhled do fungování jednotlivých rolí a různých modelů organizace práce na školách by si vyžadovalo samostatnou studii.

Za absence specializovaných asistentů pro práci s žáky a rodinami se sociálním znevýhodněním se některé školy s výchovnými problémy nebo neuspokojivou docházkou žáků vypořádávají pomocí donucovacích prostředků státních orgánů. Ředitel středně velké Školy 16 (KVK), jež kromě vedení tří speciálních tříd tzv. "skupinové integrace" a zaměstnávání 12 AP k žákům se zdravotním postižením slouží také jako výcviková škola pro budoucí asistenty pedagoga, uvedl iniciativní spolupráci s OSPOD na *"řešení situací v sociálně slabých rodinách"* jako standardní součást pracovní náplně běžných AP ve své škole. Navzdory předchozí zkušenosti se školním asistentem poskytnutým škole v rámci spolupráce s organizací Člověk v tísni (spolupráce, kterou jedna z dotázaných AP na této škole hodnotí jako dobrou a úspěšnou zejména v předcházení *"zvýšené absenci a následnému kontaktu s policií a dalšími orgány"*), škola v zaměstnávání ŠA po skončení této spolupráce nepokračuje a její asistenti dle vyjádření ředitele do rodin *"nedochází"*. Ještě o něco formalizovanější systém represivní prevence naznačil ve své odpovědi na pracovní náplň AP jiný ředitel (rovněž z KVK):

"Všechny romské děti do školy dochází, nemají absence, protože se s rodinou neustále pracuje – každý týden jsou na škole výchovné komise řešící jakékoli problémové chování žáků, těch se účastní také AP, i sociální pracovník z OSPODu nebo policie." (Ředitel, ZŠ 15)

Jakkoli lze o důvodech absence specializovaných AP nebo ŠA na základě strohých strukturovaných rozhovorů jenom spekulovat, oba tyto případy podle nás svědčí o tendenci některých škol

vytyčovat a udržovat hranice vlastní odpovědnosti za výuku; rodina se sociálním znevýhodněním a její specifické potřeby se u takových škol typicky nachází mimo hranice jejich působnosti. Preference využití represivních postupů před rozvinutím terénní práce ŠA nebo AP pro žáky se sociálním znevýhodněním založené na kultivaci komunitních vztahů u těchto škol dále naznačuje, jak obtížné může být motivovat školy k využívání nových nástrojů práce s rodinami pomocí systémových pobídek (např. ve formě zjednodušení jejich financování). Spíše než nedostatek informací o aktuálních možnostech financování zde může hrát roli nechuť měnit zavedený, roky ověřený mechanismus nezávislý na měnících se podmínkách práce a financování AP a ŠA.

Příklad Školky 10, v níž byl nepoměr mezi počtem zaměstnávaných školních asistentů (2) a podílem žáků se sociálně znevýhodněného prostředí největší (dle odhadu ředitelky 3 %; viz tabulka v úvodu studie) na druhé straně ukazuje, že školy mohou mít z angažování ŠA užitek i při vzdělávání žáků-cizinců. Dotazovaná asistentka, bývalá učitelka MŠ a jediná ŠA v našem vzorku, popisuje svoji práci jako směs obsluhy dětí, komunikační asistence žákyním-cizinkám a praktické výpomoci bývalým kolegyním:

"Práce ve vyučování, pomoc s obslužností, oblékání, stolování, hygiena. Péče o děti, které mají své problémy, které se nezapojují, snažím se o komunikaci. Máme jednu vietnamskou a jednu mongolskou holčičku – neumí česky, individuální péče o ně, komunikace obrázky, důležité je, aby také rodiče mluvili česky. Příprava pomůcek, např. na výtvarné činnosti. (...) prostě být k ruce učitelce. Doprovody – kino, solná jeskyně, plavání." (AP, Školka 10)

Z pořízených dat bohužel není zřejmé, jestli jsou obě žákyně s kulturními odlišnostmi umístěny ve dvou rozdílných třídách a jestli jsou ŠA zaměstnávány hlavně kvůli nim. Asistenty ovšem zaměstnává škola letos poprvé a kromě dvou žákyň-cizinek nemá jiné žáky se SVP, jejichž přítomnost ve třídě by si vyžadovala zapojení AP. Klíčová role ŠA podle výše uvedené citace spočívá nejen v usnadňování chodu třídy, ale zejména v usnadňování komunikace s jazykově znevýhodněnými dětmi a tím (kromě jiného) v prevenci agresivního chování. Ačkoli nechceme význam nasazení ŠA v takovýchto situacích zpochybňovat, nemůžeme zde nepoukázat na současnou absenci ŠA ve školách s řádově mnohem vyšším podílem žáků se znevýhodněními, pro něž byl jakožto podpůrný mechanismus primárně zamýšlen.

2.3.5 Odlišná pojetí inkluze

Několik dotazovaných vedoucích pracovníků jednoznačně podpořilo rozšiřování inkluzivní praxe – shodou okolností šlo ve všech případech o ředitelky MŠ. Jedna z nich realizaci začlenění vykreslila jako svého druhu výzvu, které se zhostila s odhodláním:

"(...) předtím (jsem) pracovala ve speciální mateřské školce, takže jsem měla zkušenosti s integrací a se třídou speciální, (...) takže jsem rodičům neřekla, že ty děti nevezmu, řekla jsem, ano přijmu a udělám pro to všechno." (Ředitel, MŠ 7)

Přibližně třetina dotázaných ředitelů (6) naopak vyjádřila kritický postoj k inkluzivnímu pojetí vzdělávání nebo pochybnost o jeho úplné realizovatelnosti. Různou míru rezervovanosti k inkluzi projevíli vesměs ředitelé ZŠ, kteří mají s prací s AP již několikaleté zkušenosti (5-15 let). To může souviset s mnohdy ne zcela zdařilými pokusy o "integraci", při níž se děti, vyučujícím či kolektivu

třídy nedostávalo dostatečné aktivní podpory. Svou roli zde můžou také sehrávat obavy z průběhu implementace proklamovaných cílů MŠMT s ohledem na proměny ve financování a rozvojových prioritách v průběhu posledních let.

Jeden z ředitelů se vyslovil pro omezení *“integrace do běžného kolektivu ve velkém”*⁶⁸ a pro právo ředitele vetovat začlenění žáka do vlastní školy, několik jich vyzdvihlo výhody tzv. *“skupinové inkluze”*. V mírnější verzi šlo pak o nostalgickou vzpomínku na *“výborné speciální školství, kde ty děti dostaly to, co potřebovaly, bylo jim tam dobře”*.⁶⁹ Odlišné představy o tom, co inkluze v praxi znamená, se pak odrazily zejména na popisu práce AP ve třídě. Jak již ovšem bylo zmíněno v kapitole o spolupráci učitele a AP, v rozhovorech zejména s řediteli ZŠ se opakovaně objevovala představa, že AP má být pro začleněného žáka jakousi náhradou učitele.

“...nej důležitější (náplní práce AP) je práce ve vyučování, aby učitel ve třídě nebyl zatěžovaný dítětem se speciální potřebou a mohl se věnovat ostatním. Nebo když odejdou do kabinetu a věnují se konkrétnímu dítěti.” (Ředitel, ZŠ 1)

Částečné odloučení od kolektivu je ovšem někdy součástí speciálních potřeb dítěte – například žák na vozíku může být *“rychle unavitelný, takže potřebuje odcházet mimo třídu i třeba si jen odpočinout.”*⁷⁰ Jindy je skupina žáků s potížemi v jednom předmětu oddělena kvůli efektivnější intenzivnější práci:

“Zavedli jsme na čtení to, že si asistent pedagoga stahoval ze všech tříd děti, kde měly čtení, a odešel s dětmi do jiné místnosti a ty děti se naučily daleko lépe číst, protože se na ně dostalo.” (Ředitel, ZŠ 4)

Přesto se v rozhovorech opakovaně setkáváme s názorem, že AP je jakýmsi nárazníkem, který brání narušování běžné výuky začleněným žákem.

Jednotlivá, mnohdy izolovaná a na třídě nezávislá práce AP se žákem s postižením se napříč rozhovory s vedoucími pracovníky a částečně i učiteli zdá být dominantním modelem uvažování pro roli asistenta obecně. Kontrastní pohled na roli AP vyjádřil ředitel ZŠ, který AP popsal jako pomůcku učitele při rozvrhování času a sil tak, aby se mohl věnovat všem žákům – včetně toho začleněného:

“Myslím si, že to není tak úplně správné, když se mluví o tom, že asistent je k tomu jednomu dítěti, ten asistent je k ruce učiteli, ne tomu dítěti. Asistent by měl pomáhat tomu učiteli a u toho dítěte by měl být nepatrnou část pracovní doby, kterou je v hodině. Aby se dítě ještě nevyčleňovalo tím, že všechny jsou to normální děti a dítě s asistentem. Asistent tam není pro to dítě, podle mého názoru, asistent je tam pro toho vyučujícího, který by si měl tu hodinu rozvrhnout ve spolupráci s asistentem, kdy bude pracovat vyučující se třídou a kdy bude pracovat s tím jedním dítětem. (...) ten asistent by tam měl jen pomáhat.” (Ředitel, ZŠ 3)

Hned několik dotazovaných navíc uvedlo zkušenost, že z přítomnosti AP ve třídě profituje nejen začleňovaný žák (k němuž je AP oficiálně přidělen), ale i širší kolektiv žáků, mezi nimiž jsou často další žáci s více či méně závažnými potížemi:

68 Ředitel, ZŠ 11.

69 Ředitel, ZŠ 4.

70 AP, ZŠ 1.

“(Pracuji) v různých hodinách, v různých třídách, i když jsem ve třídě přidělena k jednomu dítěti, tak pracuji s tím, kdo to potřebuje. Pracuji jako sdílený asistent, i když sdílený asistent papírově nejsem. Připadá mi nemístné se věnovat jednomu dítěti, když vidím, že potřebuje pomoci i někdo jiný.” (AP, ZŠ 4)

Pokud je tedy asistent pohotový a charakter SVP začleňovaného žáka si nevyžaduje soustavnou intenzivní pozornost (nebo pokud tento žák právě chybí), pomáhá AP také ostatním žákům, což podle vyjádření několika učitelů rodiče obvykle vnímají s povděkem.

Práce AP mívá dle vyjádření několika učitelů nejen praktický dopad na výuku (zklidnění a zefektivnění práce), ale má také výchovný rozměr – žáci se učí vnímat rozmanitost potřeb a nadání:

“Celá třída je více v pohodě, protože se nikdo necítí být opomíjen, a navíc se děti učí více si pomáhat, protože vidí, že každému nejde vše samo, že každý má vlastně svoje individuální pracovní tempo a svůj způsob uvažování.” (Učitel, ZŠ 16)

Rozhovory ovšem naznačují také to, že výchova k toleranci má při činnosti AP také své limity – pokud je totiž AP Rom, může se setkat s projevy intolerance ze strany žáků nebo rodičů. Jeden z ředitelů uvedl, že se k bývalé učitelce na jeho škole, která byla Romka, žáci druhého stupně chovali s despektem (*“dávali jí to pocítit”*⁷¹), jiný spontánně podotknul, že nasazení AP romské národnosti u neromského žáka by téměř určitě narazilo na odpor rodičů:

“Nedokážu si představit, že by byl romský asistent pro neromské dítě. To by asi byl problém...” (Ředitel, ZŠ 3)

Jediná AP romské národnosti v našem vzorku na otázku po případné potřebě systémové změny odpověděla jedinou stížností – na nedostatečnou autoritu AP, kterého by si žáci měli *“vážit stejně jako svého třídního učitele.”*⁷² Alarmující samozřejmost, s níž jsou tyto poznámky sdělovány, nastoluje otázku, jakou by školy a třídy potřebovaly ze strany vedení škol, resp. vyšších instancí metodického vedení, podporu, aby se podobným projevům diskriminace dařilo předcházet.

71 Ředitel, ZŠ 2.

72 AP, ZŠ 12.

2.4 Shrnutí závěrů

O využívání různých typů asistentů současnými českými základními a mateřskými školami lze na základě námi analyzovaných dat vyvodit několik obecnějších závěrů:

- **Obecně lze říct, že přítomnost asistenta pedagoga ve školách a školách se stává žádanou a po nedávné reformě financování AP i dostupnou.** Většina učitelů AP bere jako účinnou pomoc ve výuce žáků se SVP a část z nich také vnímá skutečnost, že z práce AP mají užitek všichni žáci ve třídě. Asistentky a asistenti hrají klíčovou roli v komunikaci školy s rodinami žáků se SVP. Charakter tohoto segmentu pracovní náplně i jeho časové a kvalifikační nároky na AP závisí na charakteru SVP podporovaných žáků – u dětí se sociálním znevýhodněním jsou přirozeně časově i kvalifikačně náročnější. Přestože je komunikace a spolupráce s rodinou zpravidla přirozenou součástí práce i pro AP u žáků s postižením, na rozdíl od AP pro žáky se sociálním znevýhodněním se v jejich úvazku s tímto typem práce obvykle nepočítá.
- Zaměstnávání AP pro žáky se sociálním znevýhodněním nebo školního asistenta je přes jejich relativní dostupnost přes rozvojový program MŠMT, resp. "šablony", překvapivě zřídka. U ŠA měla dále **přítomnost na škole nejasný vztah ke zvýšenému podílu žáků se sociálním znevýhodněním**: zatímco je lze nalézt i na školách s relativně nízkým podílem takovýchto žáků, na školách s jejich vysokým podílem se často nenachází.
- Zatímco dotazované školy ve strukturálně více zatíženém kraji (KVK) využívali AP pro žáky se znevýhodněním jen okrajově (což může být náleze částečně ovlivněný výběrovým mechanismem této studie), za pozornost stojí opakovaná zmínka o využívání represivních nástrojů (OSPOD, Policie ČR) k vynucování docházky žáků se sociálním znevýhodněním – a to právě u škol, jež s asistenty pro tyto žáky nepracovaly.
- **Uznání tzv. "nepřímé práce" u AP přidělených k žákům s postižením je spíše výjimečné.** To kromě platového znevýhodnění oproti učitelům může mít negativní dopad na kapacitu AP kvalitně se připravovat na výuku, dále se vzdělávat a profesně růst.
- **Metodickou podporu AP a učitelů s nimi spolupracujících školy velmi často organizují svépomocí**, přičemž se klade důraz na kolegiální výměnu zkušeností a samostatné studium. Na školách, které nezaměstnávají speciálního pedagoga nebo psychologa, v nichž je přítomnost PPP a SPC spíše sporadická, nebo zde nefungují pravidelné a spolehlivé způsoby průběžné komunikace problémů a řešení, postrádají učitelé i AP metodické vedení.
- V mnoha případech u vedení škol i u učitelů **pořád převládá představa, že asistent nebo asistentka jsou přiděleni žákovi a ne třídě**, potažmo učiteli – AP tak implicitně odpovídá za "zneviditelňování" žáka se SVP a často i za jeho výuku; takovéto pojetí začlenění (ať už u jednotlivého žáka, nebo u skupiny žáků se SVP) stojí v kontrastu s cílem inkluze jakožto sociálního začlenění, navíc svými nároky přesahuje běžnou kvalifikaci AP. Jestliže u většiny účastníků rezonovalo modelové vnímání AP jako opatření kopírujícího nějaké individuální "postižení" (a ne např. náročnou situaci ve třídě nebo potřebu komunity), nabízí se otázka,

do jaké míry takovýto přístup omezuje imaginaci ve využívání potenciálu AP (resp. ŠA) jako zdroje podpory pro celou třídu, a umenšuje tak jeho potenciální přínos pro žáky se SVP, jejich spolužáky a učitele.

- Při porovnání toho, jak zástupci škol ve dvou strukturně různě zatížených krajích referovali o jednotlivých aspektech práce AP (zejména o hodnocení možností financování a nastavení úvazků, různých nástrojích metodické podpory a jejich dostupnosti, o systémových problémech a svých postojích k inkluzivnímu vzdělávání), jsme nenašli rozdíly – **školy v obou krajích se patrně potýkají s podobnými strukturálními výzvami v rámci porovnatelných podmínek.** Jedinou pozoruhodnou odlišností mezi kraji byla aktuální nepřítomnost školních asistentů na dotazovaných školách ve strukturálně více zatíženém Karlovarském kraji.
- **Při porovnání výpovědí zástupců mateřských, základních a spojených (MŠ a ZŠ) škol rovněž nevystaly významnější rozdíly.** Výjimkou byly kvalifikační nároky kladené na uchazeče o post AP, které byly u MŠ obecně nižší než u ZŠ. To patrně souvisí s nižším důrazem na výkonové výstupy v předškolních zařízeních. Mírně se lišila také náplň práce AP – v MŠ byl větší důraz kladen na obslužné úkony a celkový rozvoj socializačních a komunikačních zručností u dětí, kdežto na ZŠ spíše na vzdělávání a přímou práci v hodinách.