

Spolupráce učitelů s asistenty pedagoga na základních školách

Tereza Tihlaříková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Tereza Tihlaříková
Osobní číslo: H19456
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Spolupráce učitelů s asistenty pedagoga na základních školách

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, profese asistenta pedagoga a speciálních vzdělávacích potřeb žáků na základních školách.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. Vademecum asistenta pedagoga. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
KNOTOVÁ, Dana, 2014. Školní poradenství. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
KUCHARSKÁ, Anna, 2013. Školní speciální pedagog. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **19. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 19. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo - bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 27.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledky obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být i též nejméně pět pracovních dnů před

konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o písy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, utíje -li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vědného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na téma spolupráce učitelů s asistenty pedagoga na základních školách. Člení se na dvě části, tedy teoretickou a praktickou. Teoretická část vychází ze studia odborné literatury a týká se vymezení nejdůležitějších pojmů souvisejících s problematikou, definuje také profesi asistenta pedagoga a učitele na základní škole. Podstatná část práce je věnována spolupráci těchto dvou pedagogických pracovníků. V praktické části je tato spolupráce zkoumána pomocí dotazníkového šetření, přičemž hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak učitelé na základních školách hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga.

Klíčová slova: inkluze, podpůrná opatření, základní školy, asistent pedagoga, učitel základní školy, spolupráce

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the topic of teachers and teaching assistants cooperation at primary schools. It consists of two parts, theoretical and practical. The theoretical part is based on research of professional literature, and it's composed of three chapters. Their content revolves around explaining the most important terms, description of the teacher and teaching assistant professions and the cooperation of these two subjects. In practical part the topic is further examined by a questionnaire survey, where the aim is to find out how do teachers at primary schools evaluate the cooperation with their teaching assistants.

Keywords: inclusion, supportive measures (education), primary schools, teaching assistant, primary school teacher, cooperation

Děkuji PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, laskavý přístup a cenné rady, které mi poskytla v průběhu zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji také své rodině za celoživotní podporu nejen v oblasti vzdělávání.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
1.1 INKLUZE VERSUS INTEGRACE	12
1.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	14
1.3 POHLED NA ZAČLEŇOVÁNÍ DĚTÍ SE SVP	17
2 ZÁKLADNÍ ŠKOLY A JEJICH PRACOVNÍCI	19
2.1 TYPY ZÁKLADNÍCH ŠKOL	19
2.2 POVOLÁNÍ: UČITEL NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	21
2.3 POVOLÁNÍ: ASISTENT PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	23
3 SPOLUPRÁCE UČITELŮ S ASISTENTY PEDAGOGA NA ZŠ.....	27
3.1 ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ VZÁJEMNOU SPOLUPRÁCI	28
3.2 ROZDĚLENÍ ROLÍ MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA	29
3.3 SPOLEČNÉ KONZULTACE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA	31
SHRNUTÍ.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 VÝZKUM.....	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	35
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	36
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	37
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	42
6 INTERPRETACE DAT.....	69
7 DISKUSE	74
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	77
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	85
SEZNAM OBRÁZKŮ	86
SEZNAM GRAFŮ	87
SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Inkluze je pojmem, který v posledních letech slýcháme čím dál častěji. Ačkoliv se jedná o hojně využívaný termín, ne každý se dokáže s jeho posláním plně ztotožnit. Ve společnosti žije spousta lidí, kteří se nějakým způsobem odlišují od majority, je však nutné, aby měli všichni stejný přístup ke společenským zdrojům, ke vzdělání, k pracovním nabídkám a podobně. K tomu, aby měly všechny děti (nejen) školního věku stejné příležitosti jako jejich vrstevníci, slouží právě inkluzivní vzdělávání. V jeho rámci se setkáváme s povoláním, jehož prostřednictvím se školský systém snaží o zkvalitnění života žáků, a to s asistentem pedagoga. Dalo by se říci, že se jedná o poměrně novou profesi, avšak je dnes již zcela běžné, že na základních školách funguje více asistentů současně. Zjednodušeně lze tvrdit, že jejich úkolem je provázet žáka se speciálními vzdělávacími potřebami výukou tak, aby se tomuto žákovi dostávalo co nejkvalitnějšího vzdělávání. Za tento cíl však nenesou zodpovědnost pouze zmiňovaní asistenti pedagoga, nýbrž je nutná kooperace všech osob, které do edukačního procesu vstupují: samotných žáků, jejich rodičů i všech pracovníků školy. Jen díky vzájemné spolupráci všech těchto účastníků je totiž možné dosáhnout primárního cíle edukačního procesu, jímž je vzdělávat a všestranně formovat osobnost žáka, a to s ohledem na všechny jeho specifické potřeby.

Zároveň je problematika inkluze oblastí, v jejímž rámci se setkáváme se širokým spektrem různých názorů. Na její principy lze pohlížet jak v negativním, tak v pozitivním smyslu. Avšak i v případě, že vyučující nesouhlasí s plošnou inkluzí, je nepřípustné, aby se jeho negativní pohled na tuto problematiku promítal do způsobu výuky a odrážel se na stylu jednání s daným žákem či asistentem pedagoga. V rámci výzkumu této bakalářské práce se tedy budeme zaměřovat na samotnou spolupráci učitelů základních škol s asistenty pedagoga a pomocí dotazníků se pokusíme zjistit, zda je i přes množství různých názorů kvalitní a zda odpovídá výše zmíněnému cíli výchovně-vzdělávacího procesu. Zabývat se touto problematikou je důležité zejména proto, že se jedná o jeden z velice podstatných aspektů inkluzivního vzdělávání, skrze něj jej můžeme stále zdokonalovat. K myšlence zaměřit se na téma spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga nás přiměly zkušenosti získané z absolvované odborné praxe na základní škole, kde jsme zjistili, že je nutné tuto oblast neopomíjet.

Praktické části této práce bude předcházet teoretická část, v níž se nejprve zaměříme na terminologii, která s problematikou souvisí, ačkoliv se může na první pohled zdánlivě jednat o vzdálená témata. Následně se budeme zabývat teoretickými východisky a shrnutím

nejdůležitějších poznatků z odborných publikací. Pro pochopení dané problematiky je taktéž nutné znát i legislativní vymezení jednotlivých pracovníků, tedy učitelů i asistentů pedagoga, proto těmto subjektům bude věnována samostatná kapitola. V rámci naší práce budeme vycházet primárně z děl autorek Jitky Kendíkové a Vandy Hájkové a autora Zbyňka Němce, kteří se tomuto tématu hojně věnují a dopodrobna se jím zabývají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

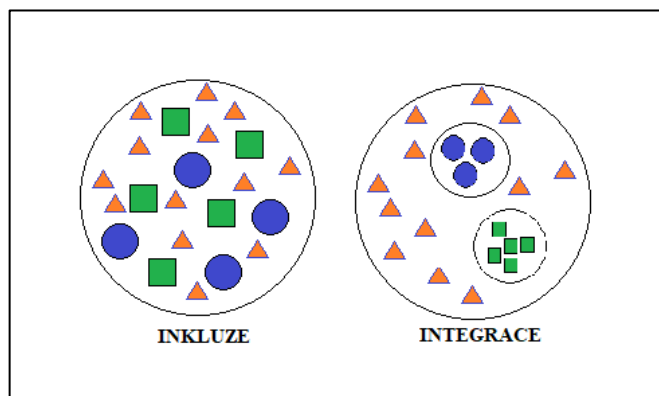
Abychom se mohli věnovat zásadním aspektům inkluzivního vzdělávání, a tedy primárně spolupráci mezi jednotlivými školskými pracovníky, je nutné nejprve pochopit, v čem inkluze spočívá. Cílem této kapitoly je tedy objasnit základní terminologii a s ní související pojmy, které jsou klíčové při studiu dané problematiky.

1.1 Inkluze versus integrace

V České republice je legislativně ošetřeno tzv. inkluzivní, tedy **společné vzdělávání**. Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, Základní informace ke společnému vzdělávání, 2016) „Společným vzděláváním rozumíme vzdělávání všech žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu“. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, §2 mj. uvádí: „Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana; je založeno na zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce“ (Zákony pro lidi, ©2010-2022). Současně školský zákon již od roku 2005 řeší taktéž pravidlo spádové školy. „Toto pravidlo stanoví, že všechny děti mají právo na přednostní přijetí v běžné spádové škole, tedy škole příslušné podle místa jejich trvalého bydliště. Zároveň je každá spádová škola povinna přijmout dítě, které pod ni spadá, bez ohledu na jeho případné vzdělávací potřeby“ (MŠMT, Základní informace ke společnému vzdělávání, 2016).

Nejprve je tedy nutné zaměřit se na samotnou inkluzi. Prvotním problémem při vymezení pojmu **inkluze** je jeho časté zaměňování s termínem **integrace**. Ve starší literatuře se s inkluzí téměř nesetkáváme, naopak se dočteme právě o integraci. Švarcová (2012, s. 4) mluví o integraci jako o trendu, v jehož rámci je utvářen postoj společnosti k lidem s hendikepem, a to takový, kdy tito občané nejsou odmítáni a segregováni, ale naopak jsou vytvářeny vyhovující podmínky pro začlenění takových osob do běžného života společnosti. V novějších odborných publikacích však již dochází k využívání termínu inkluze, který podrobněji a konkrétněji vystihuje skutečnou podstatu procesu, jenž by měl dle některých autorů v ideálním případě ve společnosti včetně oblasti vzdělávání fungovat. I dnes se ale najdou odborníci, kteří považují tato dvě slova za synonyma. Naopak Walter Krög vidí jasný rozdíl: „Jestliže integraci chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje

o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadaní, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.). Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluutváření pro všechny lidi bez výjimky“ (Krög, 2005 cit. podle Anderliková, 2014, s. 44). V rámci integrace tedy dochází k tomu, že společnost usiluje o začlenění a sjednocení odlišných skupin v jeden celek. U inkluze se poté snaží nejen o toto sjednocení, nýbrž se orientuje na to, aby byl každý žák přijímán a respektován jako plnohodnotný člen školní třídy (Pivarč, 2020, s. 14-16). MŠMT (©2013-2022) vysvětluje rozdíl mezi pojmy takto: „V modelu integrace je patrná snaha přizpůsobit možnosti dítěte škole, v modelu inkluzivního vzdělávání dochází ke snaze přizpůsobit edukační prostředí dítěti.“ Pro snazší pochopení konceptu integrace a inkluze slouží následující schéma:

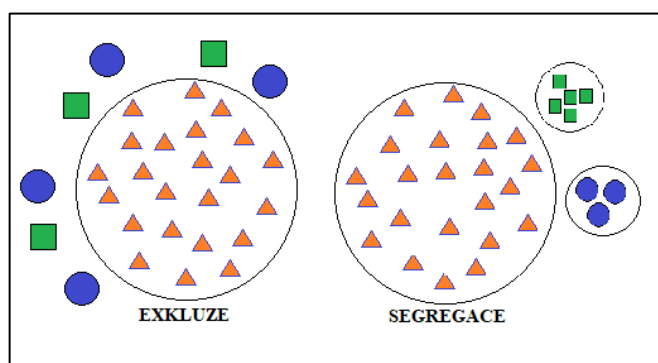


Obrázek 1 Schematický model inkluze a integrace, upraveno dle Pivarč, 2020, s. 16.

Nutno podotknout, že v legislativních dokumentech, jež byly dříve platné, byl pojem integrace definován a zároveň také členěn na skupinovou a individuální integraci. V současnosti však český zákon integraci nedefinuje (Kendíková, 2020, s. 51). Jak však uvádí Lazarová a kol. (In Bartoňová, Vítková a Bočková, 2016, s. 17), ačkoliv se v odborných publikacích tyto dva termíny rozlišují, v praktickém životě dochází k jejich splnutí. Někteří školští pracovníci prosazují názor, že není důležité, jak je daná problematika pojmenována, nýbrž záleží na tom, jakým způsobem se proces naplňuje a jak jsou vytvářeny podmínky pro efektivní práci s žáky (Lazarová a kol., in Bartoňová, Vítková a Bočková, 2016, s. 17).

Tak jako každý pojem, i výše popsané termíny mají své protiklady. Do opozice v případě integrace stavíme **segregaci**. Co se týče oblasti školství, v rámci tohoto pojetí jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání odděleně, a to v určitém prostředí, jež jim

bylo vymezeno (Pivarč, 2020, s. 16). Na skupinu žáků, kteří jsou v oblasti vzdělávání nějakým způsobem znevýhodněni, lze pohlížet také v rámci **exkluze**: jedná se o vyloučení jednotlivců či skupin z majoritní společnosti, a dle Pivarče (2020, s. 16) je v tomto případě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ať už přímo či nepřímo zabráněno ve vzdělávání. V důsledku této situace jim může být přístup ke vzdělávání dokonce zcela odepřen. S těmito modely vyčleňování jsme se mohli v České republice setkávat především před rokem 1989, kdy ve školství převládal model segregace. Než totiž začaly snahy o legislativní úpravy vzdělávání znevýhodněných žáků, např. dětem s autismem či mentálním hendikepem mohla být upřena povinná školní docházka, načež byly umístovány do různých typů ústavů. Od roku 1991 u nás začínají vznikat specializovaná pracoviště zaměřená na děti se zdravotním postižením, což je také jeden z kroků, které umožnily zmíněný segregace model nahradit modely integračními a později taktéž inkluzivními (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 6; Knotová, 2014, s. 17). Jak však uvádí Zilcher a Svoboda (2019, s. 21), tato segregace nebyla považována za negativní jev, tak jako je tomu v současnosti, nýbrž znamenala snahu o udržení homogenity skupin založené na předpokladu, že pro určité osoby je výhodou být součástí skupiny lidí (žáků) s podobnými potřebami. Segregaci i exkluzi lze opět zaznamenat ve schématu:



Obrázek 2 Schematický model exkluze a segregace, upraveno dle Pivarč, 2020, s. 16.

1.2 Podpůrná opatření

Klíčovým pojmem, jenž se k danému tématu vztahuje, jsou **podpůrná opatření**. Ta jsou zahrnuta mj. ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb., §16) v rámci definice dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i jako SVP): „Rozumí se jimi osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající

zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ Tato definice SVP se však liší od legislativní úpravy minulých let, jelikož dříve byly vymezeny jako zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění, přičemž jednotlivé pojmy byly v rámci zmíněného §16 školského zákona podrobně popsány (Kendíková, 2020, s. 97).

Podpůrná opatření jsou členěna do **pěti stupňů** a jak uvádí školský zákon (§16, odstavec 3), „Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat.“ **První stupeň** podpůrných opatření je jediným, při jehož využití není požadován zásah školského poradenského zařízení, přičemž ostatní kategorie jsou uplatňovány pod podmínkou doporučení ze strany těchto zařízení a zároveň jsou na rozdíl od podpůrných opatření prvního stupně finančně normovány. Školskými poradenskými zařízeními se rozumí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (Bittmannová a kol., 2019, s. 5-6; školský zákon, in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022; vyhláška č. 27/2016 Sb., in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022). V příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, jsou jednotlivé stupně dopodrobna popsány: „Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení.“ Do tohoto stupně lze tedy zahrnout úpravu metod výuky, výstupů a obsahu vzdělávání nebo kritérií hodnocení. Podpůrná opatření **druhého až pátého stupně** zahrnují další zásahy do vzdělávání: např. používání speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek, personální podporu, intervenci související s poradenskou činností školy apod. V rámci podpůrných opatření může být tedy například upraveno prostředí či pracovní prostor žáka. V závislosti na stupni je dále určeno, v jakém rozsahu mohou být jednotlivá opatření poskytována, včetně ujasnění již zmíněné normované finanční náročnosti (Vyhláška č. 27/2016 Sb., in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022).

Od druhého stupně se v seznamu podpůrných opatření objevuje taktéž **individuální vzdělávací plán** (dále jako IVP): „Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §3, odstavec 2, in *Zákony*

pro lidi, ©2010-2022). Předpokladem pro tvorbu IVP je doporučení školského poradenského zařízení. Toto zařízení je zároveň povinné minimálně jednou ročně navštívit školu za účelem zjištění, zda je IVP správně naplňován, přičemž probíhá i jeho vyhodnocení. Na základě zmíněného doporučení je následně IVP sestaven pracovníky školy: podílí se na něm jak třídní učitel, tak i další pedagogové, pracovníci školního poradenského pracoviště či školského poradenského zařízení. Vzhledem k tomu, že s žákem tráví hodně času příp. i asistent pedagoga, je vhodné, aby byl při vypracovávání IVP brán zřetel i na jeho poznámky a postřehy o daném žákovi. Pro asistenta pedagoga je taktéž IVP velice podstatným dokumentem, s nímž by měl být dopodrobna seznámen, a následně by z něj měl při práci s žákem se SVP vycházet. Dalo by se říci, že konkrétní IVP upřesňují náplň práce asistenta pedagoga. Dokument je školou vypracováván každým rokem právě na období jednoho školního roku, avšak může být taktéž upravován dle potřeb i v celém jeho průběhu. Za zpracování a naplňování plánu je zodpovědný ředitel školy, avšak důležitými aktéry jsou i zákonní zástupci žáka, a to z toho důvodu, že při tvorbě IVP je brán ohled na jejich postoj k situaci a je nutná jejich spolupráce (Kendíková, 2020, s. 40-41). Co se týká samotného obsahu tohoto dokumentu, vyhláška č. 27/2016 Sb. popisuje konkrétní náležitosti, které by měl IVP zahrnovat. Jedná se například o „údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření, identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka, úpravy obsahu vzdělávání žáka“ apod. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §3, odstavec 3, in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022). IVP je většinou sestavován ještě před nástupem daného žáka do školy, lhůtou pro vypracování je však měsíc po nástupu do školy nebo poté, co byla zjištěna potřeba poskytování podpůrných opatření (Kendíková, 2020, s. 41).

Od třetího stupně podpůrných opatření lze využívat také **asistenta pedagoga**, přičemž na základě zmiňovaného členění je určen časový rozsah jeho přímé pedagogické činnosti. O čím vyšší stupeň podpůrných opatření se jedná, tím více hodin týdenní podpory zahrnuje. Pátý stupeň tedy již odpovídá intenzivní individuální podpoře žáka po celou dobu, kterou ve škole stráví (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 15-17; vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha 1, in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022).

Pro snazší orientaci v systému podpůrných opatření a jeho správné využití byl vytvořen ucelený manuál – Katalog podpůrných opatření. S ohledem na jeho obsah můžeme jmenovat příklady skupin žáků, kterým mohou být podpůrná opatření přiznána:

- žáci se sociálním znevýhodněním (kulturní odlišnost, OMJ, dysfunkční rodina aj.),

- s mentálním postižením či s oslabeným kognitivním výkonem,
- s tělesným postižením či závažným onemocněním,
- s narušenými komunikačními schopnostmi,
- s poruchami autistického spektra či vybranými psychickými onemocněními,
- se zrakovým či sluchovým postižením,
- s kombinovaným postižením (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 5-8).

Katalog mj. zahrnuje také pohled na historický kontext i současnou situaci týkající se problematiky, všechny informace vztahující se k jednotlivým podpůrným opatřením, jejich právní úpravu, financování, postavení školy apod. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 7-8).

Výše jsme v souvislosti s problematikou zmínili taktéž pracovníky **školního poradenského pracoviště**. Toto pracoviště hraje důležitou roli (nejen) při vzdělávání dítěte, které se tedy v rámci konkrétní školy stává žákem s přiznanými podpůrnými opatřeními, a spolupráce s pracovištěm je klíčová i při práci asistentů pedagoga. Jak napovídá samotný název, primární zaměření se týká poradenských činností, které souvisí s různými oblastmi, především s prevencí sociálně-patologických jevů na škole, péčí o nadané žáky i o žáky se SVP včetně jejich integrace, prací s žáky s výchovnými problémy atd. Školní poradenské pracoviště funguje na každé škole, přičemž jej tvoří výchovný poradce a školní metodik prevence, příp. i školní psycholog či poradci s různým jiným zaměřením, např. kariérový poradce (Kendíková, 2020, s. 100). V rámci školy může být zaměstnán taktéž speciální pedagog, který má dle Kucharské (2013, s. 163-164) nenahraditelné postavení zejména při začleňování a jiné péči o žáky se SVP, přičemž škole poskytuje mj. podstatnou metodickou pomoc. Kendíková (2020, s. 104) dodává, že mezi činnosti školního speciálního pedagoga patří také péče o nadané žáky, depistáž žáků se SVP či realizace podpůrných opatření prvního stupně.

1.3 Pohled na začleňování dětí se SVP

Ačkoliv se v rámci inkluzivního vzdělávání setkáváme nejen s dětmi se zdravotním postižením, ale také např. s žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ), ve společnosti převažuje pohled na inkluzi spojený především se začleňováním dětí s postižením do běžných škol. Konkrétně v tomto případě stále existuje mnoho rozporů v názorech na pojetí

systemu takového vzdělávání. Otázka, zda by měly děti se zdravotními omezeními navštěvovat stejné školy jako jejich zdraví vrstevníci, nás provází každodenním životem, přičemž pohledy na tuto problematiku se u každého jedince liší. Někdo zastává názor, že zmiňované začleňování je znakem rozvinuté společnosti, zatímco jiní mají vůči integraci či samotné inkluzi skeptičtější postoj. Zároveň jsou nám díky různým výzkumným šetřením známy stanoviska přímých účastníků inkluze, tedy pedagogických pracovníků. Z těchto výzkumů vyplývá, že existuje spousta bariér při aplikování inkluzivního vzdělávání: můžeme jmenovat např. vysokou míru časového vytížení učitelů či neznalost specifík při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nelze opomenout také to, že někteří učitelé pohlíží na inkluzi jako na negativní jev. Podle jejich názoru je totiž pro žáky se SVP (zejména tedy se zdravotním postižením) přínosnější vzdělávání v oblasti speciálního školství, přičemž poukazují i na fakt, že přítomnost takových žáků ve třídách škol běžného typu má za následek snížení vyučovacího tempa i standardu výuky (Pivarč, 2020, s. 28-30). S ohledem na tyto informace lze vyvodit, že nejen veřejnost, ale v některých případech i samotní pedagogičtí pracovníci nejsou zcela seznámeni s tím, že začleňování se zdaleka netýká jen žáků omezených určitým typem zdravotního postižení. Existují i další skupiny dětí, k nimž je potřeba přistupovat tak, aby jim byla co nejvíce usnadněna možnost dosáhnout jisté úrovně vzdělání i být plnohodnotnou součástí společnosti, aniž by byly terčem předsudků či obětí těžce ovlivnitelných životních situací.

Nutno však podotknout, že se v této bakalářské práci nezaměřujeme na pozitivní či negativní stránky začleňování, nýbrž vycházíme ze školského zákona, který pracuje s konceptem již zmíněného společného vzdělávání.

2 ZÁKLADNÍ ŠKOLY A JEJICH PRACOVNÍCI

Následující řádky jsou věnovány pracovníkům, na něž se zaměřuje tato bakalářská práce – tedy učitelům a asistentům pedagoga, a to na běžných základních školách, které jsou popsány hned v první podkapitole. V ní se zaměříme taktéž na alternativní a inovativní školy, jelikož je zřejmé, že filozofie školy výrazným způsobem ovlivňuje různé oblasti vzdělávacího procesu, a tedy i spolupráci mezi jednotlivými školskými pracovníky. Zároveň je dáno, že každá profese je vymezena zákonem a má svá konkrétní specifika a určité kompetence. Je důležité, aby všichni školští pracovníci znali náplň práce jednotlivých profesí, jelikož případné nedorozumění v rozdělení kompetencí apod. může výrazně narušit kvalitu vzájemné spolupráce.

2.1 Typy základních škol

Systém současného školství České republiky je tvořen školami mateřskými poskytujícími předškolní vzdělání, dále základními školami (v textu i jako ZŠ) zajišťujícími plnění povinné školní docházky spojené se získáním základního vzdělání, různými typy středních škol, konzervatořemi, vyššími odbornými školami, základními uměleckými a jazykovými školami. Pro potřeby naší bakalářské práce se zaměříme na **běžné základní školy**. Kromě těchto základních škol běžného typu existují také školy **speciální**, jež se věnují vzdělávání osob se SVP. Dříve byly známé jako školy zvláštní, přičemž tento termín nahradilo v roce 2005 sousloví základní škola praktická. Dnes se tyto pojmy však již oficiálně neuvádějí (Tvrzová, in Vališová, Kasíková, 2010, s. 91-92; Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 216). Stejně tak se dnes již neseťkáme ani se školami pomocnými (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 208). Současné speciální školy jsou definovány v rámci školského zákona: „Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy.“ Ve stejném odstavci tohoto zákona jsou uvedeny taktéž informace ohledně přijetí na takovou školu. Týkají se toho, že pokud dítěti, žákovi či studentovi nestačí k naplnění vzdělávacích možností či uplatnění práva na vzdělání dostupná podpůrná opatření, školské poradenské zařízení vzdělávání ve speciální škole doporučí (Školský zákon, §16, odstavec 9, in Zákony pro lidi, ©2010-2022).

V systému běžných základních škol existují také tzv. malotřídní školy, s nimiž se lze setkat zejména ve vesnicích, kde je celkově nízký počet žáků. Jedná se o školy, v nichž je výuka

žáků z různých ročníků spojena a jsou tak i přes odlišný věk vzdělávání v jedné třídě (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 145).

V rámci českého školství lze však narazit i na jiné formy škol, přičemž se v souvislosti s touto problematikou setkáváme s názvy **alternativní** či **inovativní školy**. Průcha (2012, s. 25) vymezuje alternativní školy jako instituce, které se od hlavního proudu, tedy běžných škol, nějakým způsobem odlišují. Tyto rozdíly se mohou týkat změn ve „způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole; kurikulárních programech; parametrech edukačního prostředí; způsobech hodnocení výkonů žáků; vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.“ (Průcha, 2012, s. 25). Právě s ohledem na zmíněné vztahy či parametry edukačního prostředí, do nichž lze zahrnout komunikaci mezi žáky a pracovníky školy – tedy i učitele a asistenty pedagoga, se tématu alternativního školství stručně věnujeme. Průcha (2012, s. 28) dále uvádí vysvětlení pojmu inovativní škola: „Jde o školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace.“ Jak však dále přiznává, mezi pojmy alternativní a inovativní škola není výrazná odlišnost, jelikož alternativní pojetí vždy souvisí se zaváděním určitých inovací (Průcha, 2012, s. 28). Například Kolář (2012, s. 137) ve svém Výkladovém slovníku z pedagogiky vysvětluje pouze termín alternativní škola, a to takto: „Škola s rozdílným (jiným) způsobem organizace vzdělávacího procesu, s jiným chápáním obsahu vzdělávání, vztahu učitelů a žáků, s jiným chápáním procesů učení a řízení tohoto procesu než jaké existuje v běžných školách daného školského systému.“ Většina takových škol je také založena na principu tzv. pedocentrismu. V současnosti lze za nejznámější vzdělávací systémy alternativního a inovativního proudu považovat např.:

- **Montessoriovské školy** založené na promyšleném pedagogickém systému italské lékařky Marie Montessori;
- **Waldorfské školy** vycházející z filozofické a pedagogické koncepce Rudolfa Steinera zvané antroposofie;
- **Daltonské školy**, jež vznikly díky americké pedagožce Helen Parkhurst a jsou založeny zejména na svobodě žáka;
- program **Začít spolu** orientovaný zejména na individuální postoj k dětem, kritické myšlení či partnerský přístup školy;
- projekt **Zdravá škola**, který podporuje zdraví a snaží se o budování příjemného školního klimatu a prostředí; apod. (Tvrzová, in Vališová, Kasíková, 2010, s. 96-99).

2.2 Povolání: učitel na základní škole

Každý z nás si s největší pravděpodobností pod pojmem učitel (v této práci používán také výraz pedagog či vyučující) dokáže představit jasnou charakteristiku tohoto povolání. Například Kolář (2012, s. 156) jej vymezuje hned několika způsoby: „Učitel je kvalifikovaný pedagogický pracovník. Pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Předavatel kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu.“ Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 326) zase uvádí: „Učitel je obecně osoba podněcující a řídicí učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.“ Níže se tedy budeme věnovat jak legislativě týkající se právě učitele, tak i podstatným aspektům, které učitelskou profesi každodenně provází.

Co se týče ukotvení této profese v zákoně, nejzásadnější **legislativou** je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zde je termín učitel zahrnut do výčtu osob, které jsou definovány v rámci pojmu **pedagogický pracovník**, přičemž „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (Zákon č. 563/2004 Sb., §2, in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022). Dále jsou v tomto zákoně uvedeny jak obecné předpoklady, u nichž je žádoucí, aby je pedagogický pracovník splňoval (plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, znalost českého jazyka, zdravotní způsobilost), tak i odborná kvalifikace pro konkrétní profesi. V rámci §7 a §8 je pak tato kvalifikace členěna na učitele prvního stupně a učitele druhého stupně základní školy, konkrétněji se však u obou typů jedná o vysokoškolské vzdělání, které je v rámci zmíněného zákona více specifikováno (Zákon č. 563/2004 Sb., in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022).

Učitel jakožto osobnost by měl oplývat určitými vlastnostmi. Jednou z nich je velice důležitá **psychická rezistence**. Vzhledem k tomu, že povolání pedagoga řadíme mezi tzv. pomáhající profese, následkem velké míry zodpovědnosti a stresu se zde objevuje zvýšené riziko vzniku

psychosomatických potíží, poškození duševního i fyzického zdraví, či výskytu syndromu vyhoření. Je proto nutné, aby každý pedagog dodržoval jistou psychohygienu a dbal i na další prevenci vzniku těchto nepříznivých stavů (Švamberk Šauerová, 2018, s. 12, 22). Velice podstatné pro práci učitele je být **odborník**, tedy člověk, který dokáže svým profesionálním pedagogickým působením pozitivně formovat žákovu osobnost a rozvíjet jeho schopnosti, znalosti a dovednosti správným směrem (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16). Kromě těchto výrazně důležitých aspektů existují však další klíčové vlastnosti učitele, přičemž každý autor se na problematiku dívá jinými očima a vyzdvihuje odlišné rysy než jiní odborníci. Například Helus (2015, s. 352) klade důraz na schopnost **empatického naslouchání**, které je klíčové pro komunikaci a slouží mj. k budování důvěry mezi pedagogem a jeho žáky. Kolář a Šikulová (2009, s. 38, 96) zase prosazují to, že kvalitní učitel by měl být schopen využívat různé formy **hodnocení** žáka, s čímž souvisí také cit pro spravedlnost. Hodnocení je totiž dle jejich názoru jeden z vlivů, který podstatným způsobem vyjadřuje postoj učitele k žákovi a ovlivňuje tak jejich vzájemný vztah, čímž velkou mírou také působí na atmosféru ve třídě (Kolář a Šikulová, 2009, s. 38). Dytrtová a Krhutová (2009, s. 16-17) pak popisují důležitost tzv. **pedagogického optimismu** či **emocionální inteligence**. Za důležité považují také to, aby měl pedagog snahu a vůli rozvíjet své komunikační schopnosti, sociální vztahy, sebepoznání či schopnost sebekritiky a sebehodnocení (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 17).

Nyní se zaměříme na **kompetence** učitele. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 130) je definují jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.“ Jak uvádí Kolář a Vališová (2009, s. 209), tyto kompetence jsou realizovány především ve vyučování. Vzhledem k tomu, že klíčové kompetence nejsou na rozdíl od kompetencí žáků pevně stanoveny, každý autor uvádí svou vlastní kategorizaci. Většina kompetencí se však v klasifikacích často opakuje, proto lze shrnout, že autoři zmiňují převážně kompetence oborově předmětové, obecně pedagogické, didaktické, diagnostické, manažerské či komunikační (Kolář a Vališová, 2009, s. 209-210). Tyto charakteristiky jsou obecné pro všechny zástupce učitelské profese bez ohledu na **typologii učitelů**. Tato typologie může být zaměřena na různé oblasti. Nejpoužívanější je kategorizace podle druhu a stupně školy (učitelé škol mateřských, základních, středních apod.). Dále se klasifikace může týkat vyučovaných předmětů, tedy oborů, na které se pedagogové specializují. Zde nacházíme dvě skupiny: tzv. univerzalisté a učitelé, kteří se specificky zaměřují na konkrétní vyučovací předměty. První zmíněná skupina je charakteristická tím, že její zástupci vyučují všechny předměty určitého stupně školy, což je typické pro 1. stupeň

základních škol (Průcha, 2002, s. 22-23). Ačkoliv se naše práce zaměřuje na učitele základních škol, doteď jsme se popisu učitelské profese věnovali převážně z obecného hlediska. Na základě vlastních zkušeností zastáváme názor, že nezáleží na typu školy či vyučovaného oboru, jelikož každý učitel bez rozdílu by měl mít jak výše zmíněné vlastnosti, tak i znalosti či schopnosti. O tomto jsou přesvědčeni také autoři, s jejichž publikacemi jsme pracovali.

S ohledem na téma naší bakalářské práce je však nutné zmínit postavení učitele v rámci vyučování, a to právě v souvislosti se spoluprací s asistenty pedagoga. Učitel je ten, kdo řídí činnost asistenta a dává mu pokyny, a zároveň je osobou, které leží na bedrech zodpovědnost za vzdělávání všech žáků (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 14; Němec, 2014, s. 49). Této oblasti se podrobněji věnujeme níže (viz kapitola 3 Spolupráce učitelů s asistenty pedagoga na ZŠ).

2.3 Povolání: asistent pedagoga na základní škole

Kdo je to asistent pedagoga (v práci také jako asistent, AP)? V **legislativě** jej najdeme podobně jako učitele v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, definovaného taktéž jako **pedagogického pracovníka** (viz výše, kapitola 2.2 Povolání: učitel na základní škole). §20 totožného zákona dále určuje, jak asistent získá odbornou kvalifikaci. Ta je však dělena podle toho, jestli asistent vykonává přímou pedagogickou činnost či pouze pomocné výchovné práce. U přímé pedagogické činnosti je podmínkou minimálně středoškolské vzdělání pedagogického zaměření s maturitou, nebo vyšší odborné vzdělání s pedagogickým zaměřením či vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd. Pokud osoba ukončí vzdělání na zmíněných typech škol, které však nejsou zaměřeny na pedagogiku, je nutné pro výkon funkce AP absolvovat vzdělávací program pro asistenty pedagoga, tedy kvalifikační kurz. Asistent vykonávající pomocné výchovné práce může mít např. pouze ukončené základní vzdělání, avšak to musí být doplněno kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb., in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022). Termín „pomocné výchovné práce“ nicméně není v žádné legislativě přesně vysvětlen, a proto se jeho výklad může dle potřeby jednotlivých škol lišit (Němec, 2016, s. 4). Zmínka o AP je taktéž ve školském zákoně. Zde jej najdeme v §16 jakožto součást podpůrných opatření (Školský zákon, in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022). Nejvíce pozornosti je této profesi věnováno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde je k profesi mj. v §5 napsáno: „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání

žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022).

Dalo by se tedy říci, že AP je pedagogický pracovník a zároveň podpůrné opatření. Kromě toho, že musí mít určitou kvalifikaci, je důležité, aby měl i jisté **osobnostní předpoklady**. Asistent je stejně jako učitel tzv. pomáhající profesí, proto by měl dbát o své psychické zdraví (viz kapitola 2.2 Povolání: učitel na základní škole). Kendíková (2020, s. 80) považuje za nejpodstatnější vlastnost kladný vztah k dětem, dále zmiňuje také empatii, spolehlivost, trpělivost, schopnost spolupráce či komunikativnost. Podobně se na problematiku dívají i Němec a Hájková (In Hájková, 2018, s. 30-33), kteří zmiňují totožné vlastnosti, a navíc přidávají i kladný vztah ke svému povolání, schopnost žáky motivovat a vnímat je jako individuální osobnosti, či respekt učitelovy autority. Kulštrunková (In Morávková Vejrochová, 2015, s. 51) tento výčet doplňuje ještě o organizační schopnosti, samostatnost, odbornost či tvůrčí přístup. Vzhledem k profesním předpokladům je také podstatné, aby měl asistent všeobecný přehled a základní znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky; znalosti vyučovací látky, která je momentálně v daném ročníku probírána; měl by dbát na diskretnost a mlčenlivost a měl by být přesvědčen o prospěšnosti inkluze (Němec a Hájková, in Hájková, 2018, s. 34-35, 37).

Nyní se dostáváme k **náplni práce** asistenta pedagoga. Ta je v rámci již zmíněné vyhlášky č. 27/2016 Sb. taktéž dělena podle toho, jakou činnost dle zákona o pedagogických pracovnících asistent vykonává: zda přímou pedagogickou činnost či pomocné výchovné práce. Přesto náplň práce popisuje spíše z obecného hlediska. Konkrétněji jsou činnosti vymezeny v pracovní smlouvě, kterou asistent uzavírá se svým zaměstnavatelem. Jednotlivé funkce by tedy měly být určeny na míru na základě specifických potřeb, ať už pocházejí ze strany žáka, učitele či samotné školy (Němec, 2016, s. 5). Smlouva obsahuje rovněž hodinový rozsah poskytovaných přímých i nepřímých pedagogických činností, který je založen jak na konkrétních posudcích vytvořených školským poradenským zařízením, tak i na legislativě a s ní souvisejících podpůrných opatřeních (Kendíková, 2020, s. 69). S ohledem na to, že náplň práce je specifikována tímto způsobem, je zřejmé, že spektrum činností asistentů je skutečně velice široké a pestré. Obecně můžeme na základě již zmíněné vyhlášky jmenovat např. činnosti týkající se přímé pedagogické činnosti v oblasti vzdělávání a výchovy konané na základě přesně určených instrukcí, které v našem případě pochází od

učitele ZŠ; podporu žáka s cílem co nejvíce odstranit jeho nesamostatnost; či zaměření na činnosti, které v žácích pěstují základní návyky (pracovní, hygienické, sociální apod.). V případě, kdy přímá pedagogická činnost AP spočívá v pomocných výchovných pracích, se ve vyhlášce dočteme o činnostech souvisejících zejména s žáky se SVP (pomoc s jejich adaptací, s nácvikem sociálních dovedností, při nutné sebeobsluze, podpora učitele při práci s těmito žáky, pomoc s komunikací se všemi subjekty edukačního procesu aj.) (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §5, in *Zákony pro lidi*, ©2010-2022). Kendíková (2020, s. 70) jednotlivé činnosti více specifikuje např. na individuální práci s žákem nejen ve školním prostředí, která spočívá v dohledu či dovysvětlování učiva; pomoc s přípravou potřebných materiálů a pomůcek do výuky; usnadnění adaptace na prostředí školy (skrže pomoc s orientací, komunikací, hygienou, zajištěním relaxace aj.) a zmiňuje taktéž součinnost při vytváření IVP. Němec (2014, s. 48) zobecňuje náplň práce na tři nejdůležitější okruhy, a to vzhledem k práci s žáky, jimž byla podpůrná opatření přiznána z důvodu sociálního znevýhodnění. Klade tak důraz na roli AP při komunikaci a ve vztahu mezi školou a rodinou žáků; dále na postavení v průběhu výuky, kdy je asistent podporou jak pro žáka, tak pro pedagoga; a v neposlední řadě zdůrazňuje také důležitost při doučování a přípravě žáka mimo samotné vyučování. Autor taktéž doporučuje kooperaci s mimoškolními institucemi a zejména angažovanost při trávení volného času žáků, čímž AP může pomoci předcházet vzniku sociálně patologických jevů (Němec, 2014, s. 48).

Pozici AP můžeme najít nejen ve školách, ale také v jiných zařízeních, především v těch pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Zároveň se může uplatnit jak ve školách běžného typu, tak i ve speciálních, přičemž náplň práce se může v jednotlivých zařízeních velice lišit. Pro potřeby této bakalářské práce se však konkrétně zaměřujeme na základní školy běžného typu. Čadilová a Žampachová (2021, s. 43) tuto náplň práce konkrétně specifikují vzhledem k typu školy i věku žáků. Nejprve se tedy zaměříme na nepřímou pedagogickou činnost čili práci, v jejímž rámci se pracovník připravuje na následnou přímou pedagogickou činnost, a která zahrnuje taktéž účast na poradách či konzultace (Němec, 2016, s. 5). AP by se měl věnovat zprostředkování kontaktu mezi všemi subjekty, které do procesu vstupují; participovat na zápisu do dokumentů daného žáka a při tvorbě další potřebné administrativy; rozšiřovat své vzdělání v potřebných oborech; připravovat pomůcky a materiály do vyučování apod. Obsah přímé pedagogické činnosti (tedy již přímé práce s žáky) je o poznání pestřejší. V oblasti týkající se organizace vzdělávání je na asistentovi, aby žákům co nejvíce usnadňoval adaptaci a orientaci v prostředí školy. Tato činnost je důležitá zejména při nástupu dítěte do školy, kdy přichází do nového prostředí, s nímž se musí

nejdříve seznámit. U některých žáků s určitými typy zdravotního postižení (např. s poruchou autistického spektra) existuje možnost vzniku potíží s hygienou, oblékáním či stravováním, proto je žádoucí, aby asistent pomáhal i v těchto oblastech. Měl by se také podílet na rozvoji sociálních a komunikačních dovedností žáků: pomoc s navazováním vztahů se spolužáky i s dospělými osobami, se zapojením do komunikace a aktivit vrstevníků apod. Podstatná je taktéž asistentova podpora přímo ve vyučování. Ta se může týkat různých činností: procvičování a dovysvětlení učiva, pomoci s udržením pozornosti, ověření porozumění zadání, vedení k sebehodnocení a kontrole splněných úkolů aj. U některých žáků, jimž bylo podpůrné opatření přiznáno z důvodu určitých zdravotních obtíží, je nutná pravidelná relaxace. Asistent by měl odhadnout, kdy jsou tyto relaxační pauzy nutné, a zajistit jejich efektivní průběh. Potřebné je taktéž zapojení asistenta ve sféře volného času (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 43-44; Strnadová a Němec, in Hájková, 2018, s. 51). Činnosti jsou však, jak již bylo zmíněno, specifické v závislosti na potřebách školy či žáka. Proto nelze jednoznačně vymezit konkrétní náplň práce asistenta. Vždy je nutné brát v potaz především daný stupeň podpůrných opatření a také dbát na to, že každý žák je individuální osobnost. V souvislosti se spoluprací s učiteli je AP ten, kdo pracuje na základě metodického vedení učitele (Kendíková, 2020, s. 6). Tématu se více věnujeme v následující kapitole.

3 SPOLUPRÁCE UČITELŮ S ASISTENTY PEDAGOGA NA ZŠ

Nyní se dostáváme k nejpodstatnější kapitole této bakalářské práce, tedy k jejímu hlavnímu zaměření, a to ke spolupráci učitelů s asistenty pedagoga na základních školách. Jak již bylo zmíněno v úvodu, bez kvalitní vzájemné kooperace by nemohl být edukační proces efektivní.

Tak jako je tomu u všech typů institucí, i školská zařízení mají svou hierarchii pracovníků. Ačkoliv by role asistenta pedagoga neměla být degradována na nižší pozice, vzhledem k převládajícím mýtům tomu tak nezdědka bývá. Ve společnosti se totiž objevuje přesvědčení, že asistent pedagoga by měl pouze vykonávat učitelovy pokyny a následovat jeho instrukce. Zároveň závisí přímo na učiteli, zda AP považuje za sobě rovnocenného kolegu, k němuž chová patřičnou úctu, nebo jej vnímá z pohledu, kdy je asistent brán pouze jako podpůrné opatření. Tento fakt vychází z výkladu české legislativy, podle níž je AP formulován jednak jako zmíněné podpůrné opatření pro žáka, ale zároveň také jako druhý pedagogický pracovník ve třídě, tedy spolupracovník učitele (viz kapitola 2.3 Povolání: asistent pedagoga na základní škole). V tomto případě není asistentova práce omezená pouze na podporu konkrétního žáka či skupinky žáků se SVP, asistent je partnerem vyučujícího. Naopak východiskem prvního zmíněného pojetí profese asistenta pedagoga je primární úkol: podpora vzdělávání žáků se SVP. I za těchto okolností však asistent ovlivňuje celý třídní kolektiv, jelikož svou přítomností i prací působí na klima třídy. Je také důležité zmínit, že i pokud se asistent věnuje zejména dítěti se SVP, učitel na něj nemůže přenést veškeré úkoly spojené s přímou pedagogickou činností (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 67-68, 85; Němec a Michalík, in Morávková Vejrochová, 2015, s. 15).

Je tedy rozporuplné, zda je pomoc asistenta určena více žákům či učitelům. V zahraničí, konkrétněji v Německu, je profese asistenta pedagoga nazývána pojmem, který by se dal přeložit jako průvodce (Begleiter). Tento výklad napovídá tomu, že sloveso provázet vystihuje skutečnou roli této profese lépe než termín asistovat, tedy především vést žáka edukačním procesem, čímž by měla doplňovat právě práci pedagoga. K dosažení tohoto cíle je nutná nejenom dobrá úroveň komunikace mezi jednotlivými pracovníky, ale také profesionální koordinace a schopnost efektivně plánovat a rozdělit si práci. Hájková a Strnadová (In Hájková, 2018, s. 68) poukazují na problém týkající se zejména nedostatečné komunikace mezi asistenty a učiteli. Jejím výsledkem může být např. předávání zodpovědnosti z učitele na asistenta pedagoga. Ačkoliv je učitel ten, kdo je zodpovědný za vzdělávání žáků se SVP, může nastat situace, kdy dochází k přeměně jasně daných rolí

a asistent přebírá kompetence učitele. V důsledku těchto okolností se stává, že žáci se SVP jsou odděleni od zbytku třídy, přičemž jsou vyučováni mimo kolektiv, což vede k omezení kontaktu jak s učitelem, tak se spolužáky. K tomuto stavu by však běžně nemělo docházet, asistent pedagoga nemá v popisu práce nahrazovat učitele, a současně je žádoucí, aby s žákem se SVP pracoval přímo ve třídě (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 67-68, 85).

Obecně by se dalo říci, že práce AP může být realizována dvěma směry. V jednom případě se jedná o intenzivní práci pouze s jedním žákem, tedy konkrétně s tím, jemuž byl asistent pedagoga přiznán jakožto podpůrné opatření. Tato činnost je však spojena s několika riziky, lze jmenovat např. náročnost a velkou zátěž pro asistenta, hrozící segregaci či možný nepříznivý dopad na vzdělání žáka způsobený neadekvátními znalostmi AP. Druhou možností je věnovat se všem žákům, tedy nejen těm, jimž byla přiznána podpůrná opatření (Strnadová a Němec, in Hájková, 2018, s. 55, 57, 61; Němec a Michalík, in Morávková Vejrochová, 2015, s. 15). Tento přístup striktně prosazuje Němec, který uvádí, že asistent se primárně nemá starat o žáka se SVP. Naopak by se AP měl zaměřovat na podporu učitele, díky čemuž bude mít pedagog větší prostor a více času na žáka či žáky se SVP, jimž se tak bude moci věnovat individuálněji. Tuto myšlenku autor podporuje především tvrzením o dosaženém vzdělání asistentů: „Asistent pedagoga ve valné většině případů nemá vysokoškolské pedagogické vzdělání, a tedy ani nemůže zodpovídat za vzdělávání žáků“ (Němec, 2016, s. 5).

3.1 Činitele ovlivňující vzájemnou spolupráci

Na základě výzkumu, o němž se zmiňují Hájková a Strnadová (In Hájková, 2018, s. 73), lze vymezit nejpodstatnější činitele, kteří na spolupráci učitele a asistenta pedagoga výrazně působí. Tak jako je tomu v každém mezilidském vztahu, i v popisované problematice jsou jedním z klíčových faktorů **osobní sympatie** související s vlastnostmi, jakými jsou ochota, upřímnost, empatie aj. (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 73). Za nutnost lze považovat i to, že oba pracovníci by měli akceptovat koncept společného vzdělávání a souhlasit se začleňováním všech žáků do standardního vzdělávacího proudu. S tím souvisí fakt, že učitel nesmí asistenta považovat za nadbytečný element, naopak by měl jeho přítomnost v edukačním procesu vítat (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 58). Ve velké míře je kooperace ovlivňována také **profesními zkušenostmi a vzděláním**. Důležité jsou rovněž vnější faktory. Mezi ně lze zařadit **okolnosti týkající se žáků**, tedy jejich věk, jak obtížné je s nimi pracovat nejen s ohledem na jejich diagnózu či jaká je

charakteristika a složení třídního kolektivu apod. (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 73-74). Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014, s. 19) mezi činitele řadí taktéž úroveň **komunikace** a rozsah **společné přípravy** na vyučovací proces včetně času věnovaného těmto přípravám.

V souvislosti s jednotlivými faktory je významné také **rozdělení rolí a činností**. Pokud by bylo toto rozvržení nesprávné, docházelo by k situacím narušujícím kvalitu spolupráce, jakými může být omezení učitelovy řídicí role i působnosti asistenta pedagoga, nebo dokonce zdvojení rolí (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 68). V této spojitosti vymezil Němec (2016, s. 5) při pedagogické práci více a méně kvalifikované činnosti. V závislosti na náplni práce a také kvalifikaci jednotlivých pedagogických pracovníků by měl být učitel ten, kdo vykonává právě více kvalifikované činnosti: vytváření a úpravu IVP, plánování výuky, koordinaci edukačního procesu, výklad učiva jak žákům se SVP, tak i ostatním aj. (Soudná, in Morávková Vejrochová, 2015, s. 56). Asistent pedagoga má pak na starost méně kvalifikované činnosti (příprava potřebných pomůcek, dozor ve třídě apod.), díky nimž se může následně učitel efektivně a dostatečně věnovat všem žákům. Častou chybou je situace, kdy je asistent po celou dobu výuky zaměřen pouze na žáka s přiznaným podpůrným opatřením, včetně toho, že mu vysvětluje novou látku. Je pouze v kompetenci učitele, aby nejen tuto činnost, ale i další více kvalifikované činnosti vykonával, a asistent k tomu nesmí být zneužíván (Němec, 2016, s. 5; Soudná, in Morávková Vejrochová, 2015, s. 56). Při rozdělování činností by tedy měl být brán ohled především na úroveň asistentovy odborné kvalifikace, tak, aby po něm nebylo vyžadováno vykonávání toho, na co není dostatečně profesně připraven (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 55).

3.2 Rozdělení rolí mezi učitelem a asistentem pedagoga

S ohledem na výše popsanou důležitost správného rozdělení rolí lze vymezit několik způsobů, jak spolu mohou učitelé a asistenti ve vyučování fungovat. V jednom případě se jedná o stav, který Hájková a Strnadová (In Hájková, 2018, s. 74) pojmenovávají tak, že „**učitel učí, asistent podporuje**“. Hlavní roli zde má učitel, jehož hlavní úlohou je regulace celého vyučovacího procesu. Zabývá se tedy obvyklými činnostmi, jakými jsou zadávání úkolů žákům a následná kontrola postupu a výsledků apod. Asistent se pak věnuje doplnění vyučujícího: zaměřuje se především na žáky se SVP, nýbrž pomáhá také těm žákům, kteří z jakéhokoliv důvodu potřebují pomoc. V praxi se může jednat například o to, že učitel píše na tabuli zadání matematické rovnice, zatímco asistent obchází žáky, kteří to potřebují. Následně zjišťuje, zda žáci všemu rozumí, příp. jim pomůže s nutnými úkony. Pokud je ve

třídě žák s dysgrafií, může mu dát pracovní list s již napsaným příkladem, dítěti se zrakovým postižením připravit zadání v Braillově písmu atd. (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 74-75).

Druhou možnou situaci Hájková a Strnadová (In Hájková, 2018, s. 75) popisují následovně: „**učitel učí, asistent pozoruje**“. Na rozdíl od výše zmíněného způsobu kooperace má asistent především roli pozorovatele. Tato činnost je klíčová zejména v případě, kdy do třídy přichází nový žák se SVP. Zatímco učitel se zabývá běžnou výukou, asistent pedagoga má za úkol pozorně vnímat všechny projevy žáka, signály, způsoby chování aj. Pro pozorování může využívat různých standardizovaných dotazníků, které zároveň pomáhají s vyhodnocením sledovaných oblastí. V jejich rámci se může asistent pedagoga soustředit kupříkladu na úroveň žákova zvládnutí úkolů, pochopení instrukcí, udržení pozornosti atd. Zjištěné informace následně učitel i AP prokonzultují a na jejich základě vytvoří co nejvhodnější metody a způsoby výuky, které budou danému žákovi nejvíce vyhovovat a povedou k co nejefektivnějším výsledkům (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 75-76).

Dalším možným způsobem spolupráce je **paralelní výuka**. Ta probíhá na základě společného týmového učení obou pedagogických pracovníků, přičemž fungují tak, že výuku řídí společně. V praxi se může jednat například o situaci, kdy učitel vysvětluje dětem zadání úkolu a asistent pedagoga tyto jeho instrukce upřesňuje. Klíčovou podmínkou pro možnost existence tohoto způsobu spolupráce je nepřetržitá komunikace učitele a AP, a to jak přímo ve vyučování, tak i mimo něj. Zásadní je především to, aby oba pracovníci předem důkladně naplánovali celou výuku, již budou následně realizovat. Ačkoliv mají asistent i učitel v tomto případě stejně významnou roli, je přesto žádoucí, aby asistent pedagoga byl v blízkosti žáka, k němuž byl přiřazen jako podpůrné opatření. Paralelního vyučování rovněž není možné dosáhnout v případě, že pracovníci nesdílejí společný vyučovací styl (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 76-77).

Využití paralelního způsobu vyučování je mj. výhodné zejména v hodinách pracovní a tělesné výchovy. V rámci dohledu a dozoru nad dětmi je při paralelním řízení výuky, kdy se učitel s asistentem vzájemně doplňují, jednodušší zajistit bezpečnost dětí a předcházet tak vzniku úrazů či jiných nežádoucích situací (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 54).

Kooperace může probíhat také v rámci práce se skupinami žáků. Úspěšná spolupráce mezi učitelem a asistentem může vést k efektivnímu způsobu výuky, tedy k **výuce ve skupinách**. Žákům je v případě, kdy jsou rozděleni do menších skupinek, umožněno se více individuálně

projevovat i spolupracovat se svými spolužáky. Skupinové učení však vyžaduje důkladné plánování a předem promyšlenou organizaci. Kromě správného rozdělení žáků do skupin musí učitel zadat úkoly s jasnými instrukcemi, přičemž je nutné promyslet také následnou kontrolu výsledné práce. Pro žáky je taktéž důležité, aby jim byla poskytnuta zpětná vazba na jimi vypracovaný úkol či průběh samotné skupinové činnosti (Kyriacou, 2008, s. 72).

Když je do tohoto způsobu výuky zapojen i asistent pedagoga (příp. více asistentů, pokud se ve třídě nachází), je snazší dosáhnout výukového cíle. Lépe se koriguje a kontroluje práce jednotlivých skupin, zároveň je možné mít k žákům individuálnější přístup a poskytnout jim potřebnou evaluaci. Oba pedagogičtí pracovníci mohou mít totožnou činnost, obvykle má však asistent pedagoga na starost skupinu, do níž byl přiřazen žák s priznanými podpůrnými opatřeními, kdy se současně snaží o to, aby se tento žák zapojoval do práce skupiny a kooperoval se svými spolužáky (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 78-79). Toto rozdělení však nemusí být pravidlem, na základě domluvy může docházet i k opačné situaci: tedy že se učitel soustředí zejména na práci se skupinou, jejíž součástí je žák s podpůrnými opatřeními. Asistent pedagoga pak dohlíží na činnost ostatních skupinek (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 56).

3.3 Společné konzultace učitele a asistenta pedagoga

Pro spolupráci je klíčové, aby spolu pedagog a asistent pravidelně komunikovali v rámci konzultací. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014, s. 58) hovoří o tom, že je ideální setkávat se každé ráno před začátkem výuky v rozmezí přibližně mezi 10 a 15 minutami. Zároveň je dle autorů vhodné tuto dobu jedenkrát týdně doplnit také delším časovým úsekem, i jednou vyučovací hodinou. Přesto autoři uvádí, že toto časové rozpětí vidí jako problematické, jelikož prostor na nepřímou pedagogickou činnost (a tedy i konzultace) je nedostatečný (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 58, 18). Další možností je taktéž to, že učitel i AP mají na vzájemné konzultace vyčleněnou pevně stanovenou dobu, která je součástí jejich rozvrhů (Němec, 2016, s. 7).

Předmětem konzultací se mohou stát jakékoliv situace, k nimž dochází v edukačním procesu. Jednou z probíraných oblastí může být metodický a výchovný postup (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 82). Dále se konzultace mohou týkat konkrétních žáků a jejich úspěchů i problémů, v nichž se může promítat rodinné zázemí a prostředí, v němž vyrůstají, včetně řešení těchto potíží. Účelem konzultací je všeobecně tedy předávání informací, a to nejen ze strany učitele vůči asistentovi, ale také naopak. Oba pracovníci totiž

mohou být pro svého kolegu cenným zdrojem informací, které mohou dále využít v rámci svého působení v edukačním procesu. Důležitá oblast se týká taktéž komunikace a kontaktu s rodinami žáků. V praxi je to především asistent, kdo intenzivněji komunikuje s rodinou žáka, k němuž byl přidělen jako podpůrné opatření, ačkoliv primární zdroj informací je pedagog. Z tohoto důvodu je nutné, aby se učitel s asistentem důsledně a se všemi podstatnými detaily domluvili na tom, jaké informace je potřeba dané rodině předat (Němec, 2016, s. 6-7).

Nelze opomenout také společné přípravy na vyučování. Někteří pracovníci této oblasti nevěnují pozornost, a proto následně dochází k tomu, že v samotném vyučování improvizují, což může být příčinou vzniku různých potíží. S ohledem na cíl ve výuce je někdy nutné věnovat společný čas přípravě pomůcek či naplánování podrobného rozvržení činností, což může být taktéž součástí konzultací (Němec, 2016, s. 8). Po skončení vyučování je také vhodné, aby se oba pracovníci zaměřili na zhodnocení proběhlé výuky. Pro asistenta i učitele může být velice přínosné, pokud získá zpětnou vazbu od dalšího pedagogického pracovníka. Je také zřejmé, že nejdůležitějším prvkem konzultací, a tedy především celé spolupráce, je vzájemná **komunikace**, která by ideálně měla být na excelentní úrovni. Jak uvádí Soudná (In Morávková Vejrochová, 2015, s. 56): „Dobrý asistent pedagoga je informovaný asistent pedagoga.“ Zároveň by komunikace neměla negativně zasahovat do výchovně-vzdělávacího procesu. To znamená, že by pedagog s asistentem měli najít takový způsob sdělování informací, který nebude ve vyučování vyrušovat žáky, a který bude pro všechny účastníky vyhovující. Někteří pedagogičtí pracovníci taktéž kvitují, když není komunikace založena pouze na ústní podobě, ale doplňují ji i psané poznámky (Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 82). Z poznatků odborníků tedy vyplývá, že komunikace je klíčem k úspěšné spolupráci.

SHRNUTÍ

V teoretické části této bakalářské práce jsme se nejdříve zaměřili na pojmy, které souvisí s řešenou problematikou. Vysvětlili jsme tak systém společného vzdělávání včetně typů začlenění či vyloučení žáků a podpůrná opatření s podrobnějším zaměřením na individuální vzdělávací plán a možnost využití asistenta pedagoga. Závěr kapitoly orientované na základní terminologii je tvořen stručným popisem současného pohledu na začleňování dětí se SVP do běžných základních škol. Hlavní myšlenka tohoto zakončení odkazuje na názorovou pluralitu, ačkoliv je většina těchto pohledů na inkluzi spojena pouze s představou začleňování dětí se zdravotním postižením.

Druhá kapitola je vstupní bránou pro naše hlavní zaměření. Shrnuli jsme zde klíčové informace týkající se základních škol v systému českého školství a podrobněji popsali dvě významné profese: učitele a asistenta pedagoga, jak z obecného pohledu, tak i s přihlédnutím na jejich působení na běžných základních školách. V obou zmíněných kapitolách jsme současně vycházeli především z platných legislativních dokumentů.

V poslední kapitole jsme se již věnovali stěžejnímu tématu, tedy samotné spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga na základních školách, kde jsme pracovali převážně s publikacemi odborníků, kteří se tématu hojně věnují. Okruhem našeho zaměření se stali zejména činitelé vstupující do procesu, kteří mají na výsledný efekt vliv, a dále také možnosti spolupráce související s rozdělením rolí. Kapitulu jsme zakončili krátkým pohledem na ústřední součást spolupráce, a to na vzájemné konzultace.

Následující, tedy praktická část této práce, je zaměřena na výzkum v oblasti kooperace mezi učiteli a asistenty. Zajímá nás, zda teoretické poznatky popsané zejména ve třetí kapitole korespondují se zkušenostmi jedněch z hlavních aktérů popisované spolupráce: tedy učitelů, kteří se každodenně při výkonu své profese setkávají s nutností spolupracovat s dalším pedagogickým pracovníkem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Výzkum této práce se zabývá spoluprací mezi učiteli a asistenty pedagoga na základních školách.

Se stále se rozvíjející inkluzí je pozice asistentů pedagoga na základních školách čím dál častější a také nutnější. Aby mohla být inkluze úspěšná, je nezbytná velmi vysoká úroveň spolupráce mezi rodiči, školou i samotným žákem. Kromě těchto osob však mezi sebou musí vzájemně spolupracovat i jednotliví pedagogičtí pracovníci a zaměstnanci školy (Kendíková, 2020, s. 113-114).

V edukačním procesu je to právě učitel, kdo je s asistentem pedagoga ze všech školských pracovníků v nejužším kontaktu. Učitel je také osoba, která má o žákovi přehled, a tudíž zná jeho specifické potřeby. Asistent pedagoga a učitel musí tedy navázat kvalitní spolupráci, diskutovat spolu, předávat si informace apod. Podle Kendíkové (2020, s. 113) je role AP v českém školství relativně nová a mnoho učitelů asistenty ještě nedokázalo zcela přijmout. Přesto je však jejich spolupráce na stále vyšší úrovni. Učitel by měl být v tomto vztahu ten, kdo vesměs řídí činnost asistenta pedagoga, ale nesmí jeho práci zneužívat a přenášet na asistenta některé své kompetence (Kendíková, 2020, s. 113-114).

Nakolik je tato teorie pravdivá v praxi se snaží zjistit tento výzkum. Pokud by vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga fungoval přesně takto, nebyl by příliš nutný další zásah do tohoto systému. Pokud by se ale ukázalo, že učitelé s asistenty pedagoga nedokáží navázat kvalitní spolupráci, bylo by vhodné uvažovat nad postupy, které by situaci pomohly a tím pádem zajistily žákovi ty nejlepší podmínky pro vzdělávání a začlenění do společnosti. Vzájemná spolupráce mezi těmito školskými pracovníky je tedy klíčová.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem tohoto výzkumu je **zjistit, jak učitelé na základních školách hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga.**

Na hlavní výzkumný cíl navazují další dílčí cíle. Jedním z nich je **zjistit, jak učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou komunikaci s asistenty pedagoga.** Dále má výzkum za cíl **zmapovat, v čem učitelé základních škol vidí přínos,** a zároveň také **negativa v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu.** Chceme **zanalyzovat, jaké překážky spatřují učitelé základních škol při spolupráci s asistenty pedagoga.** Poslední dílčí výzkumný cíl se zaměřuje na **zjištění, jaká očekávání mají učitelé základních škol od spolupráce s asistenty pedagoga.**

4.2 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených výzkumných cílů jsme formulovali následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé na základních školách hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou komunikaci s asistenty pedagoga?
2. V čem učitelé základních škol vidí přínos v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?
3. Jaká negativa spatřují učitelé základních škol v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?
4. Jaké překážky spatřují učitelé základních škol při spolupráci s asistenty pedagoga?
5. Jaká očekávání mají učitelé základních škol od spolupráce s asistenty pedagoga?

4.3 Pojetí výzkumu

Vzhledem k tématu bakalářské práce a jejímu hlavnímu cíli zaměřenému na spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga na ZŠ je výzkumné šetření vedeno **kvantitativně**. Snažíme se pomocí **dotazníků** získat co nejspolehlivější data, která nám prozradí, jak učitelé tuto spolupráci hodnotí. Informace jsou tedy v rámci tohoto výzkumu získávány od **učitelů základních škol**, tedy osob, jejichž přístup významně ovlivňuje celý edukační proces, a tudíž i celkovou spokojenost a úspěšnost žáka. Argumentem pro volbu dotazníkového šetření je především to, že je plně zachována **anonymita** respondentů, čímž předcházíme možnému uvádění nepravdivých údajů ovlivněnému obavami z posuzování na základě zvolených odpovědí (Chrásky, 2016, s. 169). Výzkum je zaměřen také na zjištění, jak učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou komunikaci s AP, jelikož se jedná o nejdůležitější aspekt spolupráce. Zároveň chceme ověřit, zda se v edukačním procesu objevují nějaké překážky, které brání důsledné a úspěšné spolupráci. Získané údaje chceme statisticky zpracovat a zanalyzovat tak, aby mohly případně posloužit k využití v praxi, a tedy vést ke zlepšení kvality inkluzivního vzdělávání. Při plánování i samotné realizaci výzkumu vycházíme především z knihy Miroslava Chrásky (Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu).

4.4 Výzkumný nástroj

Za účelem zjištění hodnocení kvality spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga na základních školách byl použit **dotazník vlastní konstrukce** (viz příloha). Ten se skládá z **45 položek** včetně nepovinné položky umožňující respondentům vyjádřit svůj vlastní názor na problematiku. Respondentům (tedy učitelům, kteří se při vyučování pravidelně setkávají s asistentem pedagoga) by jeho vyplnění mělo trvat přibližně 10-15 minut. Dotazník kromě **dvou úvodních a dvou závěrečných otevřených otázek** obsahuje pouze **škálové položky**, konkrétně se jedná o numerické škály. Respondentův úkol je zvolit hodnotu od 1 do 6, nakolik souhlasí s uvedeným výrokem: 1= naprosto souhlasím, 2= souhlasím, 3= nevím, 4= nesouhlasím, 5= naprosto nesouhlasím, 6= s tím se neseťkávám. Zároveň jsou zde uváděny zkratky, s nimiž jsou respondenti seznámeni již v úvodním textu: **AP** (asistent pedagoga) a **žák se SVP** (speciálními vzdělávacími potřebami). Dotazník byl realizován online formou přes službu *Survio.com*.

Položky do dotazníku jsme vytvořili především na základě odborných publikací, které se problematice spolupráce učitelů a asistentů pedagoga v rámci inkluze věnují, a také jsme čerpali ze zkušeností získaných při výkonu odborné praxe na základní škole. K jakým dílčím výzkumným otázkám se vztahují jednotlivé položky, je konkrétněji popsáno v následující tabulce:

Úvod
Dotazník tvoří 2 úvodní otázky, na které respondenti odpovídají číslem. První položka je zaměřena na délku učitelské praxe, druhá se vztahuje k délce spolupráce s asistenty pedagoga. Obě otázky slouží jako filtrační položky, tedy abychom před zpracováním dat z šetření vyřadili ty respondenty, kteří neodpovídají podmínce našeho výzkumu. Tou je minimálně roční jak učitelská praxe, tak i spolupráce s asistenty pedagoga (viz kapitola 4.5 Výzkumný soubor).
VO1: Jak učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou komunikaci s asistenty pedagoga?
Zaměřujeme se nejen na celkové hodnocení vzájemné komunikace, ale také na její jednotlivé oblasti. Konkrétněji se jedná o využití verbální i neverbální komunikace,

četnost konzultací, jejich obsah, či vznik případných konfliktů apod. Snažíme se zjistit také výskyt potenciálních nedostatků v komunikaci.

Položky v dotazníku:

12. *Pokud se ve výuce vyskytne nějaký problém, můžu se na AP obrátit s prosbou o pomoc.*

13. *Při výuce používáme s AP symboly, posunky či jiné neverbální signály, kterým oba rozumíme.*

14. *Komunikujeme prostřednictvím moderních technologií (sociální sítě, email apod.).*

15. *S AP vzájemně sdílíme své zkušenosti.*

17. *Informuji AP o problémech se žáky.*

18. *AP mě informuje o problémech se žáky.*

19. *S AP komunikujeme i pokud se nevyskytuje žádný problém.*

20. *V přípravě na vyučování řešíme průběh výuky.*

21. *AP informuji o organizaci výuky před každou vyučovací hodinou.*

23. *Četnost konzultací s AP je vyhovující.*

24. *Pokud mám výhrady k práci AP, promluví si s ním o tom.*

26. *Pravidelně se s AP setkáváme za účelem konzultací.*

27. *V komunikaci s AP spatřuji nedostatky.*

28. *Komunikaci mezi mnou a AP považuji za úspěšnou.*

K ověření věrohodnosti odpovědi respondentů na položku číslo 19 (S AP komunikujeme i pokud se nevyskytuje žádný problém) zařazujeme do dotazníku také podobnou otázku:

25. *S AP komunikujeme pouze když se vyskytne problém.*

VO2: V čem učitelé základních škol vidí přínos v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?

VO3: Jaká negativa spatřují učitelé základních škol v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?

Tyto dvě výzkumné otázky spolu velmi úzce souvisí, jelikož se obě zaměřují na oblast přítomnosti asistenta pedagoga ve vyučování. To, jak učitel tento přínos (či naopak negativní aspekty) vnímá, se odráží i na spolupráci, jak již bylo vysvětleno v teoretické části této bakalářské práce. Abychom mohli pochopit vzájemnou spolupráci z různých hledisek, musíme se zaměřit i na tuto problematiku.

Položky v dotazníku:*Asistent pedagoga:**3. Má pozitivní vliv na atmosféru ve třídě.**4. Přináší do výuky nové podněty a nápady.**5. Jeho přítomnost mě ruší při práci.**6. Jeho přítomnost ruší žáky při práci.**7. Jeho podpora vede k postupnému osamostatňování žáka se SVP.**10. Jeho přítomnost ve výuce vede žáky k nesamostatnosti, jelikož spoléhají na něčí pomoc.*

Díky výsledkům šetření poznáme, zda jsou jednotlivé aspekty přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce vnímány jako pozitivní či spíše negativní jevy. Jakýkoliv problém, který učitelé spatřují, vede ke zhoršení vzájemné spolupráce. Proto se zaměřujeme na oblasti, pomocí nichž se snažíme zjistit, zda učitelé vůbec akceptují přítomnost asistenta pedagoga ve výuce, či jej spíše považují za nepříjemný element.

VO4: Jaké překážky spatřují učitelé základních škol při spolupráci s asistenty pedagoga?

Skrze následující položky se snažíme zjistit, zda a případně jaké bariéry způsobují, že spolupráce nedosahuje takové kvality, jaké by ideálně měla dosahovat. Vzhledem k teoretickým východiskům nás zajímá zejména to, jestli je dostatek času a prostoru na vedení společných konzultací. Další překážkou může být nedorozumění ve sféře kompetencí jednotlivých pracovníků, a proto se věnujeme také této oblasti.

Položky v dotazníku:*8. AP až příliš zasahuje do mých kompetencí.**9. AP nerespektuje moje rady a doporučení.**16. Na společné konzultace s AP nemáme dostatečný prostor a čas.*

VO5: Jaká očekávání mají učitelé základních škol od spolupráce s asistenty pedagoga?

Snažíme se zjistit, co vše učitelé očekávají od asistentů pedagoga. Otázky jsou zaměřeny jak na samotnou spolupráci a to, s čím očekávají učitelé pomoc od asistentů pedagoga, tak na celková očekávání. Ta jsou totiž dalším elementem, který působí na následnou ochotu učitele spolupracovat s asistentem pedagoga, a tudíž i na celkovou kvalitu spolupráce. Zároveň chceme očekávání učitelů porovnat se skutečnými kompetencemi asistenta pedagoga určenými zákonem, jelikož nedorozumění v oblasti rozdělení kompetencí může vést ke vzniku konfliktů a narušení vzájemné spolupráce.

Položky v dotazníku:

Od asistenta pedagoga očekávám, že bude:

29. *Vysvětlovat učební látku žákovi se SVP.*
30. *Vysvětlovat učební látku všem žákům, kteří potřebují pomoc.*
31. *Podílet se na přípravě a plánování výuky.*
32. *Snažit se zapojit žáka se SVP do výuky.*
33. *Snažit se zapojit všechny žáky do výuky.*
34. *Po celou dobu výuky sedět v lavici u žáka se SVP.*
35. *Podílet se na tvorbě písemných prací a testů pro žáky se SVP.*
36. *Dohlížet na práci celé třídy.*
37. *Zapojovat se do hodnocení žáka se SVP.*
38. *Zapojovat se do hodnocení všech žáků ve třídě.*
39. *Pomáhat žákovi se SVP při přípravě na výuku.*
40. *Poskytovat mi zpětnou vazbu na moji výuku.*
11. *Z pověření učitele komunikuje s rodinou žáka.*
41. *Pomáhat při doзору.*
43. *Z vlastní iniciativy připravovat pomůcky potřebné k dosažení cíle ve výuce.*
42. *Pracovat pod mým vedením.*

K ověření věrohodnosti odpovědi na tuto položku (42) zařazujeme do dotazníku následující výrok: 22. *AP by se měl přizpůsobit mému vedení a metodám práce.*

Respondenty také žádáme o označení, příp. doplnění těch činností, jimž přiřkládají největší význam.

Závěr

V závěru dotazníku mají respondenti možnost vyjádřit svůj názor, jedná se o nepovinnou položku číslo 45.

Než jsme zahájili samotný sběr dat, provedli jsme **předvýzkum** u 5 zástupců výzkumného souboru. Na jeho základě jsme některé položky v dotazníku poupravili.

4.5 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou **učitelé základních škol běžného typu**, kteří se pravidelně při výkonu svého zaměstnání setkávají s inkluzí, a tedy i s profesí asistenta pedagoga.

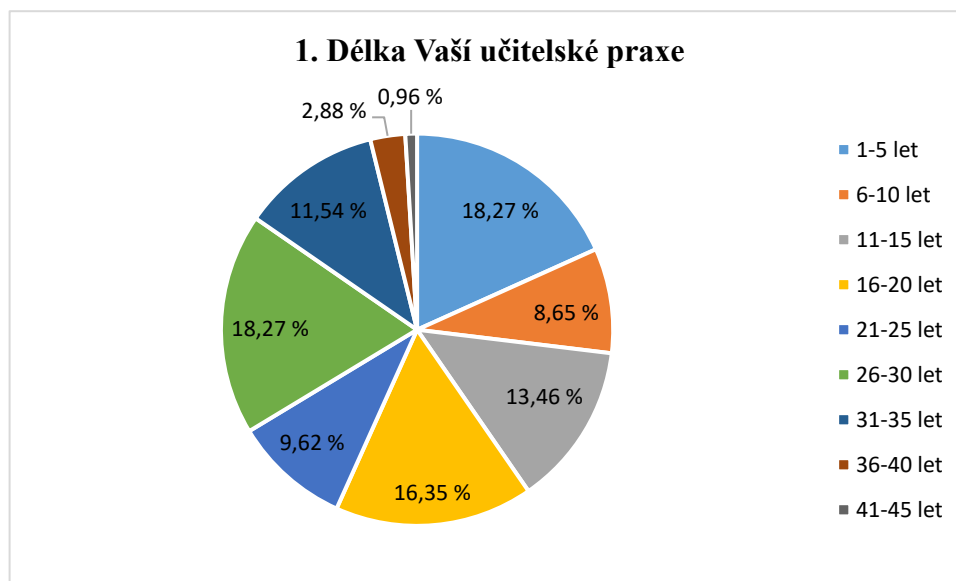
Výběrový soubor tvoří část těchto učitelů, přičemž pro jeho volbu byl určen vícestupňový náhodný výběr s následujícím postupem: náhodná volba kraje, následně okresu a poté konkrétní základní školy. Tento výběr byl možný díky databázi škol České republiky, která se nachází na webové stránce *SeznamŠkol.eu*. Dbali jsme na to, abychom do našeho výzkumu zahrnuli pouze **školy běžné a úplné**. Nejprve jsme tedy kontaktovali 10 škol. Ředitele těchto škol jsme oslovili s prosbou, zda mohou odkaz na dotazník přeposlat všem svým učitelům. Vzhledem k tomu, že se nám nedostalo mnoha odpovědí, v další etapě jsme opět vícestupňovým náhodným výběrem zvolili další školy. Tentokrát jsme po volbě okresu náhodně vygenerovali město/vesnici, přičemž jsme kontaktovali všechny školy, které se zde nachází a odpovídají našim podmínkám. S největší pravděpodobností však mnoho škol svým učitelům dotazníky neposkytlo. Než se nám podařilo získat 111 vyplněných dotazníků, požádali jsme o vyplnění 134 běžných úplných základních škol.

Za účelem zajištění efektivity výzkumu je důležitou podmínkou, aby učitelé spolupracovali s asistentem pedagoga **minimálně po dobu jednoho školního roku**. Pro náš výzkum jsme tak záměrně vybrali pouze učitele, kteří se při vyučování setkávali s asistentem pedagoga po určitou dobu, a tudíž jsou schopni spolehlivě posoudit všechny oblasti vzájemné spolupráce. K tomu nám slouží úvodní, filtrační otázka v dotazníku, která se zaměřuje právě na tento aspekt, díky čemuž můžeme vyřadit neodpovídající respondenty. Stejně tak vyžadujeme, aby i učitelská praxe dotazovaných pedagogů trvala minimálně jeden rok. Zároveň jsme vyřadili respondenty, u kterých jsme si nebyli jistí věrohodností jejich odpovědí. Tu jsme kontrolovali v rámci **ověřovacích položek** v dotazníku. Pro náš výzkum bylo v konečné fázi vybráno 104 učitelů základních škol, kteří splňují zmíněné podmínky.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Analýza dat byla prováděna vzhledem k výzkumným otázkám s výjimkou dvou úvodních, filtračních položek v dotazníku. K žádné výzkumné otázce se nevztahuje také závěrečná položka, jež umožnila respondentům vyjádřit svůj pohled či názor na problematiku.

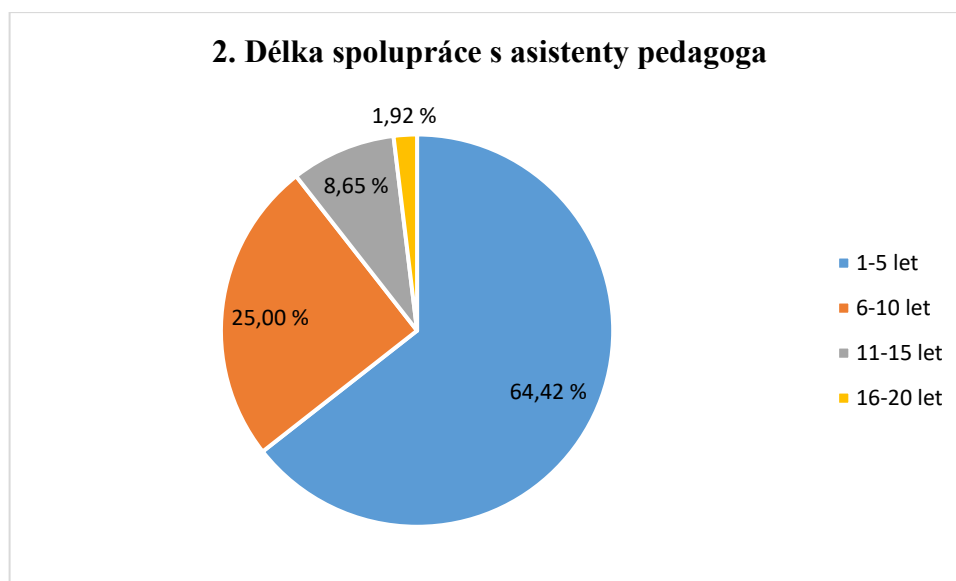
Položka v dotazníku číslo 1:



Graf 1 Délka učitelské praxe respondentů

Délka učitelské praxe respondentů se nachází na stupnici od 1 do 45 let. Nejvíce dotazovaných (19, tj. 18,27 %) se pohybuje v rozmezí 1-5 let a 26-30 let (totožná četnost). 17 respondentů (16,35 %) uvádí délku učitelské praxe v rozmezí mezi 16 a 20 lety, 14 respondentů (13,46 %) uvádí číslo na stupnici mezi 11 až 15 lety. U 12 osob (11,54 %) zaznamenáváme délku praxe od 31 do 35 let, u 10 (9,62 %) respondentů 21-25 let. V rozpětí 6-10 let nacházíme 9 responzí (8,65 %). 3 dotazovaní pedagogové (2,88 %) na otázku odpovídají číslem v rozmezí 36-40 let. 1 respondent (0,96 %) uvádí 45 let učitelské praxe.

Položka v dotazníku číslo 2:

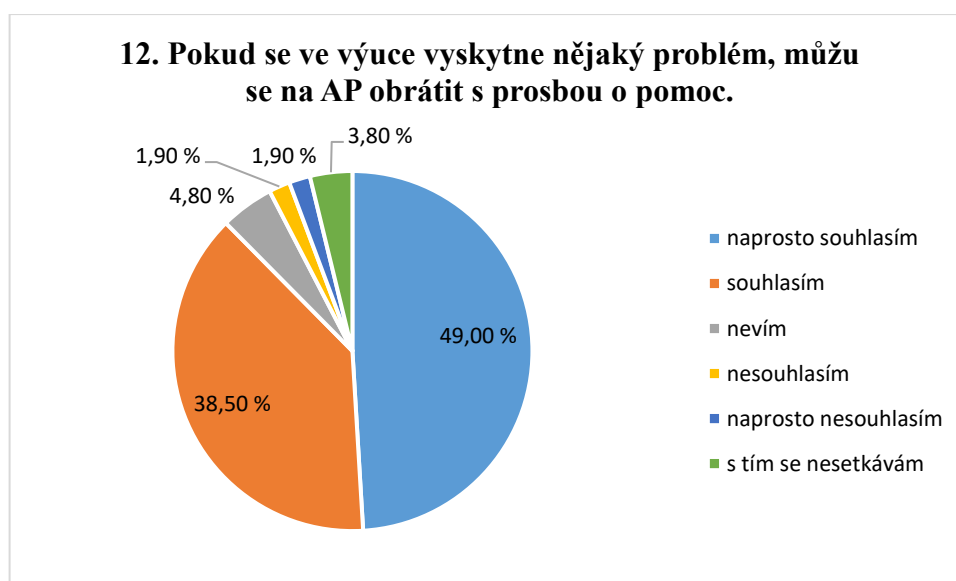


Graf 2 Délka spolupráce s asistenty pedagoga

Více než polovina respondentů, tedy 67 (64,42 %), uvádí délku spolupráce s asistenty pedagoga v rozmezí mezi 1-5 lety. 25 % responzí (26 dotazovaných) se týká údaje v rozpětí 6-10 let. 9 respondentů (8,65 %) spolupracuje s asistenty v délce mezi 11-15 lety, pouze 2 účastníci našeho výzkumu (1,92 %) uvádí číslo v rozmezí 16-20 let.

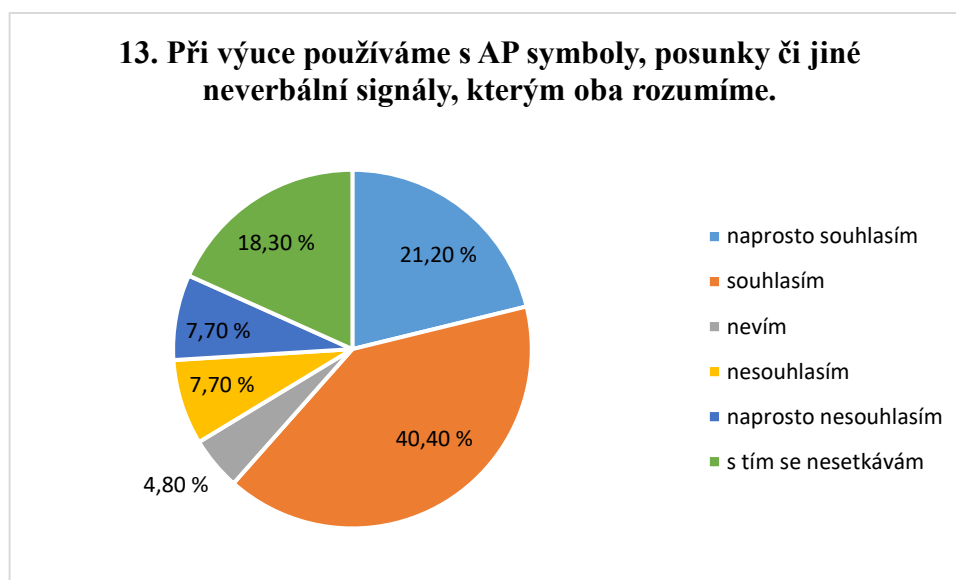
VO1: Jak učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou komunikaci s asistenty pedagoga?

K této výzkumné otázce se pojí položky dotazníku číslo 12-15, 17-21 a 23-28.



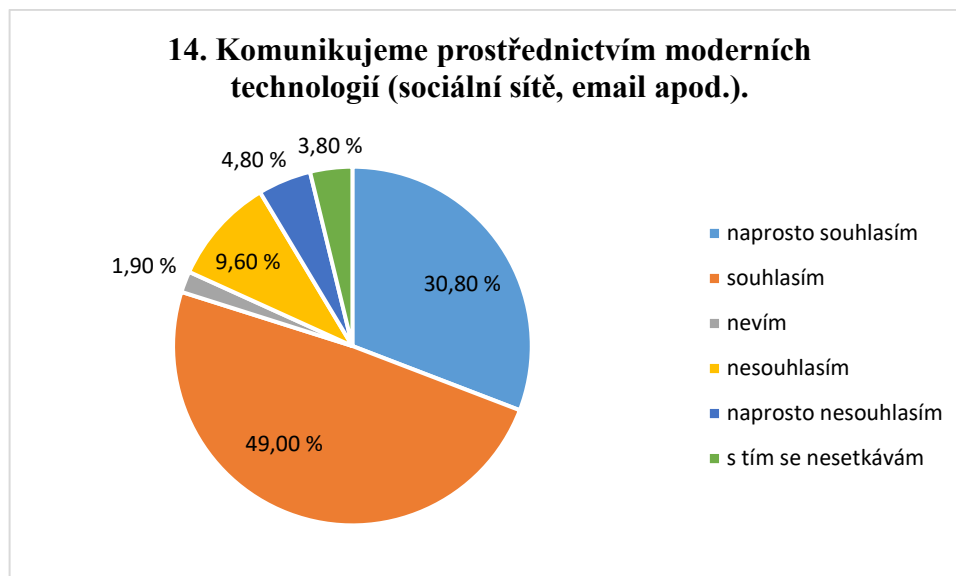
Graf 3 Prošba o pomoc s problémem

Z celkového počtu 104 respondentů jich 51 (49 %) naprosto souhlasí a 40 (38,5 %) souhlasí s tím, že se mohou v případě výskytu nějakého problému ve výuce obrátit na AP s prosbou o pomoc. Naopak 2 osoby (1,9 %) s tímto výrokiem nesouhlasí a stejný podíl naprosto nesouhlasí. 5 respondentů (4,8 %) uvedlo „nevím“, 4 dotazovaní (3,8 %) se s touto situací neseťkávají.



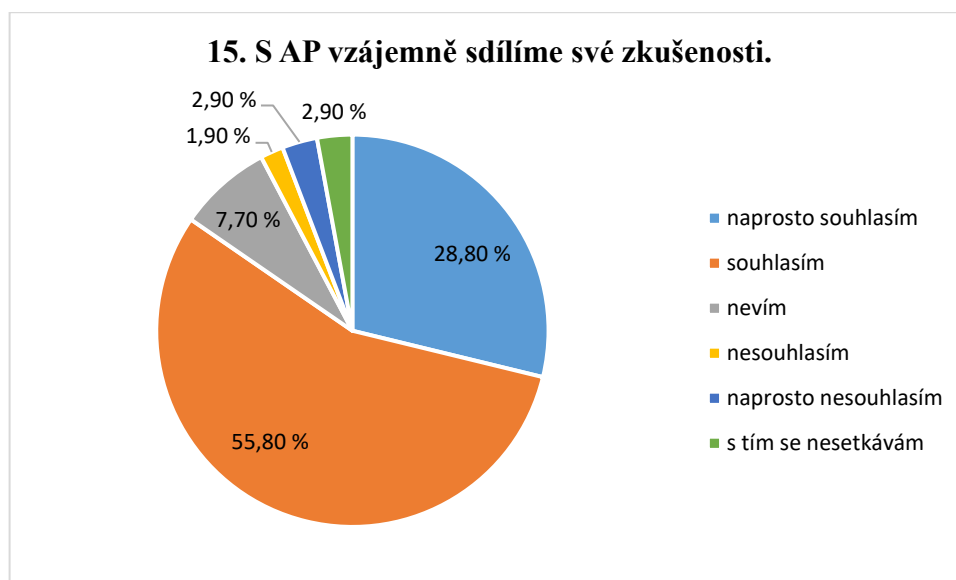
Graf 4 Využití symbolů ve výuce

Největší počet respondentů, tedy 42 (40,4 %), s tímto výrokiem souhlasí, 22 (21,2 %) naprosto souhlasí. 19 respondentů (18,3 %) se s tímto však vůbec neseťkává. 8 učitelů (7,7 %) nesouhlasí, což je stejný počet dotazovaných, kteří naprosto nesouhlasí. 5 respondentů (4,8 %) zvolilo neutrální odpověď.



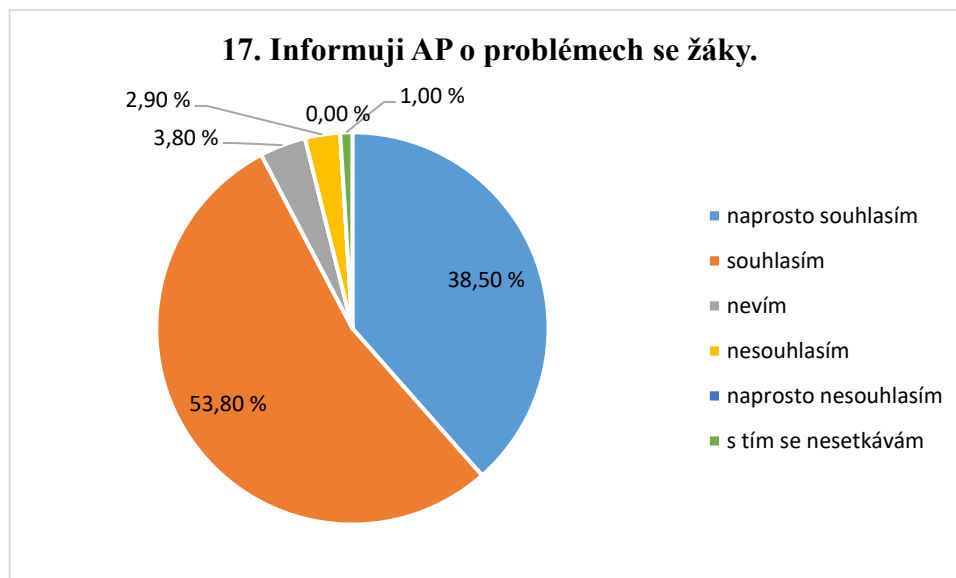
Graf 5 Komunikace skrze moderní technologie

51 dotazovaných učitelů (49 %) souhlasí a 32 (30,8 %) naprosto souhlasí s tím, že s AP komunikují prostřednictvím moderních technologií. Negativně se vyjádřilo 10 respondentů (9,6 %) a 5 (4,8 %) s tímto výrokem naprosto nesouhlasí. Podobný pohled mají 4 dotazovaní (3,8 %), kteří se s touto komunikací ne setkávají. 2 osoby (1,9 %) uvádí „nevím“.



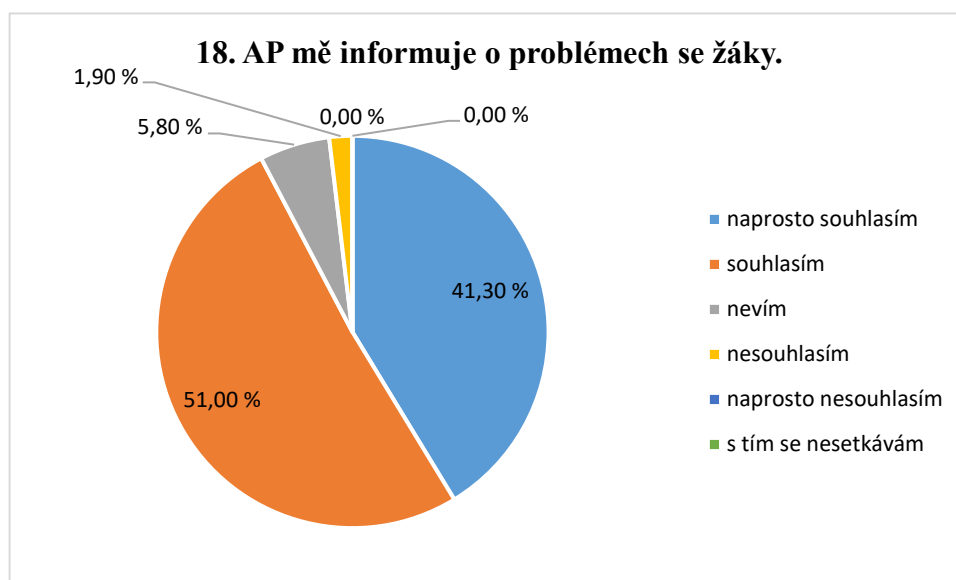
Graf 6 Vzájemné sdílení zkušeností

Nejvíce respondentů – tedy 58 (55,8 %) souhlasí a 30 (28,8 %) naprosto souhlasí s tím, že s AP vzájemně sdílí své zkušenosti. Opak (tedy nesouhlas) uvedli pouze 2 učitelé (1,9 %) a 3 (2,9 %), kteří s tímto naprosto nesouhlasí. Se situací se ne setkávají taktéž 3 osoby, 8 (7,7 %) uvádí odpověď „nevím“.



Graf 7 Informovanost o problémech se žáky ze strany učitele

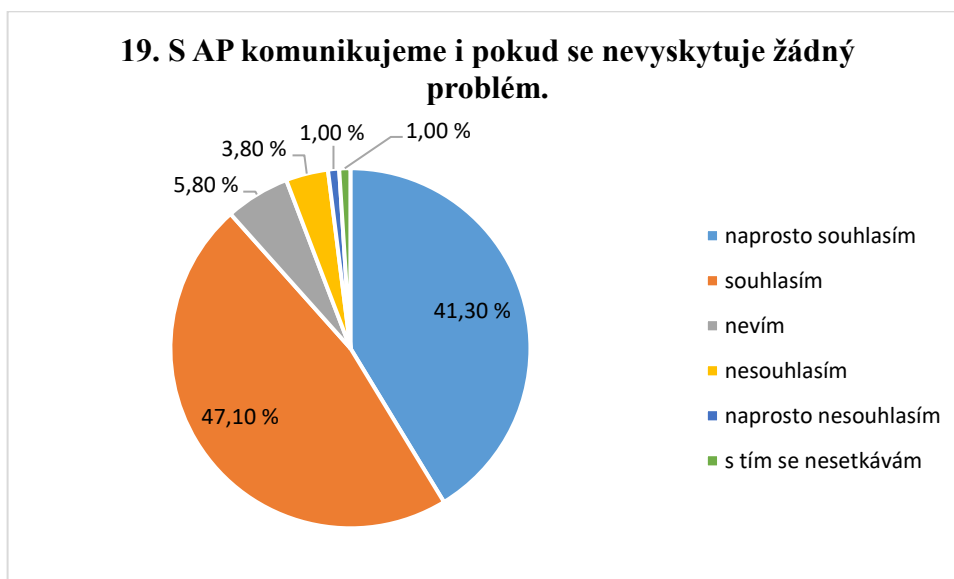
56 responzí (53,8 %) vyjadřuje souhlas učitelů s tím, že AP informují o problémech se žáky, 40 (38,5 %) s tímto naprosto souhlasí. Minimum respondentů (3, tj. 2,9 %) vyjadřuje svůj nesouhlas s uvedeným výrokem, 1 učitel (1 %) volí, že se s touto situací ne setkává. Nerozhodnou odpověď uvádí 4 respondenti (3,8 %), naprostý nesouhlas však neuvádí nikdo z respondentů.



Graf 8 Informovanost o problémech se žáky ze strany AP

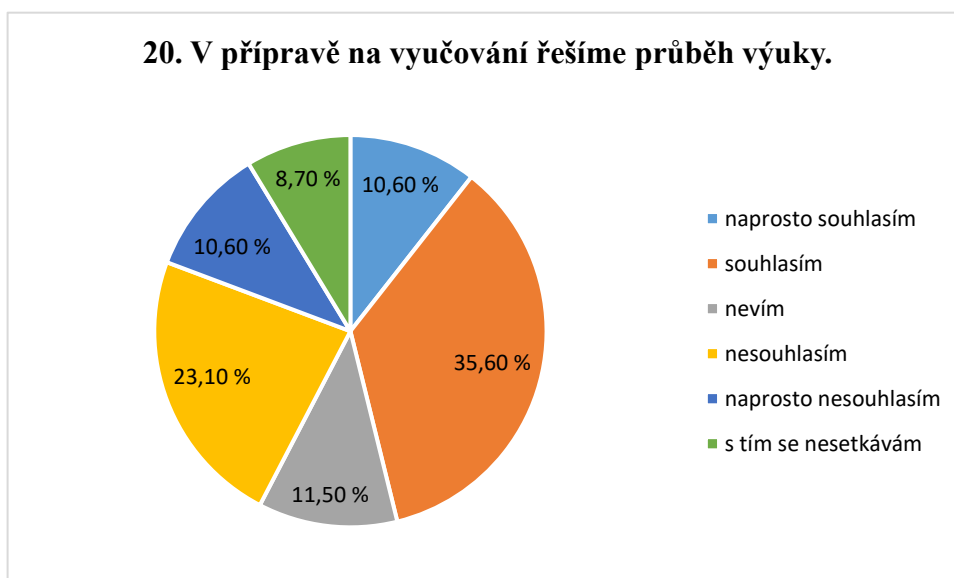
S tvrzením, že AP informuje učitele o problémech se žáky, souhlasí 53 osob (51 %), o 10 respondentů méně (41,3 %) naprosto souhlasí. Naopak nikdo z dotazovaných neuvádí odpověď „naprosto nesouhlasím“ ani „s tím se ne setkávám“. 2 respondenti (1,9 %)

nesouhlasí s tím, že by byli asistenti informováni o problémech se žáky, 6 (5,8 %) odpovídá neutrálně, tedy „nevím“.



Graf 9 Komunikace i mimo výskyt problému

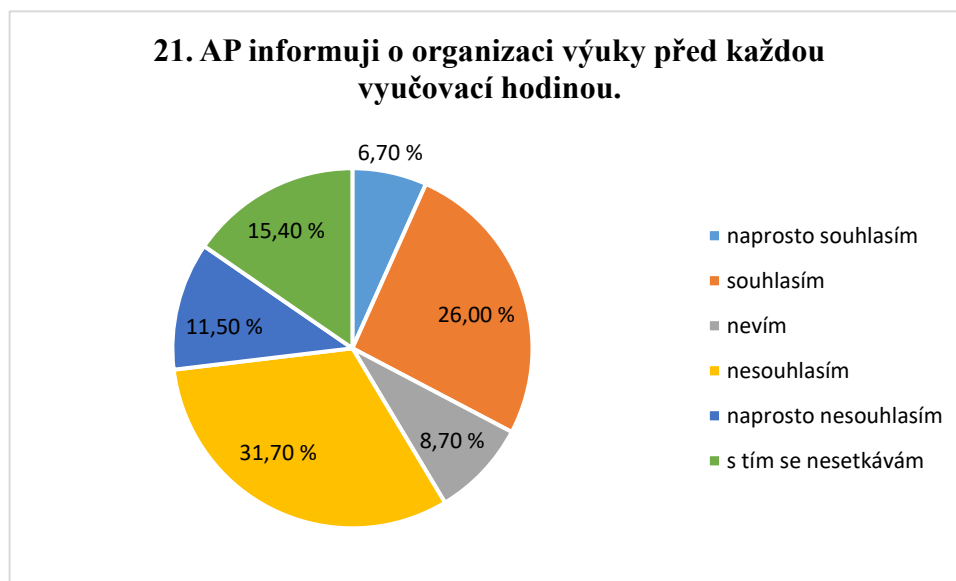
49 respondentů (47,1 %) souhlasí a podobný počet (43, tj. 41,3 %) naprosto souhlasí s výrokem, že s AP komunikují i v případě, že se nevyskytuje žádný problém. 4 respondenti (3,8 %) s tímto však nesouhlasí, 1 (1 %) naprosto nesouhlasí. Stejný počet, tedy 1 respondent, uvádí „s tím se nesetkávám“. 6 dotazovaných (5,8 %) volí odpověď „nevím“.



Graf 10 Řešení průběhu výuky v přípravě na vyučování

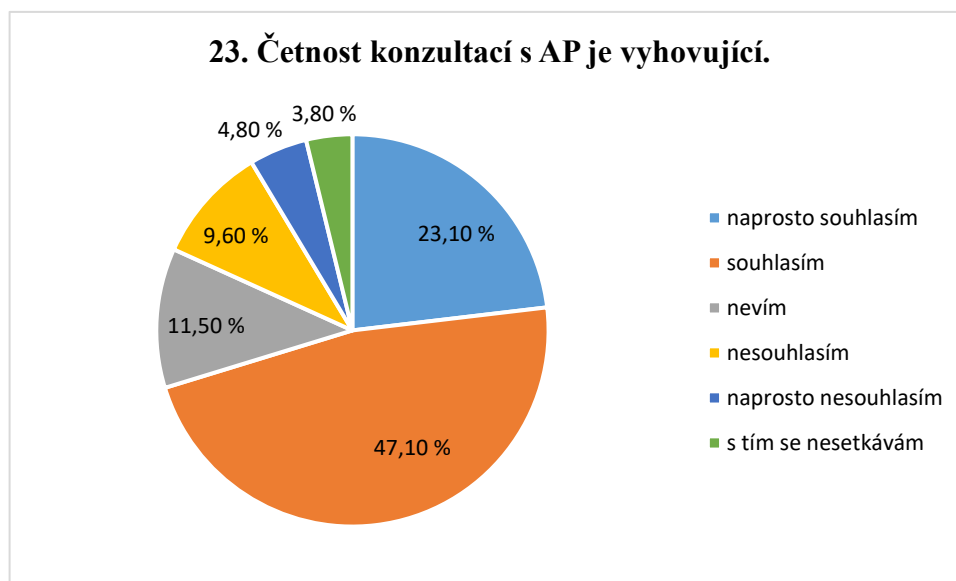
37 dotazovaných učitelů (35,6 %) souhlasí s tím, že v přípravě na vyučování řeší s AP průběh výuky. Naopak 24 respondentů (23,1 %) s tímto nesouhlasí. Naprostý souhlas

i naprostý nesouhlas uvádí stejný počet respondentů, tedy 11, tj. 10,6 %. 9 učitelů (8,7 %) se s tímto neseťkává, 12 uvádí nerozhodnou odpověď (11,5 %).



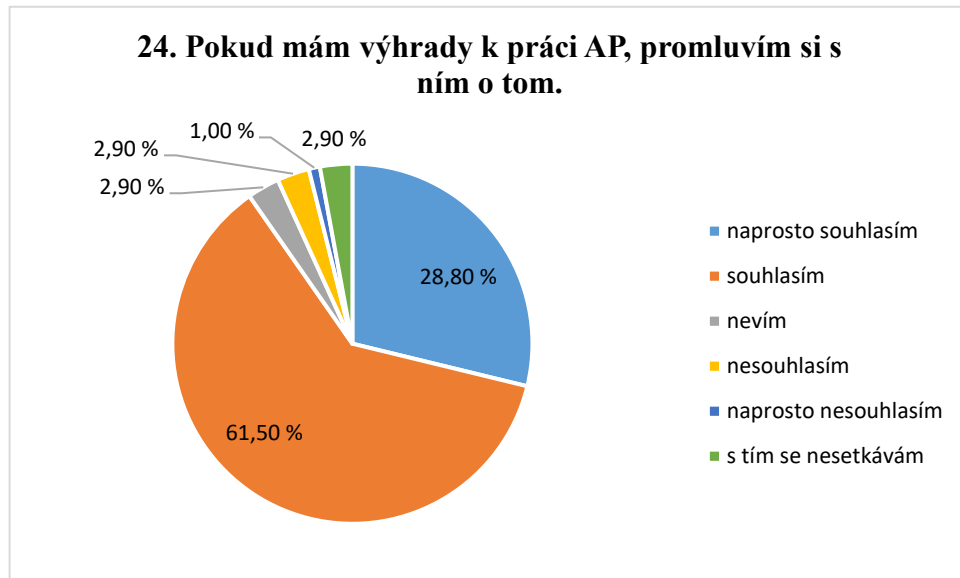
Graf 11 Informovanost AP o organizaci výuky

Nejvyšší počet respondentů (33, tj. 31,7 %) nesouhlasí s výrokem, že informuje AP o organizaci výuky před každou vyučovací hodinou. O něco nižší počet (27, tedy 26 %) avšak s tímto výrokem souhlasí. 12 dotazovaných (11,5 %) naprosto nesouhlasí a 16 (15,4 %) se s tímto neseťkává. 9 (8,7 %) volí odpověď „nevím“. Nejnižší počet responzí (7, tj. 6,7 %) se vztahuje k odpovědi „naprosto souhlasím“.



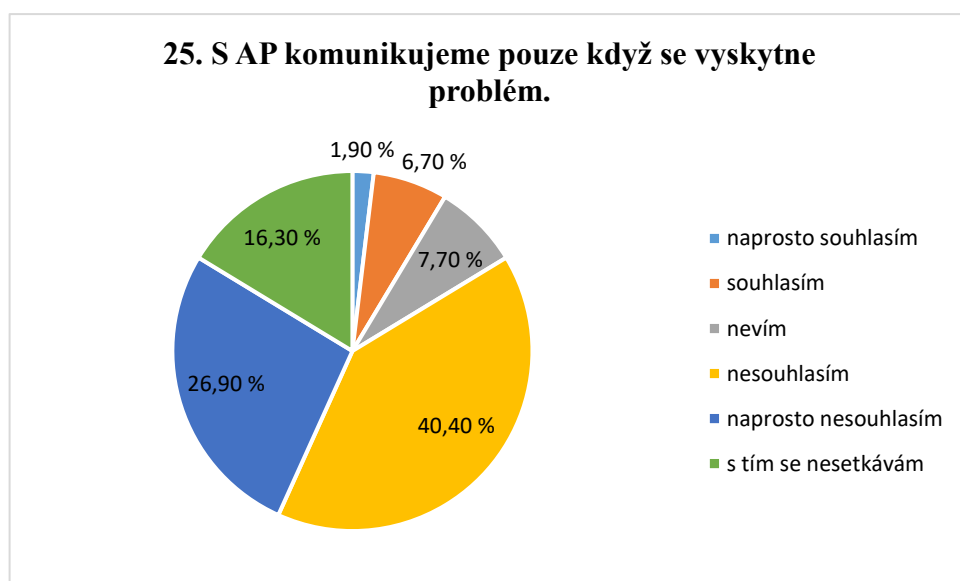
Graf 12 Četnost konzultací

49 respondentů (47,1 %) souhlasí s tvrzením, že četnost konzultací s AP je vyhovující, 24 (23,1 %) naprosto souhlasí. 12 dotazovaných (11,5 %) uvádí odpověď „nevím“, 10 (9,6 %) s tvrzením však nesouhlasí, 5 (4,8 %) naprosto nesouhlasí, 4 (3,8 %) s tímto nemají zkušenost.



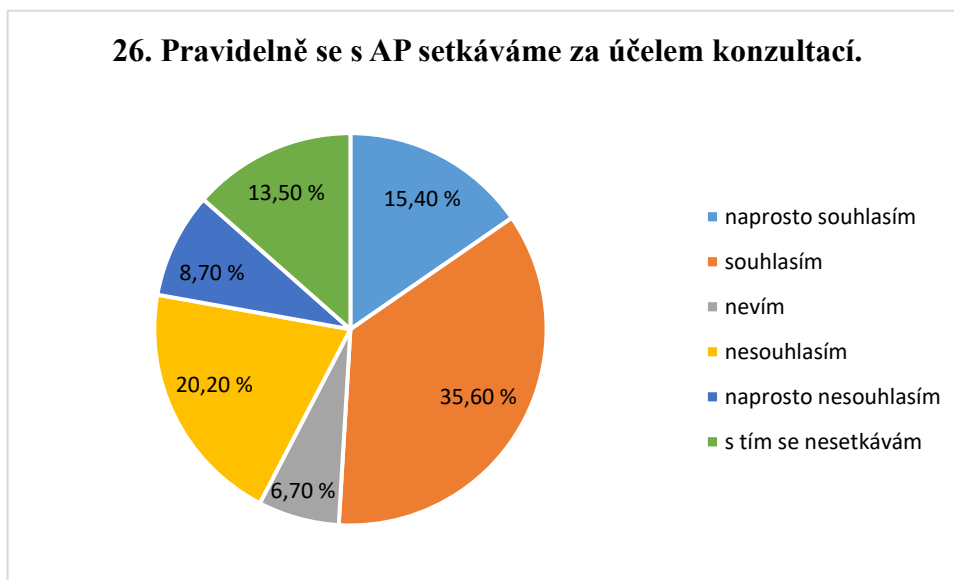
Graf 13 Řešení výhrad k práci AP

64 dotazovaných (61,5 %) souhlasí, že si s AP promluví, pokud mají výhrady k jeho práci, rovněž 30 respondentů (28,8 %) s tímto tvrzením naprosto souhlasí. U odpovědi „nevím“, „nesouhlasím“ a „s tím se neseťkávám“ zaznamenáváme stejný počet responzí, tedy 3 (2,9 %). Pouze 1 osoba (1 %) s výrokem naprosto nesouhlasí.



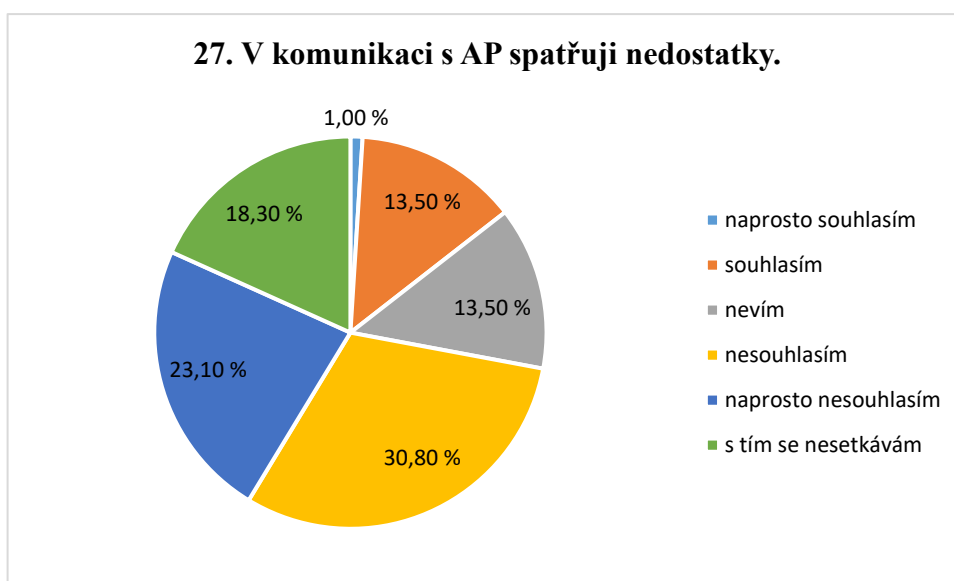
Graf 14 Komunikace pouze při výskytu problému

Nejvíce, tedy 42 dotazovaných (40,4 %), nesouhlasí s tím, že s AP komunikují pouze v případě výskytu problému, dalších 28 (26,9 %) s tímto naprosto nesouhlasí, 17 (16,3 %) se s touto situací také neseťkává. Odpověď „nevím“ uvádí 8 osob (7,7 %), 7 vyjadřuje souhlas (6,7 %), 2 naprostý souhlas (1,9 %).



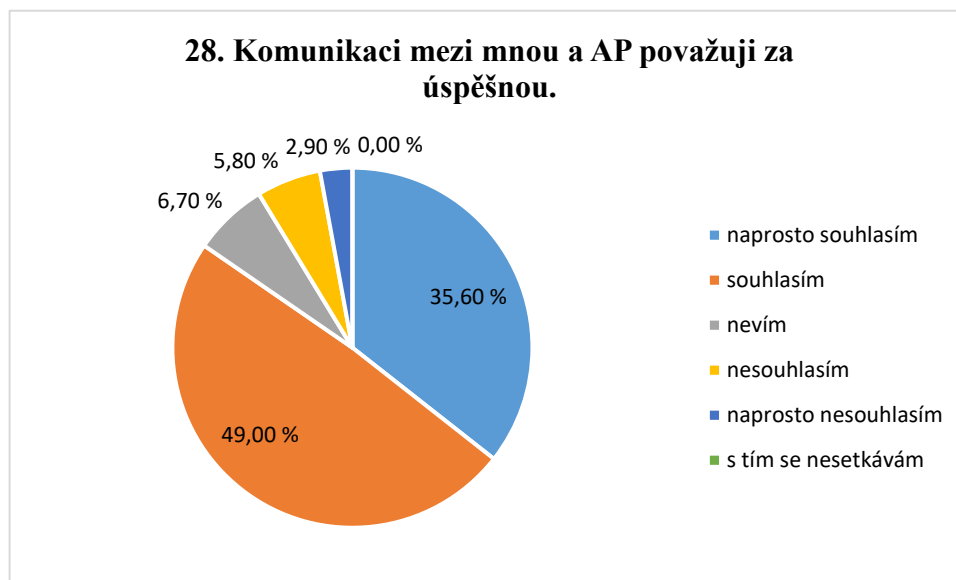
Graf 15 Pravidelné setkávání za účelem konzultací

37 dotazovaných osob (35,6 %) souhlasí s tím, že se s AP pravidelně setkávají za účelem konzultací, naopak 21 (20,2 %) s tímto výrokiem nesouhlasí. Naprostý souhlas vyjadřuje 16 respondentů (15,4 %), naprostý nesouhlas 9 respondentů (8,7 %). Se situací se neseťkává 14 dotazovaných učitelů (13,5 %). 7 uvádí možnost „nevím“ (6,7 %).



Graf 16 Nedostatky v komunikaci

32 respondentů (30,8 %) nesouhlasí s tím, že v komunikaci s AP spatřují nedostatky, 24 (23,1 %) s tvrzením naprosto nesouhlasí. 19 dotazovaných (18,3 %) uvádí „s tímto se nesetkávám“. Shodný počet odpovědí zaznamenáváme u možností „souhlasím“ a „nevím“ (14 dotazovaných, tj. 13,5 %). 1 učitel (1 %) s výrokem naprosto souhlasí.

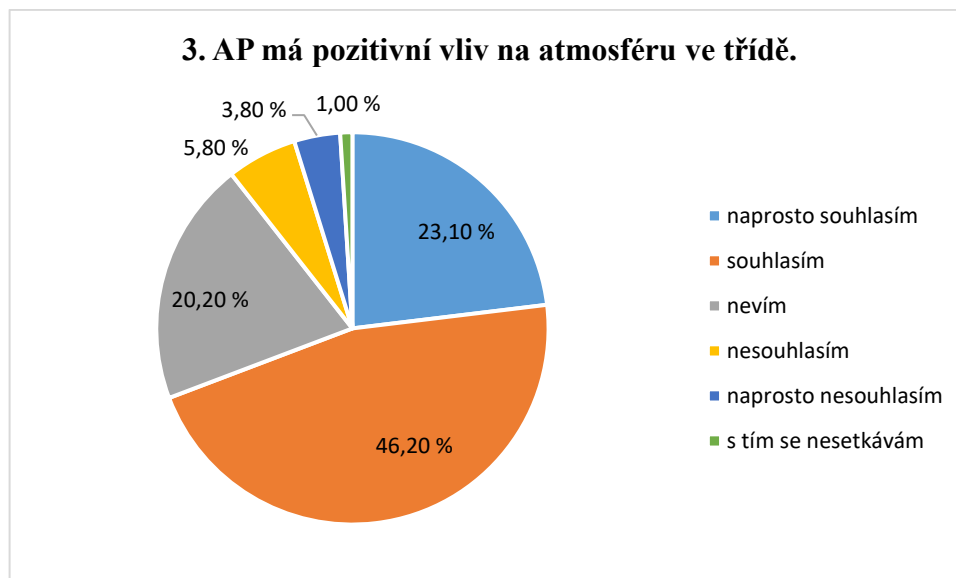


Graf 17 Úspěšná komunikace

Nejvíce respondentů (51, tj. 49 %) souhlasí s výrokem, že komunikaci mezi nimi a AP považují za úspěšnou. 37 (35,6 %) naprosto souhlasí. Možnost „nevím“ volí 7 dotazovaných (6,7 %), podobný počet (6, tj. 5,8 %) s tvrzením nesouhlasí. 3 dotazovaní (2,9 %) naprosto nesouhlasí.

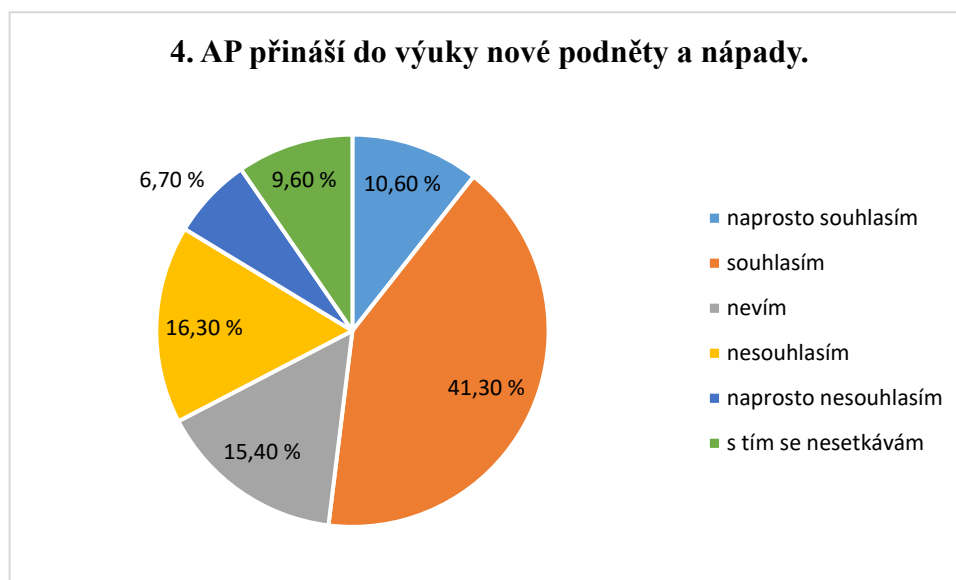
VO2: V čem učitelé základních škol vidí přínos v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu? + VO3: Jaká negativa spatřují učitelé základních škol v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?

Na tyto výzkumné otázky jsou v dotazníku zaměřeny položky číslo 3-7 a 10.



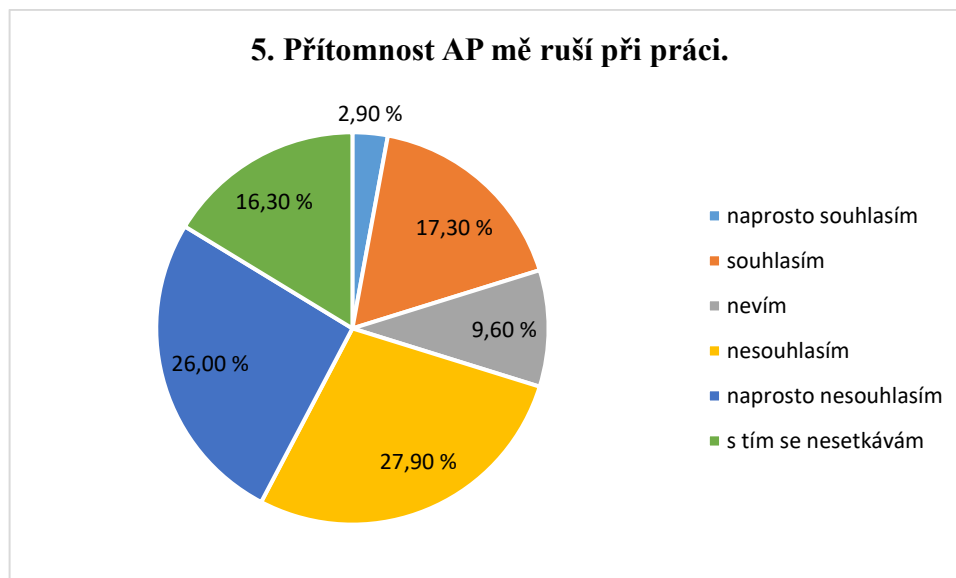
Graf 18 Vliv asistenta na atmosféru ve třídě

72 respondentů z celkových 104 si myslí, že AP má pozitivní vliv na atmosféru ve třídě: 48 osob (46,2 %) souhlasí, 24 (23,1 %) naprosto souhlasí. Naopak 6 dotazovaných (5,8 %) s tímto nesouhlasí, 4 naprosto nesouhlasí (3,8 %). 21 respondentů (20,2 %) uvádí odpověď „nevím“, 1 učitel, tedy 1 %, odpovídá „s tím se nesetkávám“.



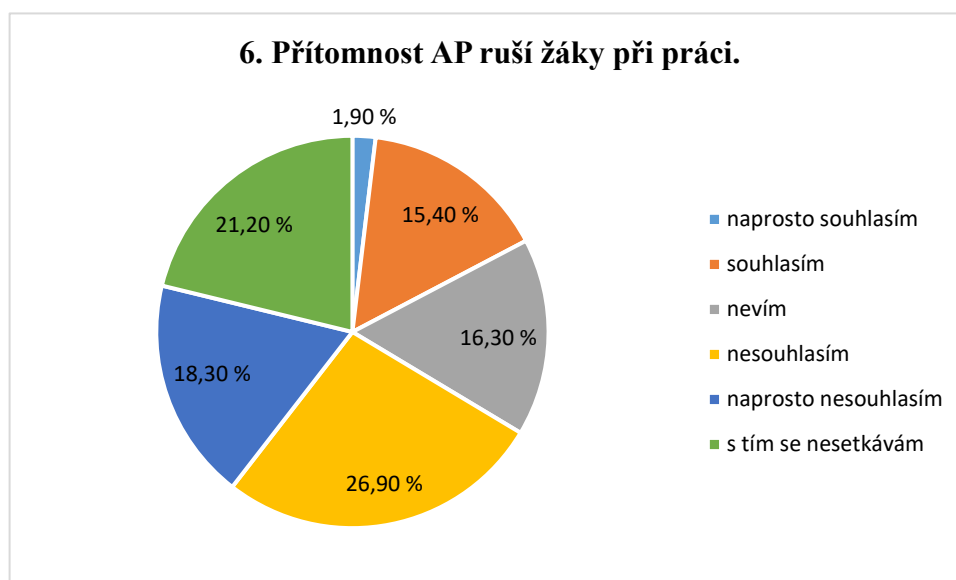
Graf 19 Podněty a nápady AP

43 respondentů (41,3 %) souhlasí s tvrzením, že AP přináší do výuky nové podněty a nápady, avšak 17 dotazovaných (16,3 %) s tímto nesouhlasí. Podobný počet (16, tj. 15,4 %) volí neutrální odpověď „nevím“. Naprostý souhlas uvádí 11 dotazovaných učitelů (10,6 %), o jednoho méně (10, tj. 9,6 %) se se situací nesetkává. Nejméně respondentů (7, tedy 6,7 %) s výrokem naprosto nesouhlasí.



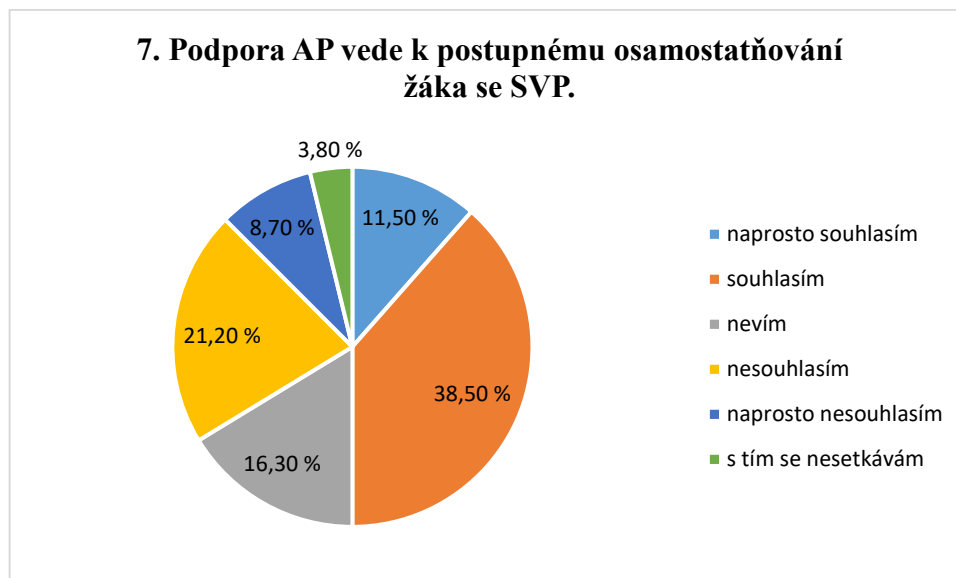
Graf 20 Negativní vliv přítomnosti AP na práci učitele

29 dotazovaných učitelů (27,9 %) nesouhlasí s tím, že by je přítomnost AP rušila při práci, podobný počet (27, tj. 26 %) naprosto nesouhlasí. 17 (16,3 %) se s touto situací taktéž neseťkává. O 1 respondenta více, tedy 18, což odpovídá 17,3 % z celkového počtu, s výrokem však souhlasí. 3 dotazovaní (2,9 %) naprosto souhlasí. Odpověď „nevím“ zahrnuje 10 responzí (9,6 %).



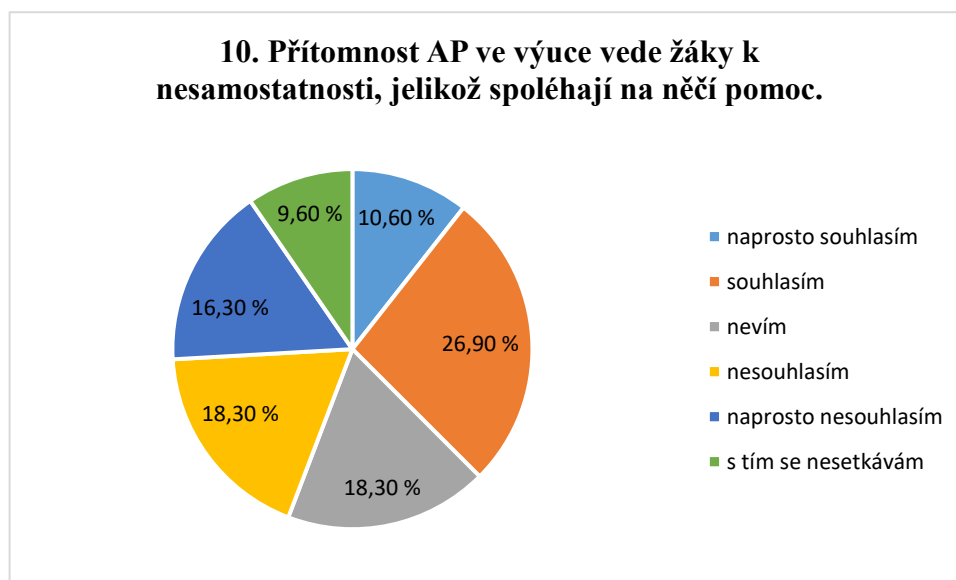
Graf 21 Negativní vliv přítomnosti AP na práci žáků

S výrokem, že přítomnost AP ruší žáky při práci, nesouhlasí 28 respondentů (26,9 %), naprosto nesouhlasí 19 (18,3 %) a se situací se neseťkává 22 dotazovaných (21,2 %). Oproti tomu 16 respondentů souhlasí (15,4 %), pouze 2 (1,9 %) naprosto souhlasí. Možnost „nevím“ volí 17 dotazovaných učitelů (16,3 %).



Graf 22 Osamostatňování žáka se SVP

40 respondentů (38,5 %) souhlasí s tvrzením, že podpora AP vede k postupnému osamostatňování žáka se SVP, naprosto souhlasí 12 (11,5 %). Nesouhlas však vyjadřuje 22 dotazovaných osob (21,2 %), naprostý nesouhlas 9 (tedy 8,7 %). Odpověď „nevím“ uvádí 17 respondentů (16,3 %) a „s tím se ne setkávám“ 4 respondenti (3,8 %).

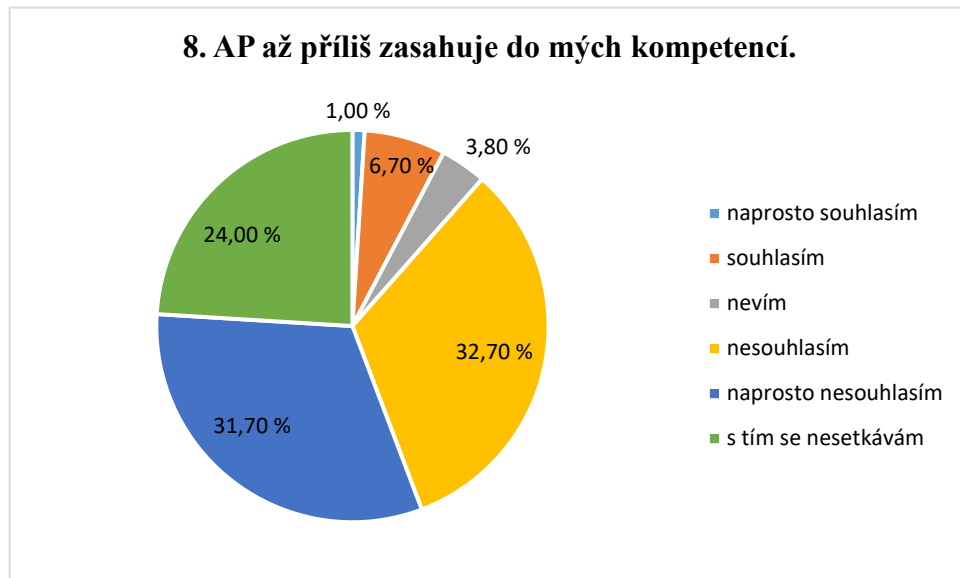


Graf 23 Nesamostatnost žáků

S tím, že přítomnost AP ve výuce vede žáky k nesamostatnosti, jelikož spoléhají na něčí pomoc, souhlasí 28 respondentů (26,9 %). Nesouhlas uvádí 19 dotazovaných (18,3 %), stejný počet volí možnost „nevím“. 17 respondentů (16,3 %) s tvrzením naprosto nesouhlasí, naopak 11 naprosto souhlasí (10,6 %). Možnost „s tím se ne setkávám“ uvádí 10 dotazovaných (9,6 %).

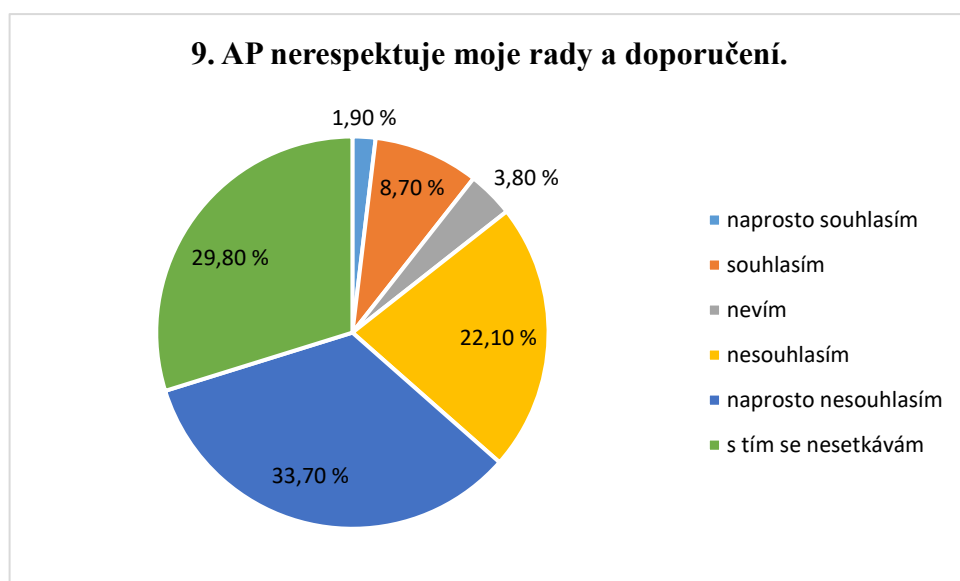
VO4: Jaké překážky spatřují učitelé základních škol při spolupráci s asistenty pedagoga?

K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahují položky 8, 9 a 16:



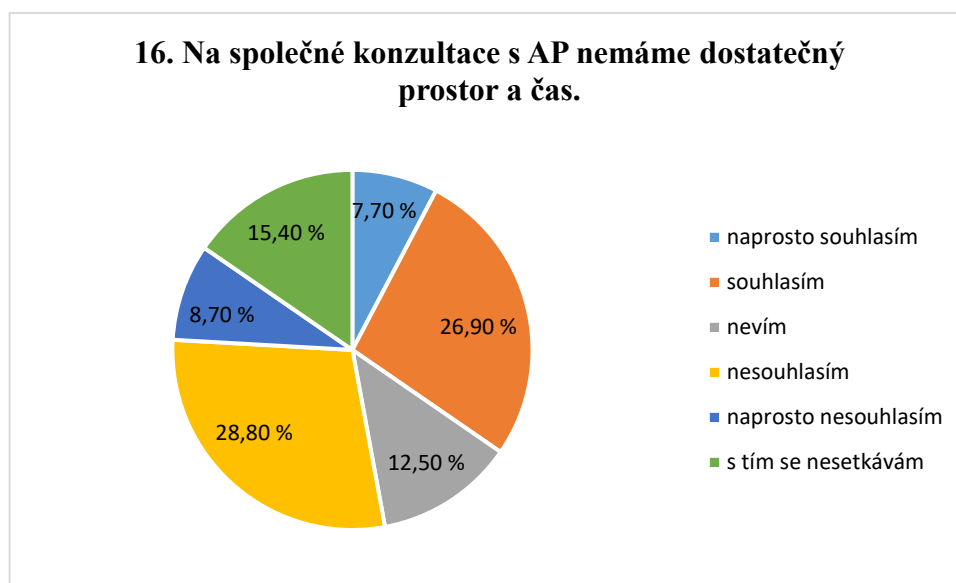
Graf 24 Zásah AP do kompetencí učitele

S tvrzením, že AP až příliš zasahuje do kompetencí respondentů, nesouhlasí 34 dotazovaných (32,7 %), podobný počet (33, tj. 31,7 %) naprosto nesouhlasí, se situací se také ne setkává 25 respondentů (24 %). Naprostý souhlas s výrokem uvádí pouze 1 dotazovaný učitel (1 %), souhlas 7 (6,7 %). Situaci nedokáží jednoznačně posoudit 4 respondenti (3,8 %).



Graf 25 Nerespektování rad a doporučení učitele

Nejvyšší počet respondentů, tedy 35 (33,7 %), naprosto nesouhlasí s tím, že by AP nerespektoval jejich rady a doporučení. Podobný počet (31, tj. 29,8 %) se s tímto též neseťkává, 23 dotazovaných (22,1 %) volí nesouhlas s tvrzením. Naopak 9 osob (8,7 %) se vyslovuje pro souhlas, naprostý souhlas uvádí 2 respondenti (1,9 %). 4 (3,8 %) volí odpověď „nevím“.

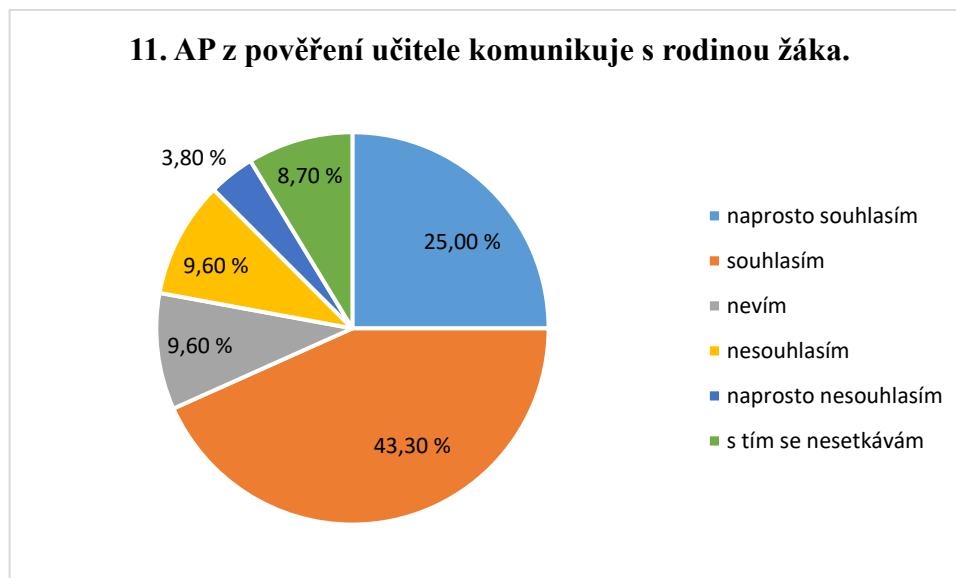


Graf 26 Nedostatečný prostor a čas na konzultace

28 respondentů (26,9 %) souhlasí s tím, že na společné konzultace s AP není dostatečný čas a prostor. Mírně vyšší počet dotazovaných (30, tedy 28,8 %) však nesouhlasí. Naprostý nesouhlas uvádí 9 osob (8,7 %), naprostý souhlas opět podobný počet – 8 (7,7 %). Možnost „s tím se neseťkává“ volí 16 (15,4 %) a „nevím“ 13 (12,5 %) respondentů.

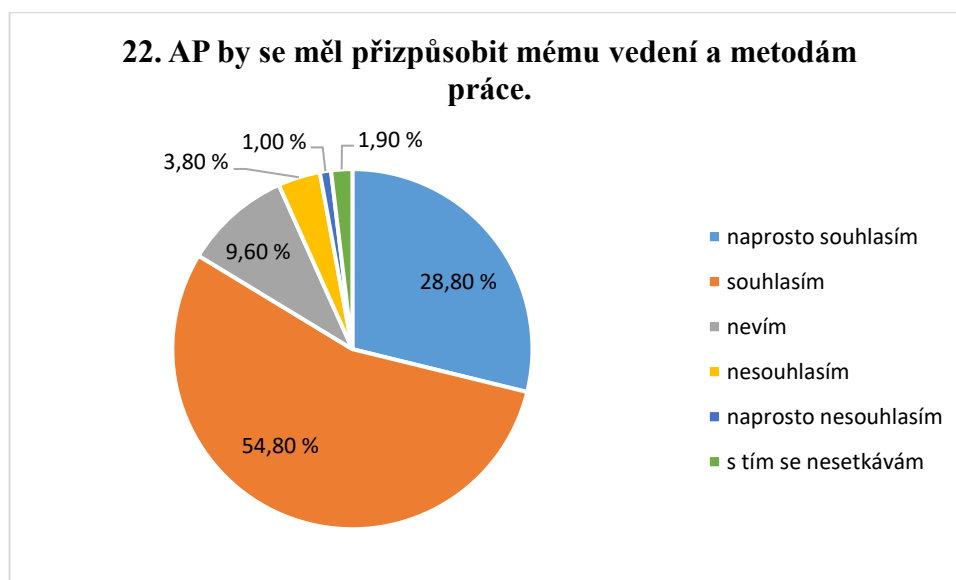
VO5: Jaká očekávání mají učitelé základních škol od spolupráce s asistenty pedagoga?

K této výzkumné otázce se pojí položky v dotazníku číslo 11, 22 a 29-43.



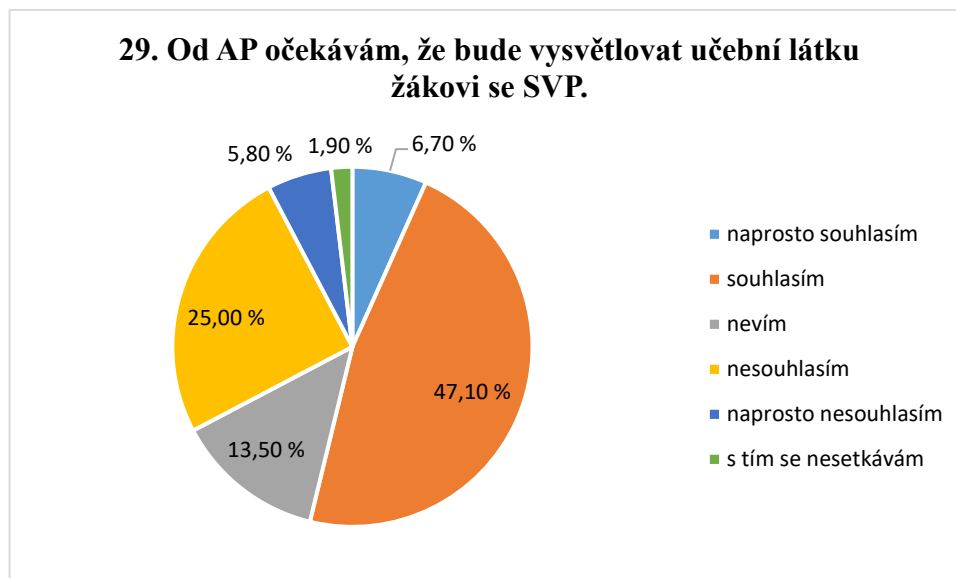
Graf 27 Komunikace s rodinou žáka

Nejvíce respondentů, tedy 45 (43,3 %), souhlasí s tvrzením, že by měl AP z pověření učitele komunikovat s rodinou žáka, dalších 26 (25 %) naprosto souhlasí. 10 dotazovaných (9,6 %) uvádí možnost „nevím“. Totožný počet s výrokem nesouhlasí. Nejméně, tedy 4 respondenti (3,8 %), naprosto nesouhlasí. Se situací se nesetkává 9 dotazovaných učitelů (8,7 %).



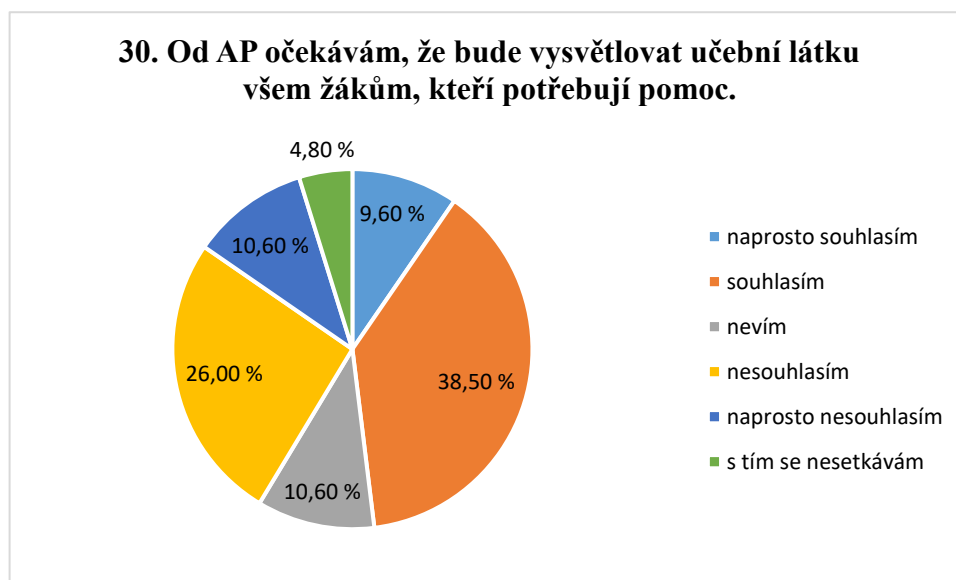
Graf 28 Přizpůsobení AP vedení učitele

Více než polovina dotazovaných učitelů (57, tj. 54,8 %) je přesvědčena, že AP by se měl přizpůsobit jejich vedení a metodám práce. Dalších 30 respondentů (28,8 %) s tvrzením naprosto souhlasí. Pouhé minimum (1 respondent, tedy 1 %) však naprosto nesouhlasí. Nesouhlas uvádí 4 osoby (3,8 %). Možnost „s tím se nesetkávám“ volí 2 (1,9 %) a „nevím“ 10 respondentů (9,6 %).



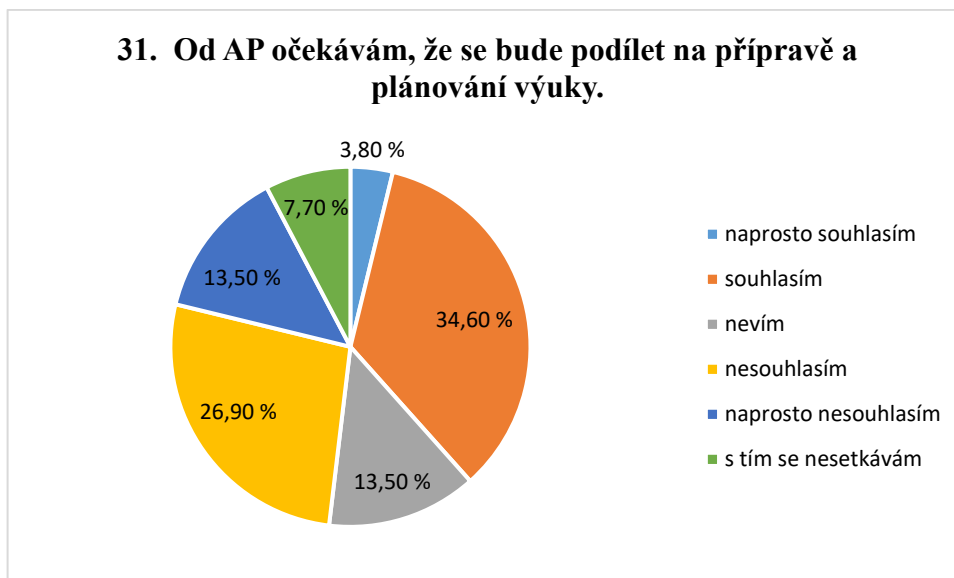
Graf 29 Vysvětlování učební látky žákovi se SVP

56 respondentů tvrdí, že AP by měl vysvětlovat učební látku žákovi se SVP: „souhlasím“ uvádí 49 učitelů (47,1 %), „naprosto souhlasím“ 7 (6,7 %). Naopak nesouhlas uvádí 26 respondentů (25 %), naprostý nesouhlas 6 (5,8 %) a 2 (1,9 %) se s jevem neseťkávají. Výrokem si není zcela jisto 14 dotazovaných (13,5 %).



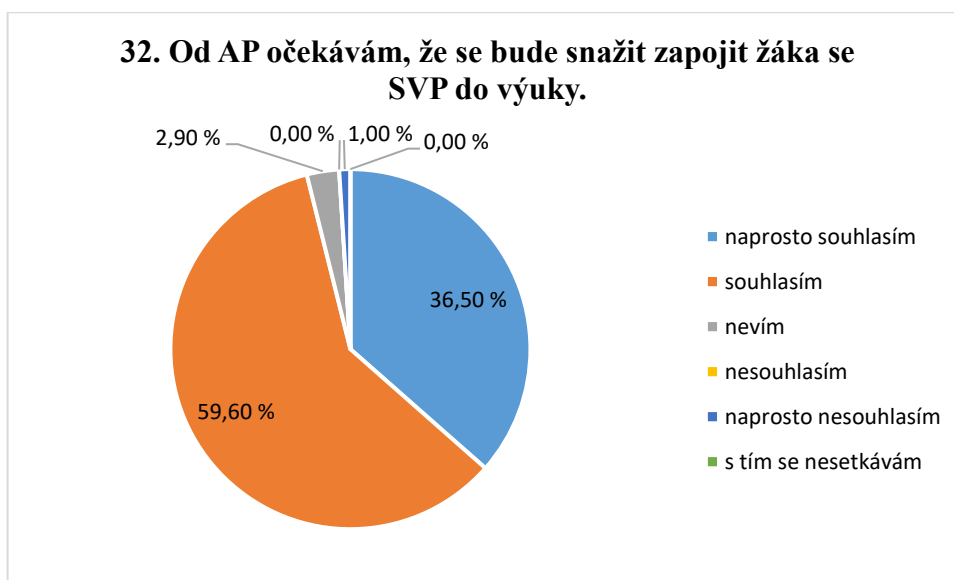
Graf 30 Vysvětlování učební látky všem žákům

S tím, že AP by měl vysvětlovat učební látku všem žákům, kteří potřebují pomoc, souhlasí 40 dotazovaných (38,5 %), naopak nesouhlasí 27 (26 %). „Nevím“ uvádí 11 respondentů (10,6 %), stejnou četnost nalezneme u vyjádření naprostého nesouhlasu. Pro naprostý souhlas se vyslovuje 10 dotazovaných učitelů (9,6 %), „s tím se neseťkávám“ volí 5 respondentů (4,8 %).



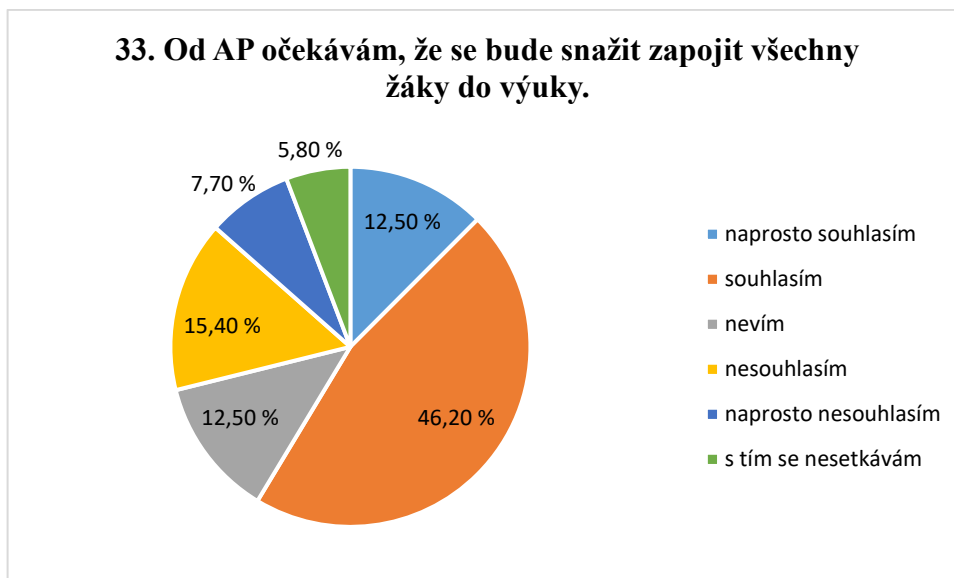
Graf 31 Účast AP na přípravě a plánování výuky

40 respondentů očekává, že se AP bude podílet na přípravě a plánování výuky: 36 s tímto souhlasí (34,6 %), 4 naprosto souhlasí (3,8 %). Nesouhlas však uvádí 28 (26,9 %) a naprostý nesouhlas 14 respondentů (13,5 %). Stejný počet – tedy 14, což je 13,5 % – volí možnost „nevím“. 8 osob (7,7 %) uvádí, že se s tímto nesetkávají.



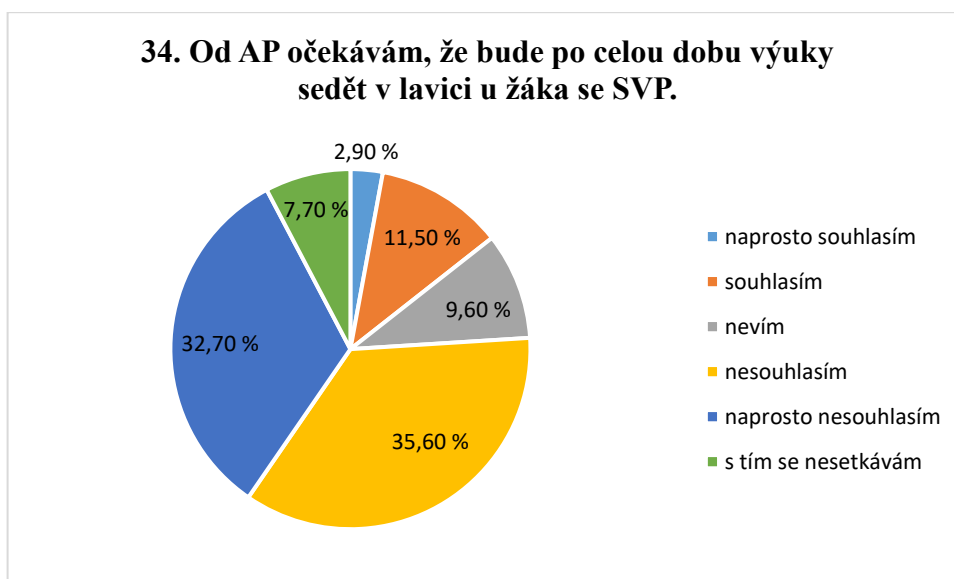
Graf 32 Snaha zapojit žáka se SVP do výuky

Téměř všichni respondenti očekávají, že se AP bude snažit zapojit žáka se SVP do výuky. Odpověď „souhlasím“ uvádí 62 (59,6 %) a „naprosto souhlasím“ 38 (36,5 %) dotazovaných. Nerozhodnou odpověď „nevím“ volí 3 respondenti (2,9 %). Naprostý nesouhlas uvádí 1 dotazovaný pedagog (1 %). U ostatních možností zaznamenáváme nulové responze.



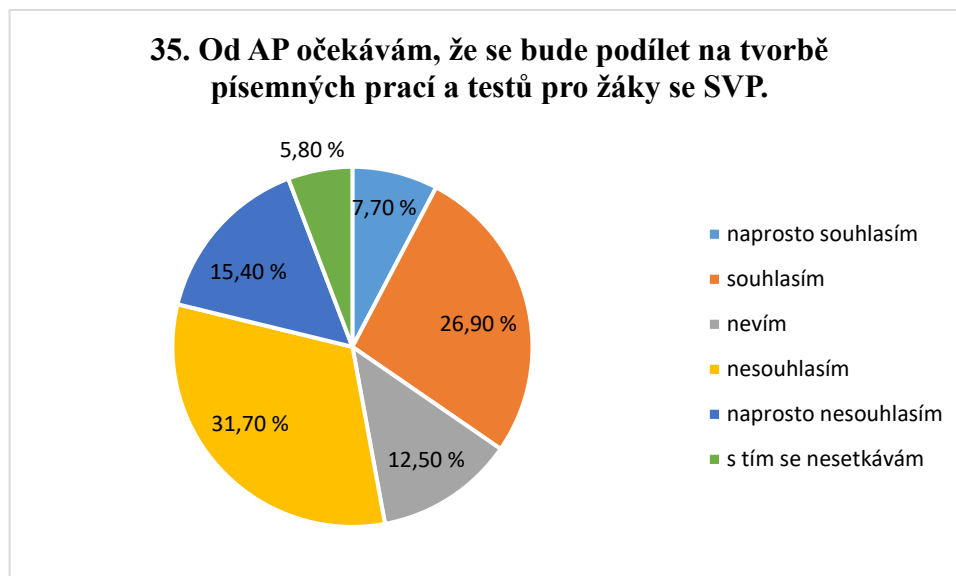
Graf 33 Snaha zapojit všechny žáky do výuky

Od AP očekává, že se bude snažit zapojit všechny žáky do výuky, 61 respondentů: 48 souhlasí (46,2 %) a 13 naprosto souhlasí (12,5 %). Totožnou četnost (12,5 %) zaznamenáváme u možnosti „nevím“. Naopak nesouhlas uvádí 16 (15,4 %) a naprostý nesouhlas 8 (7,7 %) respondentů. S jevem se neseťkává 6 dotazovaných (5,8 %).



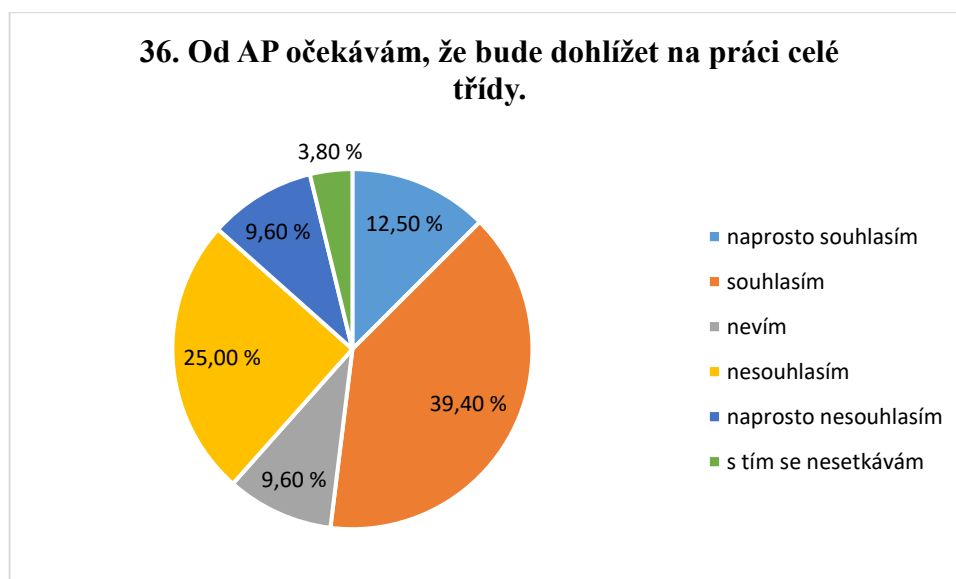
Graf 34 AP v lavici u žáka se SVP

37 respondentů (35,6 %) nesouhlasí s tím, že od AP očekávají, že bude po celou dobu výuky sedět v lavici u žáka se SVP. Naprosto nesouhlasí podobný počet: 34 (32,7 %). Souhlas s očekáváním však uvádí 12 dotazovaných (11,5 %) a naprostý souhlas pouze 3 (2,9 %). Možnost „s tím se neseťkávám“ volí 8 respondentů (7,7 %). Nerozhodnou odpověď „nevím“ uvádí 10 dotazovaných (9,6 %).



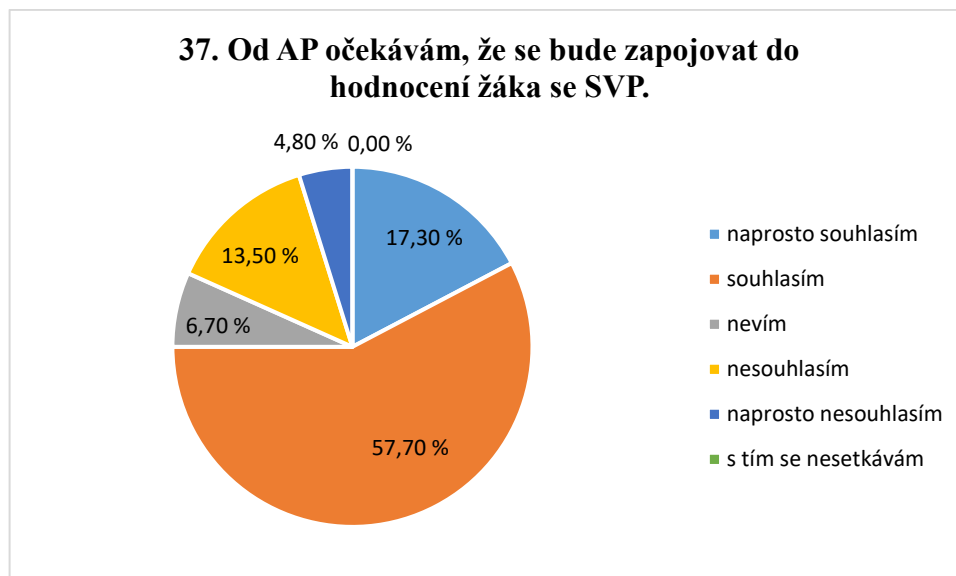
Graf 35 Účast AP na tvorbě testů pro žáky se SVP

S očekáváním, že se AP bude podílet na tvorbě písemných prací a testů pro žáky se SVP, nesouhlasí 33 respondentů (31,7 %), avšak souhlasí 28 (26,9 %). Naprostý nesouhlas se objevuje u 16 responzí (15,4 %) a naprostý souhlas u 8 (7,7 %). 13 respondentů (12,5 %) volí možnost „nevím“ a 6 (5,8 %) „s tím se neseťkávám“.



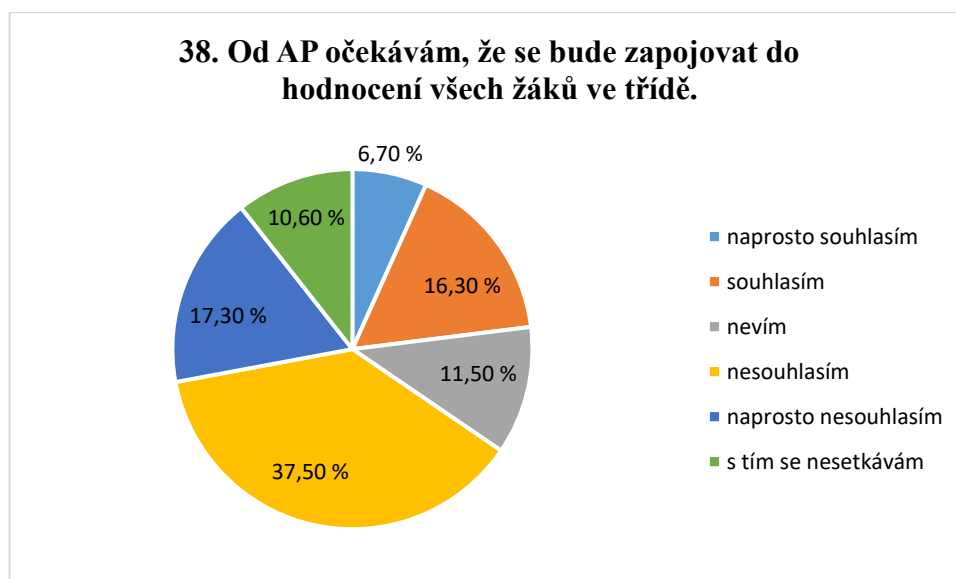
Graf 36 Dohled na práci celé třídy

Celkem 54 respondentů od AP očekává, že bude dohlížet na práci celé třídy: 41 (39,4 %) souhlasí, 13 (12,5 %) naprosto souhlasí. Se situací se neseťkávají 4 respondenti (3,8 %). Nesouhlas uvádí 26 dotazovaných (25 %). Naprostý nesouhlas volí 10 respondentů (9,6 %) a stejnou četnost (9,6 %) zaznamenáváme u možnosti „nevím“.



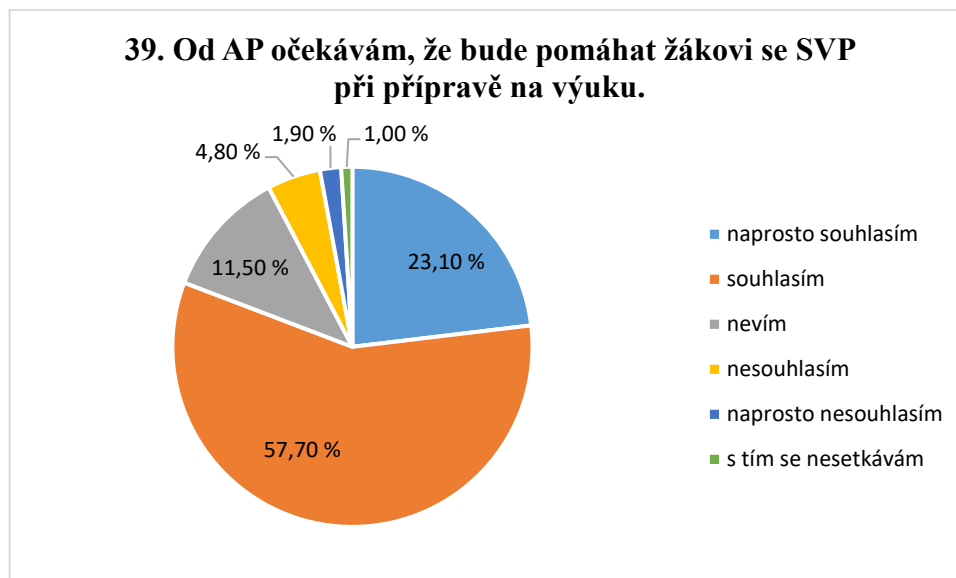
Graf 37 Hodnocení žáka se SVP

60 respondentů (57,7 %) souhlasí s tím, že od AP očekává zapojení do hodnocení žáka se SVP. 18 (17,3 %) naprosto souhlasí, 14 dotazovaných (13,5 %) však nesouhlasí a 5 (4,8 %) naprosto nesouhlasí. Odpověď „nevím“ uvádí 7 respondentů (6,7 %). U možnosti „s tím se neseťkávám“ nezaznamenáváme žádné responze.



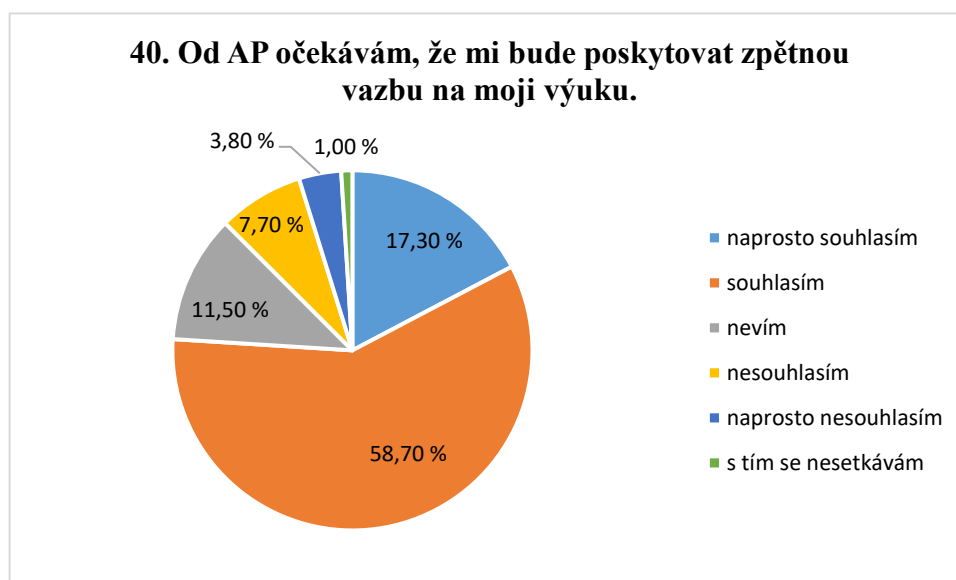
Graf 38 Hodnocení všech žáků ve třídě

Nejvíce respondentů, tedy 39 (37,5 %), nesouhlasí s tím, že by se měl AP zapojovat do hodnocení všech žáků ve třídě. 18 (17,3 %) naprosto nesouhlasí. 24 respondentů však toto od AP očekává: 17 (16,3 %) souhlasí a 7 (6,7 %) naprosto souhlasí. Možnost „nevím“ zaznamenáváme u 12 (11,5 %) responzí a „s tím se neseťkávám“ odpovídá 11 dotazovaných (10,6 %).



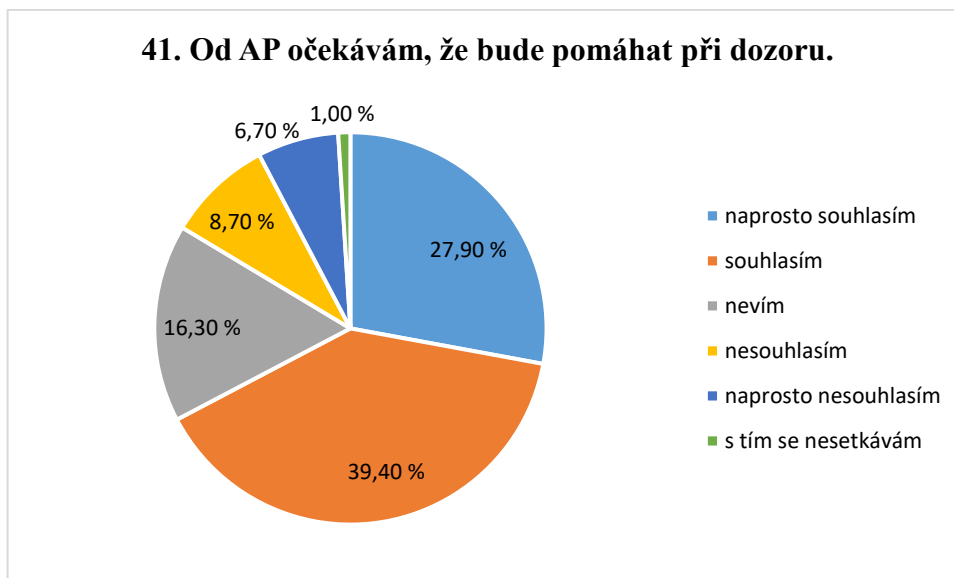
Graf 39 Pomoc žákovi se SVP při přípravě na výuku

Souhlas s očekáváním, že AP bude pomáhat žákovi se SVP při přípravě na výuku, uvádí 60 (57,7 %) a naprostý souhlas 24 (23,1 %) respondentů. Možnost „nevím“ uvádí 12 respondentů (11,5 %). S tvrzením nesouhlasí 5 dotazovaných osob (4,8 %), naprosto nesouhlasí 2 (1,9 %). 1 respondent (1 %) se s tímto ne setkává, dalo by se tedy říci, že toto neočekává.



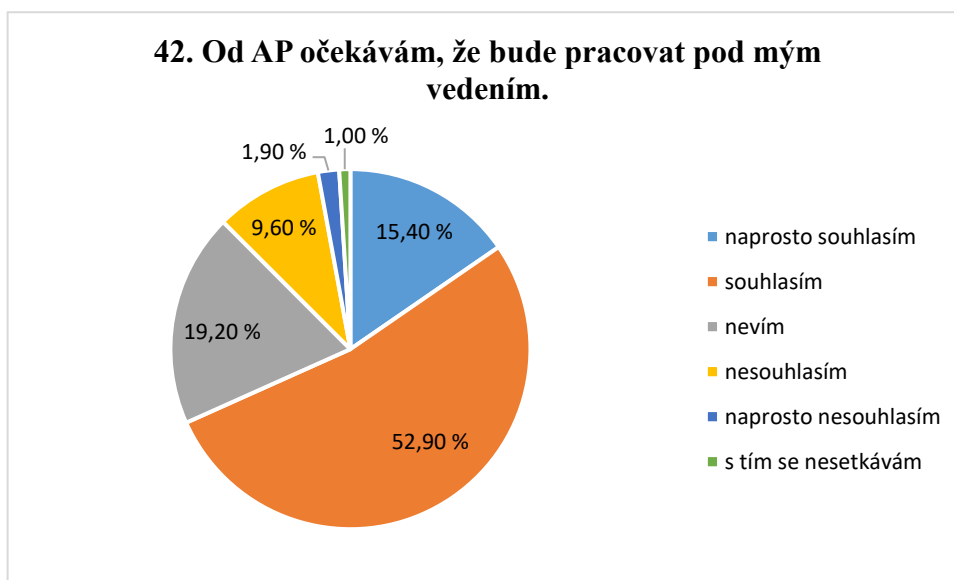
Graf 40 Zpětná vazba na výuku

Celkem 79 respondentů od AP očekává, že jim bude poskytovat zpětnou vazbu na jejich výuku: 61 dotazovaných (58,7 %) tvrdí „souhlasím“ a 18 (17,3 %) „naprosto souhlasím“. „Nevím“ zahrnuje 12 responzí (11,5 %). 8 respondentů (7,7 %) uvádí nesouhlas a 4 (3,8 %) naprostý nesouhlas s výrokem. Četnost u možnosti „s tím se ne setkávám“ je 1 (1 %).



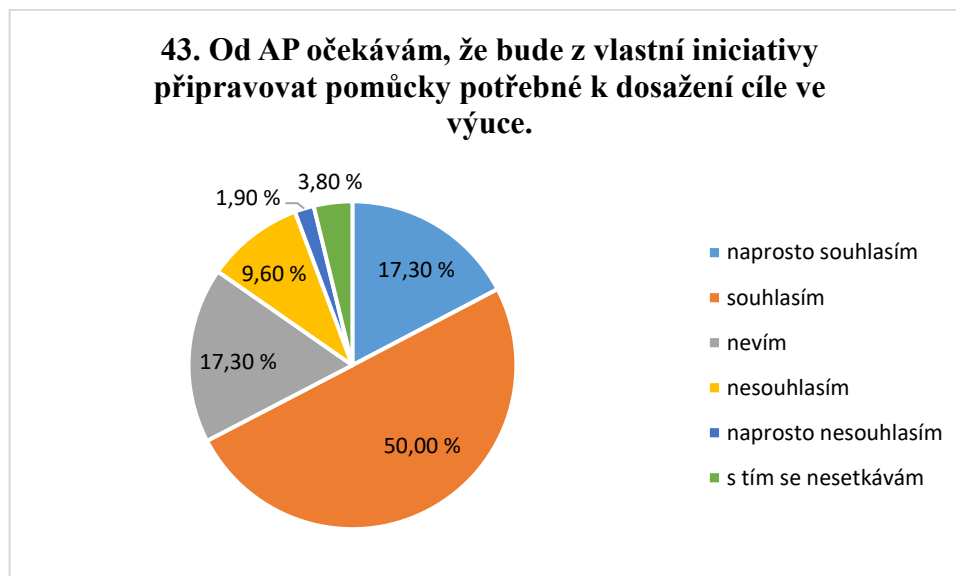
Graf 41 Pomoc při dozoru

Pomoc AP při dozoru očekává 70 respondentů: 41 (39,4 %) s tvrzením souhlasí, 29 (27,9 %) naprosto souhlasí. 17 dotazovaných (16,3 %) si není jisto, uvádí odpověď „nevím“. 9 respondentů (8,7 %) nesouhlasí, že by pomoc při dozoru očekávali, 7 (6,7 %) naprosto nesouhlasí. 1 respondent (1 %) taktéž uvádí, že se s tímto neseťkává.



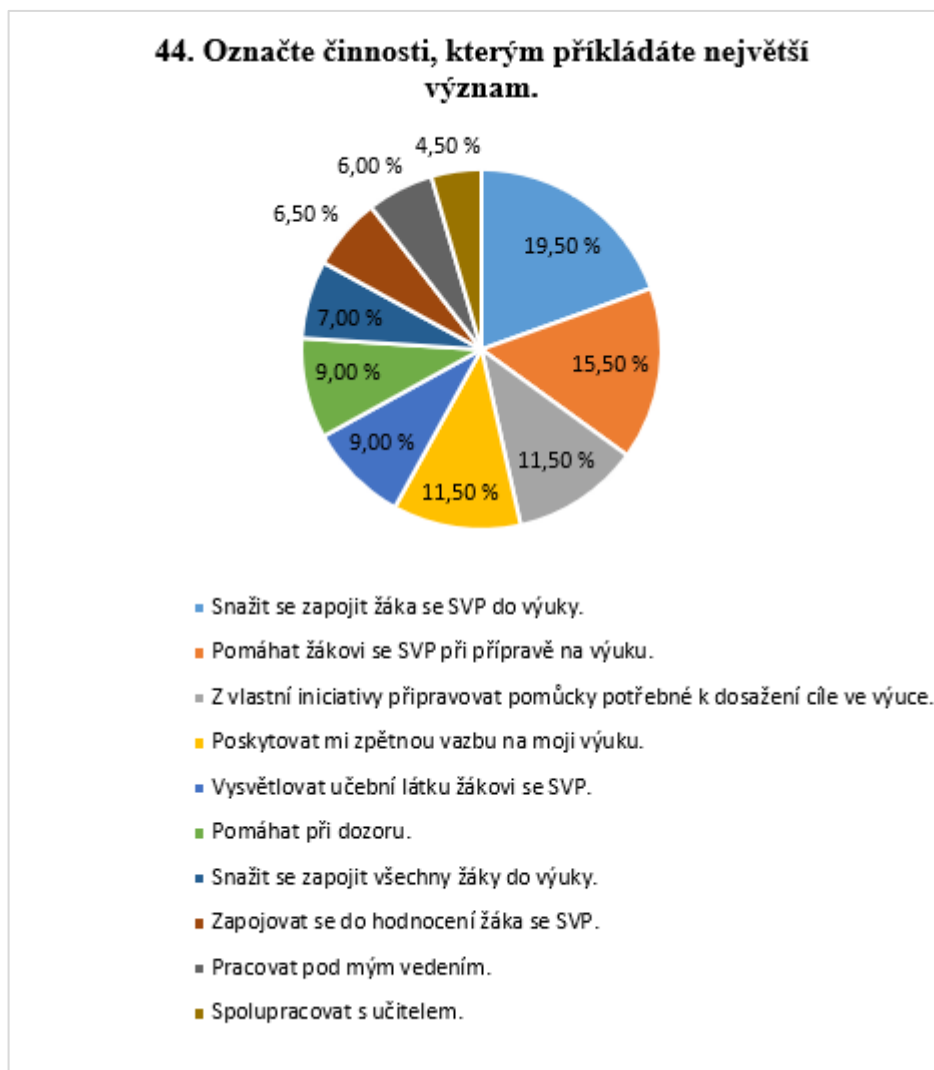
Graf 42 Práce AP pod vedením učitele

Od AP očekává, že bude pracovat pod vedením učitele, 55 respondentů (52,9 %), kteří s tímto souhlasí, a 16 (15,4 %), kteří naprosto souhlasí. Nejistou možnost „nevím“ volí 20 dotazovaných (19,2 %). Nesouhlas s tvrzením uvádí 10 respondentů (9,6 %) a naprostý nesouhlas 2 (1,9 %). Možnost „s tím se neseťkávám“ zaznamenáváme u 1 responze (1 %).



Graf 43 Příprava pomůcek

52 respondentů (50 %) souhlasí s tím, že by AP měl z vlastní iniciativy připravovat pomůcky potřebné k dosažení cíle ve výuce. 18 dotazovaných (17,3 %) s tímto očekáváním naprosto souhlasí. Stejný počet (18, tedy 17,3 %) uvádí odpověď „nevím“. Nesouhlas obsahuje 10 responzí (9,6 %). „S tím se neseťkávám“ uvádí 4 (3,8 %) a „naprosto nesouhlasím“ 2 (1,9 %) respondenti.



Graf 44 Činnosti očekávané od AP

Respondenti měli možnost u otázky číslo 44 označit činnosti, jimž přikládají největší význam v souvislosti s očekáváními od AP. Největší četnost zaznamenáváme u snahy zapojit žáka se SVP do výuky (odpověď jsme zaznamenali 39x, což činí 19,5 % všech 10 nejčastěji zmiňovaných činností). Dále účastníci našeho výzkumu uvádí pomoc žákovi se SVP při přípravě na výuku (31 responzí, tj. 15,5 %). Stejně četnosti odpovědí zaznamenáváme v souvislosti s poskytováním zpětné vazby a přípravou pomůcek potřebných k dosažení cíle ve výuce (obě položky tvoří 11,5 % všech nejčastěji zmíněných činností, tj. 23 responzí). Totožné množství odpovědí zaznamenáváme taktéž u očekávání pomoci při doзору a vysvětlování učební látky žákovi se SVP (18, tj. 9 %). Respondenti uvádí taktéž očekávání snahy zapojit všechny žáky do výuky, zapojování se do hodnocení žáka se SVP, práce pod vedením učitele a spolupráci s učitelem (responze s četností v rozmezí 9-14, tj. 4,5-7 %, viz Graf 44).

Položka v dotazníku číslo 45:

Respondenti dostali v závěrečné otázce možnost vyjádřit svůj názor. Získali jsme tak několik pohledů, které se týkají zkoumané problematiky. Vybíráme ty nejzajímavější:

- „U každého žáka je třeba zvolit přístup, který jej bude rozvíjet. Tomu by měla odpovídat i spolupráce učitele a asistenta.“
- „Úroveň asistentů pedagoga se za dobu mé praxe znatelně zlepšila. Je složité najít AP, který plně vyhovuje žákovi, učitelce i rodičům. Je to otázka nejen vzdělání, ale především osobních kvalit a lidského přístupu. Další smutná a nedořešená otázka je finanční ohodnocení AP.“
- „Vždy záleží na lidech, jak si sednou.“
- „Je důležité, jak si vyučující a asistent rozumí.“
- „Asistenti v současnosti nevědí, jak mají pracovat, neboť díky pouhému krátkému kurzu nejsou na tuto činnost dostatečně připraveni. Často se setkávám s tím, že asistentka pouze u žáka sedí a jen si zapisuje do svého deníku. Komentuje to tím, že žákovi stejně nemůže pomoci, protože probírané látce nerozumí. Správná asistentka by měla mít vysokoškolské vzdělání a být na úrovni učitele včetně platového ohodnocení.“
- „Asistent pedagoga je důležitý pro žáky, kteří jej potřebují, i pro slabší žáky.“
- „Dobrý asistent je k nezaplacení pro celou třídu.“
- „Výhoda asistentky je, že pomáhá dítěti, třídě, často jsem ráda, že nejsem na problémy sama. Na druhou stranu se děti nesnaží být samostatní a nesnaží se. Je časem nemožné udržet děti s asistentkou, aby byly součástí třídy, aniž by je pomalu nevyřazovaly z kolektivu. A pořád se to řeší – zapisuje. Dobrá asistentka je k nezaplacení, pokud ti úplně nesedí, měla by se citlivě najít jiná.“
- „Důležité je, aby si učitel s AP společně "sedli". Má první asistentka mi byla velkým pomocníkem. Druhého asistenta jsem si sama vybírala při výběrovém řízení, i on byl pro mě velkým přínosem. I s nynější asistentkou si vyhovujeme. Pro klidnou práci s dětmi ve třídě je velmi důležitý vztah učitel a AP, aby nedocházelo ke slovním výtkám či jiným projevům před dětmi. Děti musí z komunikace mezi nimi vycítit jednotu a společný postup při jejich výuce.“

- „Podle mne je přítomnost AP na škole důležitá, protože často zná třídu lépe než vyučující a může nově příchozím učitelům v pomoci v mnoha věcech. Naproti tomu z vlastní zkušenosti vím, že na některých školách je aktivní přístup AP k výuce a ke třídě brán spíše jako přítěž a někteří učitelé trvají na tom, aby AP byl vždy co nejbliže svému žákovi (nejlépe s ním v lavici), i přesto, že problémy daného žáka jeho stálou přítomnost nevyžadují.“
- „AP by měl být v dnešní době již samozřejmostí vzhledem k narůstajícímu počtu žáků s různými problémy.“
- „AP mají v moderní škole nezastupitelné místo.“
- „Není AP jako AP, vše záleží na charakteru, empatii, ochotě, domluvě.“

Jedná se především o kladný pohled na profesi asistenta, odpovědi se v několika případech také dotýkají oblasti lidských vztahů a osobnostních předpokladů. V rámci této položky zaznamenáváme taktéž jednu odpověď s vyloženě negativním zněním:

- „Asistentky jsou málo vzdělané pro kvalitní práci s žáky SPU. Měly by mít minimálně vystudovanou Speciální pedagogiku. Pro státní pokladnu je to ztráta peněz. Nesouhlasím s inkluzí a asistentkami v systému školství.“

6 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se budeme zabývat odpověďmi na jednotlivé výzkumné otázky, což je nám umožněno na základě výše popsané analýzy dat. Nejprve se budeme věnovat zodpovězení jednotlivých dílčích výzkumných otázek a v závěru kapitoly se zaměříme na hlavní výzkumnou otázku.

Vzhledem k informacím, které jsme zjistili ze získaných údajů u filtračních položek, můžeme tvrdit, že délka učitelské praxe účastníků našeho výzkumu je velice rozmanitá, jelikož se pohybuje v různém zastoupení v rozmezí 1-45 let. Zároveň se délka spolupráce dotazovaných učitelů s asistenty pedagoga pohybuje na stupnici od 1 do 20 let. Z toho vyvozujeme, že respondenti mohli zkoumanou problematiku objektivně posoudit.

VO1: Jak učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou komunikaci s asistenty pedagoga?

V souvislosti s touto výzkumnou otázkou jsme položky v dotazníku směřovali k tématu komunikace mezi učitelem a AP. Jednou ze zkoumaných oblastí komunikace byl její samotný obsah. Získaná data nás utvrdila v tom, že mezi oběma pracovníky dochází ke vzájemnému sdílení zkušeností. Zároveň je zcela zřejmé, že na pracovišti dochází k oboustranné informovanosti o problémech se žáky. Toto zjištění považujeme za klíčové, jelikož s tímto tvrzením souhlasí naprostá většina respondentů: v rámci položek týkajících se této sféry jsme se opakovaně setkali s nulovým zastoupením u možností vyjadřujících nesouhlas.

Rozporuplná data jsme však získali u otázek zaměřených na informovanost ohledně organizace výuky a jejím průběhu, poněvadž souhlasné a nesouhlasné responze jsou téměř vyvážené. Nelze tedy vyvozovat jednoznačnou odpověď. Naopak téměř všichni dotazovaní (94, tj. 90,38 %) uvádí, že v případě, že mají výhrady k práci AP, neváhají si s ním o tomto problému promluvit. Zároveň naprostá většina dotazovaných sděluje, že se v případě výskytu problému ve výuce mohou na AP obrátit s žádostí o pomoc. Zajímají nás taktéž formy komunikace, přičemž se dozvídáme, že více než polovina respondentů s AP komunikuje jak prostřednictvím moderních technologií, tak ve výuce využívá i různá gesta a signály, pomocí nichž se dorozumívají. Z tohoto zjištění je mj. patrné, že komunikace mezi pracovníky probíhá nejen ve vyučování, ale i mimo něj. S tím souvisí i vzájemné konzultace, ze získaných dat je zřejmé, že téměř všem respondentům vyhovuje četnost konzultací,

ačkoliv pouze polovina uvádí, že se s AP setkávají pravidelně. To nás vede k myšlence, že není zcela nutné se za účelem konzultací pravidelně setkávat.

Jako shrnutí dojmů učitelů ZŠ ze vzájemné komunikace s AP nám posloužily otázky, u nichž jsme se zaměřili na to, zda respondenti v komunikaci spatřují nedostatky a zda ji celkově považují za úspěšnou. V prvním případě zjišťujeme, že většina dotazovaných nedostatky nespatřuje. To souvisí také s výsledky následující položky, díky níž jsme se dozvěděli, že pouhé minimum dotazovaných učitelů, tedy 16 z celkového počtu 104 respondentů, komunikaci za úspěšnou nepovažuje či to nedokáže jednoznačně vyjádřit. Za důležité poznání považujeme také fakt, že více než tři čtvrtiny respondentů s AP komunikuje i v případě, že se nevyskytuje žádný problém. S ohledem na tyto výsledky je patrné, že vzájemnou komunikaci s asistenty pedagoga hodnotí učitelé základních škol převážně kladně. Tento aspekt spolupráce je tedy dle odpovědí respondentů na optimální úrovni.

VO2: V čem učitelé základních škol vidí přínos v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?

VO3: Jaká negativa spatřují učitelé základních škol v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?

Vzhledem k tomu, že otázky vyjadřují protipóly, tedy přínos a negativa v přítomnosti AP v edukačním procesu, posuzujeme je společně. V závislosti na výsledcích analýzy dat následně můžeme vyvodit jednotlivé odpovědi.

Ze získaných údajů zjišťujeme, že AP má vesměs pozitivní vliv na atmosféru ve třídě, s čímž souhlasí téměř 70 % respondentů. Negativní pohled na tuto oblast má přibližně pouhých 10 % všech dotazovaných učitelů ZŠ. Tento přínos může souviset také s již výše zmíněnou položkou v dotazníku číslo 12. Zde jsme zjišťovali, zda se může učitel na AP obrátit s prosbou o pomoc, a to v případě výskytu nějakého problému ve výuce, přičemž jsme získali většinu kladných odpovědí. To může vést ke snazšímu, rychlejšímu a efektivnějšímu řešení vzniklých problémů, jimiž následně není atmosféra třídy negativně ovlivněna. Zároveň v situaci, kdy nezávisí veškerá činnost ve vyučování pouze na učiteli a ve třídě je více pedagogických pracovníků, k žákům může být přistupováno individuálněji. Toto taktéž shledáváme jako možnou příčinu pozitivního vlivu AP na atmosféru ve třídě. Tento přínos se zdá být nejvýraznějším pozitivem v přítomnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu. Na co jsme však nezískali jednoznačné odpovědi, jsou otázky týkající se toho, zda AP přináší do výuky nové podněty a nápady a zda jeho podpora vede k postupnému osamostatňování žáka se SVP. Z analýzy dat totiž zjišťujeme, že kladné i záporné názory na tato tvrzení jsou

téměř vyrovnány. Z tohoto důvodu nemůžeme výslovně uvést, zda jsou zmíněné situace v edukačním procesu přínosné či nikoliv. Zároveň jsme získali informaci, že AP není obtěžujícím elementem čili jeho přítomnost ve výuce neruší ani žáky a ani samotné učitele při práci. Taktéž jsme se přesvědčili o tom, že se žáci dle názorů učitelů nestávají nesamostatnými z důvodu, že by spoléhali na něčí pomoc. O opaku tohoto tvrzení je totiž jednoznačně přesvědčeno jen přibližně 37 % dotazovaných.

U oblastí, u nichž jsme očekávali, že nám odhalí negativa v přítomnosti AP ve výchovně-vzdělávacím procesu, se ukázalo, že jsou učitelé vnímány pozitivněji. To je také důvodem, proč z analýzy dat vyvozujeme, že přítomnost AP ve třídě s sebou nenese žádné výrazně záporné aspekty.

V rámci posledních dvou otázek v dotazníku měli respondenti možnost vyjádřit se k řešené problematice vlastními slovy. Z těchto názorů vyvozujeme další přínosy v přítomnosti AP v edukačním procesu. Jedná se zejména o:

- poskytování zpětné vazby;
- pomoc při dozoru;
- zapojení jak žáka se SVP, tak všech žáků do výuky;
- pomoc s přípravou a tvorbou pomůcek.

Tato tvrzení se vícekrát opakovala. Zároveň nám jeden respondent odpověděl následující: „Práce AP je dobrá pro pozitivní klima ve třídě. Je to dobrý mezistupeň mezi vyučujícím a žákem. Může pomoci s odhalením problémů, na které vyučující nemá díky náročnosti dnešní výuky čas. A také může pomáhat s prevencí.“ Přínos AP je tedy patrný. Naopak konkrétní negativa se nám nepodařilo jednoznačně zjistit, jelikož ani mezi jednotlivými subjektivními pohledy respondentů jsme nezaznamenali vyloženě záporné názory. Z analýzy těchto dat tedy vyvozujeme, že učitelé ZŠ v přítomnosti AP v edukačním procesu nespatřují žádná podstatná negativa.

VO4: Jaké překážky spatřují učitelé základních škol při spolupráci s asistenty pedagoga?

K výzkumné otázce se v dotazníku vztahují pouze tři položky. Ty se týkají dvou oblastí: toho, zda AP plní svou roli tak jak by měl, a času věnovaného společným konzultacím. V prvním případě výzkum ukázal, že AP příliš nezasahuje do kompetencí učitele, a také že respektují jeho rady a doporučení. Na tomto se shoduje více než $\frac{3}{4}$ celkového počtu respondentů. Jak lze tedy interpretovat, to, že by AP narušoval práci učitele svými zásahy

do jeho kompetencí či nerespektováním jeho pokynů, není překážkou ve vzájemné spolupráci těchto pedagogických pracovníků.

V rámci druhého okruhu se dotazník zaměřoval na čas věnovaný konzultacím. Texty v odborných publikacích nás vedly k očekávání, že se bude jednat o významnou překážku ztěžující spolupráci. Získaná data nás však o tomto zcela nepřesvědčila, spíše tuto úvahu vyvrátila. S jistotou se totiž pro souhlas s tvrzením, že na společné konzultace není dostatečný prostor a čas, vyslovilo necelých 35 % respondentů. Toto zastoupení je nižší než počet dotazovaných, kteří s tvrzením nesouhlasí. S ohledem na výsledky našeho šetření tedy můžeme zkonstatovat, že učitelé při spolupráci s AP nespátřují přílišné překážky. V úvahu bereme taktéž již zmíněné názory u otevřených otázek. Ani z těch však nevyvozujeme žádné další bariéry.

VO5: Jaká očekávání mají učitelé základních škol od spolupráce s asistenty pedagoga?

V otázce očekávání od spolupráce s AP jsme se zaměřili na širokou škálu různých oblastí. Na základě výzkumu zjišťujeme, že více než polovina respondentů očekává od asistentů zapojení v těchto činnostech:

- komunikace s rodinou žáka;
- vysvětlování učební látky žákovi se SVP;
- snaha zapojit všechny žáky do výuky;
- pomoc při dozoru;
- dohlížení na práci celé třídy;
- pomoc s hodnocením žáka se SVP a s jeho přípravou na výuku.

Nejvíce se naši respondenti shodují na tom, že by se měl AP snažit zapojit žáka se SVP do výuky. V rámci této položky jsme zaznamenali výraznou převahu souhlasných responzí, které celkově tvořily 96,1 %.

Dále náš výzkum potvrzuje, že učitelé v rámci spolupráce očekávají poskytování zpětné vazby ze strany asistenta, a také to, že asistent bude pracovat pod vedením učitele a bude se přizpůsobovat jeho metodám práce. Pedagogové rovněž očekávají, že asistent bude z vlastní iniciativy připravovat pomůcky potřebné k dosažení cíle ve výuce.

Naopak zjišťujeme, že učitelé od asistentů neočekávají, že by se zapojovali do hodnocení všech žáků ve třídě či že by po celou dobu výuky seděli v lavici u žáka se SVP (nesouhlas s tvrzeními uvádí více než polovina respondentů). U tohoto výroku nacházíme souvislosti

v tom, že učitelé očekávají pomoc s dalšími činnostmi popsanými výše, a tudíž by jim nebyl asistent příliš nápomocen, kdyby se věnoval pouze žákovi se SVP.

Závěrem je nutné zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: **Jak učitelé na základních školách hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga?** Při posouzení odpovědi je nezbytné zaměřit se na jednotlivé oblasti, které spolupráci ovlivňují, tedy komunikace, přínos a negativa v přítomnosti asistenta v edukačním procesu a očekávání. V závislosti na prvním zmíněném okruhu zjišťujeme, že komunikace je na dobré úrovni: na pracovišti dochází ke vzájemnému sdílení zkušeností, k oboustranné informovanosti i k využívání různých forem dorozumívání. V otázce přínosů a negativ spatřujeme taktéž ideální stav. Z výzkumu je patrné, že negativa nejsou téměř žádná, stejně tak jako překážky při spolupráci. Naopak přínosů najdeme hned několik. Co se týká očekávání, pedagogové v rámci našeho šetření převážně uváděli odpovědi, které se z velké části shodují i s informacemi z odborných publikací a zákonů, které jsme popisovali v rámci teoretické části této bakalářské práce. Z toho vyplývá, že tato očekávání jsou v souladu s filozofií samotné profese asistenta pedagoga i učitele, a tudíž vyvozujeme, že jsou taktéž na optimální úrovni. Závěrem lze tedy říci, že učitelé na základních školách hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga veskrze pozitivně, neshledávají v ní přílišné překážky či negativa, naopak ji považují za kvalitní a prospěšnou pro celý edukační proces.

7 DISKUSE

Na základě našeho výzkumu můžeme porovnat získané informace s již existující teorií. Za nejpodstatnější považujeme zjištění v oblasti **časové náročnosti konzultací**. Vzhledem k informacím čerpaným z odborné literatury jsme předpokládali, že na společné konzultace učitele a asistenta pedagoga není dostatek prostoru a času. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014, s. 18) uvádí: „Nedostatečný prostor pro nepřímou pedagogickou činnost se v praxi často projevuje snížením kvality spolupráce asistenta s učitelem“. Na stejný problém týkající se absence dostatečného času na společnou přípravu pedagoga a AP upozorňují také Hájková a Strnadová (In Hájková, 2018, s. 83). Z výsledků našeho výzkumu je však patrné, že učitelé toto neshledávají jako závažný problém. Téměř $\frac{3}{4}$ účastníků výzkumu se shodují na tom, že četnost konzultací s AP je vyhovující. Zároveň se však jen zhruba polovina respondentů s asistentem schází na pravidelných konzultacích, což je v rozporu s doporučeními Němce, který tuto problematiku řeší hned v několika svých publikacích. Např. v metodice s názvem *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem* uvádí: „Ať už mají asistent s učitelem delší čas na konzultace pevně daný v rozvrhu nebo jen kratší čas o přestávkách, je každopádně vhodné, aby konzultace probíhaly pravidelně s frekvencí odpovídající intenzitě konzultovaných problémů“ (Němec, 2016, s. 8). Jak je však patrné z našeho výzkumu, ne všichni respondenti shledávají pravidelnost konzultací jako nutnou součást jejich pracovní náplně.

Další oblastí, kterou je důležité zmínit, je **kontakt s rodinami žáků**. Němec (2016, s. 6-7) uvádí, že pedagog je primárním zdrojem informací předávaných rodině žáka, avšak intenzivnější komunikaci se věnuje spíše asistent. Také Kendíková (2020, s. 59) má na problematiku podobný pohled. Uvádí, že pokud byl žákovi přidělen AP, komunikaci s rodinou zajišťuje právě on. Zároveň autorka zmiňuje také to, že asistent má povinnost sdělovat rodině informace pouze s vědomím pedagoga (Kendíková, 2020, s. 59). Totožně na téma předávání informací pohlíží i Čadilová a Žampachová (2021, s. 23). Zde nacházíme soulad s výsledky našeho šetření. Všeobecně lze říci následující: dotazovaní učitelé od AP očekávají, že budou z jejich pověření komunikovat s rodinou žáka. K tomuto závěru nás vede významné zastoupení souhlasných responzí.

Kde však shledáváme spíše nesoulad je sféra týkající se náplně práce asistenta pedagoga. Konkrétně se jedná o **vysvětlování učební látky**. Na základě výsledků našeho šetření konstatujeme, že mnoho dotazovaných pedagogů od asistentů očekává vysvětlování učební látky žákům se SVP. Nežřídkou jsme se setkali také s tím, že učitelé tuto činnost očekávají

i v souvislosti s vysvětlováním učiva všem žákům, kteří potřebují pomoc. Toto zjištění zcela odporuje teorii vycházející z děl Němce (2016, s. 5), který tuto situaci považuje za jeden z největších omylů při výkladu práce AP. Podle autora je s ohledem na kvalifikaci asistentů zajištění této činnosti výhradně na pedagogy, který má za vzdělávání všech žáků absolutní zodpovědnost (viz kapitola 3 Spolupráce učitelů s asistenty pedagoga na ZŠ). Ve zmíněné kapitole jsme nastínili taktéž dva možné modely pojetí role asistenta, přičemž v jednom případě se jedná o to, že se asistent věnuje převážně individuální práci s žákem se SVP. S tímto však nesouhlasí Němec (2016, s. 5), jenž uvádí: „Hlavním smyslem profese asistentů pedagoga je poskytovat učitelům podporu v méně kvalifikovaných činnostech, tak, aby sami učitelé získali větší prostor pro výkon více kvalifikovaných činností ve výuce, včetně větších možností individualizované podpory žáků s postižením/znevýhodněním“. Z našeho výzkumu však vyplývá, že respondenti prosazují spíše druhý způsob podpory ze strany AP: tedy ten, že by se obecně měl tento pedagogický pracovník věnovat primárně žákovi se SVP, ovšem neměl by po celou dobu výuky sedět u tohoto žáka v lavici. Tuto možnost zavrhuje téměř ¾ našich respondentů.

S výše popsanou oblastí souvisí i **rozdělení rolí mezi učitelem a AP**, které jsme popisovali hned v několika pasážích teoretické části této bakalářské práce. Dle Hájkové a Strnadové (In Hájková, 2018, s. 68) by měl mít v rámci výuky řídicí roli učitel. Stejně tak Kendíková (2020, s. 6) zmiňuje, že asistent koná svou práci pod metodickým vedením vyučujícího. Na práci na základě pokynů učitele upozorňuje rovněž Čadilová a Žampachová (2021, s. 14). Všichni zmínění odborníci uvádí tato tvrzení na základě vyhlášky č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Při porovnání těchto poznatků s údaji zjištěnými z našeho výzkumu docházíme k závěru, že dotazovaní učitelé očekávají přesně takové jednání ze strany asistentů (viz Graf 28 a Graf 42). Zároveň ověřujeme, že tyto situace v praxi skutečně fungují: pouze 10,6 % respondentů rozhodně uvádí, že AP nerespektuje jejich rady a doporučení.

Autoři, kteří se věnují námi zkoumané problematice, ve svých dílech zmiňují **vliv vzájemných sympatií a osobních vlastností na spolupráci** (např. Hájková a Strnadová, in Hájková, 2018, s. 73; Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 27; apod.). Z teorie popsané v těchto a dalších publikacích (viz kapitola 3. 1 Činitelé ovlivňující vzájemnou spolupráci) vyplývá, že spolupráce je významně ovlivněna faktory souvisejícími s individuálními rysy osobnosti každého pedagogického pracovníka. Tato slova potvrzuje náš výzkum. V jeho rámci jsme zjistili, že ačkoliv mají dotazovaní učitelé od spolupráce

jisté představy a očekávání, její výsledek se vždy odvíjí od osobnosti konkrétního spolupracovníka. Naši respondenti uvádí, že kooperace je závislá na osobnostních kvalitách jedinců i na ochotě spolupracovat, což plně koresponduje se zmíněnými teoretickými východisky.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě našeho výzkumu jsme zjistili, že spolupráce mezi učiteli a asistenty je hodnocena kladně. Přesto však spatřujeme nutnost toho, aby byla vzájemná kooperace dále rozvíjena a taktéž aktivně podporována vedením školy.

U oblasti týkající se očekávání od spolupráce s asistenty pedagoga jsme se často setkávali s odpovědí „nevím“, průměrně se jednalo o responze se zastoupením 12 %. To nás vede k tomu, že ne vždy jsou si učitelé jistí, jaké činnosti by měl asistent vykonávat. Zároveň se očekávání jednotlivých pedagogů v jistých činnostech liší. Jak jsme uvedli v kapitole 2.3 Povolání: asistent pedagoga na základní škole, konkrétní obsah činností asistenta je vymezen v pracovní smlouvě, kterou AP uzavírá se svým zaměstnavatelem. Proto doporučujeme, aby se každý učitel při počátku spolupráce s jednotlivými asistenty sešel a řádně prokonzultoval náplň práce AP, která se dále odráží na jejich budoucí spolupráci. Účelem takových konzultací by bylo ujasnit si, co vše od sebe oba pedagogičtí pracovníci mohou navzájem očekávat, určit si cíle, kterých chtějí společně dosáhnout, a jakým směrem může spět jejich kooperace. Za ideální situaci považujeme, kdyby se setkali nejen před začátkem školního roku, ale také v jeho průběhu, např. v pololetí. Obsahem této schůzky by bylo primárně zhodnocení dosavadní spolupráce. Na jeho základě by mohl učitel s asistentem učinit změny, které povedou ke zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu. V souvislosti s těmito konzultacemi taktéž doporučujeme, aby měly písemné výstupy, k nimž se mohou oba pracovníci v průběhu celého školního roku vracet a zaznamenávat do nich své podněty a nápady. Tento písemný záznam může mít podobu přehledné tabulky, do níž jsou informace zapsány ve stručných bodech. Za důležitou považujeme také angažovanost vedení školy, tedy ideálně ředitele, který bude s konzultacemi srozuměn a bude podrobně informován jak o jejich obsahu, tak i o výsledku. S ohledem na prostudovanou literaturu a data zjištěná z našeho výzkumu konstatujeme, že v některých případech se s podobnými konzultacemi již lze v praxi setkat. Navrhujeme však, aby se nejednalo pouze o doporučený postup, nýbrž o povinnou součást náplně práce jednotlivých pedagogických pracovníků.

Z výsledků našeho výzkumného šetření je patrné, že na celkové spolupráci se významnou mírou podílí taktéž osobnostní předpoklady, ale zejména i vztah mezi učitelem a asistentem. Ten se dle našich respondentů následně odráží na komunikaci a atmosféře ve třídě, která ovlivňuje průběh i výsledek vyučování. Proto navrhujeme, aby se jednotliví pedagogičtí pracovníci školy (nemusí se jednat pouze o učitele a asistenty, ale taktéž o ředitele či

pracovníky školního poradenského pracoviště) povinně a aspoň jednou ročně zúčastňovali speciálních kurzů či školení, které posílí vzájemné vztahy na pracovišti a ukáží zaměstnancům nový směr, kterým se mohou v rámci své profese i vzájemné spolupráce vydat. Takové kurzy pořádá pravidelně v různých variantách a obměnách např. nezisková organizace Člověk v tísni. S ohledem na námi probíranou tematiku vybíráme:

- Supervizní setkání pro učitele a asistenty pedagoga;
- kurz S asistenty k lepší škole;
- Podpůrné setkání pro učitele, asistenty pedagoga.

Jednotlivých akcí se lze zúčastnit také online formou, záleží na konkrétním kurzu. Časová náročnost se taktéž odvíjí od druhu, v námi vybraných případech se jedná o rozsah 2-6 hodin (Člověk v tísni, ©2022).

Další organizací, která poskytuje vzdělávací akce tohoto typu, je nezisková organizace Nová škola. Momentálně (k dubnu 2022) nabízí akreditovaný kurz v trvání 16 hodin s názvem Asistent pedagoga a jeho spolupráce s učitelem (Nová škola, ©2013-2022). Nakladatelství Pasparta pořádá odborné konference akreditované u MŠMT, k dubnu 2022 lze zmínit např. Asistent pedagoga v aktuálních otázkách a odpovědích. Ta je určena nejen pro pracovníky školy, ale i pro zájemce z řad veřejnosti (Pasparta, ©2022).

Vybrali jsme tři organizace poskytující vzdělávací akce související s našim doporučením, nicméně v rámci České republiky funguje mnoho dalších, které se na tuto problematiku specializují. Navrhujeme, aby vyhledávání vhodných akcí bylo v kompetenci vedení školy, které bude při výběru brát ohled na názory a podněty daných zaměstnanců. Zároveň jsou však prostředky, jež lze aplikovat i bez přílišného zásahu vedení školy. V závislosti na výsledcích našeho výzkumu považujeme za důležité, aby oba pracovníci dbali na vytvoření kvalitní spolupráce a úzce spolu komunikovali. Klíčové je, aby vždy jednali ve prospěch žáka či žáků. Ve výzkumu jsme také zjistili, že někteří učitelé s asistenty využívají při výuce různá gesta, symboly a signály, kterým oba rozumí. Tato forma dorozumívání se ale zdaleka netýká všech respondentů. Z vlastních zkušeností však víme, že používání takového způsobu sdělování informací může výrazně zlepšit průběh výuky. Proto doporučujeme, aby byli učitelé i asistenti otevření vůči různým stylům komunikace a neomezovali se pouze na verbální způsob předávání informací.

Naše doporučení pro praxi lze tedy shrnout:

- Konzultace učitele s asistentem nejen při navázání spolupráce, tedy na začátku školního roku, ale i v jeho průběhu, za účelem ujasnění náplně práce obou pedagogických pracovníků;
- Pravidelné povinné vzdělávací akce, které povedou ke zlepšení vzájemné spolupráce, utužování vztahů na pracovišti i k rozvoji profesních kompetencí;
- Snaha o vytvoření takové spolupráce a komunikace, která povede k zefektivnění edukačního procesu.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se věnovali tématu spolupráce učitelů s asistenty pedagoga na základních školách. Ačkoli se na první pohled může jednat o oblast, kterou se není nutné dopodrobna zabývat, opak je pravdou. Samotná spolupráce mezi pedagogickými pracovníky je totiž klíčem k úspěchu ve vzdělávání všech žáků a odráží se také na jejich celkové spokojenosti a duševní pohodě. Než jsme se v rámci práce zabývali konkrétním výzkumem, představili jsme čtenářům v teoretické části ty nejdůležitější pojmy související s problematikou, což bylo obsahem první kapitoly. Druhá kapitola směřovala k popisu profesí dvou hlavních aktérů edukačního procesu, tedy učitele a asistenta pedagoga. Neopomenuli jsme také na charakteristiku míst, kde se námi zkoumaný proces odehrává, což jsou základní školy, včetně krátkého vhledu na jejich typologii v rámci alternativního školství. V poslední, třetí kapitole teoretické části, jsme všechny tyto informace propojili, což nám umožnilo zaměřit se na samotnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Díky odborným publikacím jsme mohli popsat činitele, kteří tuto kooperaci ovlivňují, rozdělení rolí mezi oběma pedagogickými pracovníky či průběh a obsah jejich společných konzultací.

Ve druhé části této práce jsme se soustředili na výzkumné šetření, které proběhlo kvantitativně pomocí dotazníků. Naším hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak učitelé na základních školách hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga. Definovali jsme taktéž dílčí výzkumné cíle a otázky, které jsme spolu s pojetím výzkumu, výzkumným nástrojem a souborem popsali v rámci první kapitoly této části bakalářské práce. Jak jsme nastínili již výše, tématem jsme se zabývali zejména proto, že se jedná o důležitou součást společného vzdělávání. Motivací nám tedy bylo to, že bychom mohli v závislosti na výsledcích výzkumu nejen zjistit aktuální stav týkající se dané problematiky, ale případně také přispět k jeho zefektivnění. Zpracovali jsme data získaná od 104 respondentů, jimiž byli učitelé běžných a úplných základních škol, kteří ve své profesi pravidelně spolupracují s asistenty pedagoga. Díky nim se nám podařilo zodpovědět námi určené výzkumné otázky, čímž jsme dosáhli stanovených cílů. Obecně tak můžeme říci, že učitelé hodnotí spolupráci včetně komunikace s asistenty kladně a neshledávají výrazná negativa a překážky, které by bránily průběhu edukačního procesu. Přesto však považujeme za nutné upozornit na fakt, že je nezbytné se spolupráci důkladně věnovat a rozvíjet ji tak, aby její případné nedostatky nemohly negativně ovlivnit nejen žáky, ale ani jiné účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Zároveň jsme díky informacím získaným jak z odborných publikací, tak i z našeho výzkumu

zjistili, že profese asistenta pedagoga může být vnímána různě, čemuž napomáhá i výklad legislativy. Na tomto základě pak mohou vznikat potíže spojené s nejistotou související s obsahem náplně práce asistenta, špatným rozdělením rolí či přenášením kompetencí, což může negativně ovlivnit nejen žáky, ale i atmosféru na pracovišti. Proto považujeme za důležité, aby byla problematika dále řešena a upravována.

Informace, které jsme získali z výsledků námi provedeného výzkumu, jsme porovnali s teoretickými východisky popsány v první části této bakalářské práce. Na diskusi jsme navázali doporučeními pro praxi, jež zakončují celou praktickou část. Věříme, že bakalářská práce může pomoci lépe pochopit důležitost jednotlivých profesí i aspekty jejich vzájemné kooperace nejen čtenářům z řad veřejnosti, ale také samotným pedagogickým pracovníkům, a případně jim poskytnout i nový pohled na problematiku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ a Barbora BOČKOVÁ, 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
- [3] BITTMANNOVÁ, Lenka, 2019. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-14-8.
- [4] ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2021. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.
- [5] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [6] HÁJKOVÁ, Vanda, 2018. *Asistent pedagoga-profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
- [7] HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [9] KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ, 2010. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [10] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.
- [11] KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [12] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [13] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. 2., doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

- [14] KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [15] KUCHARSKÁ, Anna, 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
- [16] KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [17] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- [18] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.
- [19] NĚMEC, Zbyněk, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.
- [20] NĚMEC, Zbyněk, 2016. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-3-2.
- [21] NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
- [22] PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
- [23] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [24] PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [25] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [26] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0470-3.

- [27] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2012. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-176-0.
- [28] ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZÁKONY

- [1] Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi* [online]. ©2010-2022 [cit. 17.2.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- [2] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. ©2010-2022 [cit. 17.2.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [3] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. ©2010-2022 [cit. 17.2.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] Asistent pedagoga a jeho spolupráce s učitelem. *Nová škola* [online]. ©2013-2022 [cit. 13.4.2022]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/asistent-pedagoga-a-jeho-spoluprace-s-ucitelem-16h>
- [2] Obecné dotazy ke společnému vzdělávání a právním předpisům. *MŠMT* [online]. ©2013-2022 [cit. 24.3.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/obecne-dotazy-ke-spolecnemu-vzdelavani-a-pravnim-predpisum>
- [3] Semináře a konference: Asistent pedagoga v aktuálních otázkách a odpovědích. *Nakladatelství Pasparta* [online]. ©2022 [cit. 13.4.2022]. Dostupné z: <http://www.pasparta.cz/e-shop/seminare-konference/asistent-pedagoga-v-aktualnich-otazkach-a-odpovedich-jaro-2022>
- [4] Vzdělávací program Varianty: Kurzy pro učitele. *Člověk v tísni* [online]. ©2022 [cit. 13.4.2022]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/kurzy-pro-ucitele>
- [5] Základní informace ke společnému vzdělávání. *MŠMT* [online]. 1.11.2016 [cit. 24.3.2022]. Dokument ve formátu PDF. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/39369/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

§	paragraf
aj.	a jiný
AP	asistent pedagoga
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
IVP	individuální vzdělávací plán
kol.	kolektiv
mj.	mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OMJ	odlišný mateřský jazyk
příp.	případně
s.	strana
Sb.	Sbírky
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
tj.	to je
tzv.	takzvaný
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schematický model inkluze a integrace	13
Obrázek 2 Schematický model exkluze a segregace	14

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Délka učitelské praxe respondentů	42
Graf 2 Délka spolupráce s asistenty pedagoga	43
Graf 3 Prosba o pomoc s problémem.....	43
Graf 4 Využití symbolů ve výuce	44
Graf 5 Komunikace skrze moderní technologie	45
Graf 6 Vzájemné sdílení zkušeností	45
Graf 7 Informovanost o problémech se žáky ze strany učitele.....	46
Graf 8 Informovanost o problémech se žáky ze strany AP	46
Graf 9 Komunikace i mimo výskyt problému	47
Graf 10 Řešení průběhu výuky v přípravě na vyučování	47
Graf 11 Informovanost AP o organizaci výuky	48
Graf 12 Četnost konzultací	48
Graf 13 Řešení výhrad k práci AP	49
Graf 14 Komunikace pouze při výskytu problému.....	49
Graf 15 Pravidelné setkávání za účelem konzultací	50
Graf 16 Nedostatky v komunikaci	50
Graf 17 Úspěšná komunikace	51
Graf 18 Vliv asistenta na atmosféru ve třídě	52
Graf 19 Podněty a nápady AP.....	52
Graf 20 Negativní vliv přítomnosti AP na práci učitele	53
Graf 21 Negativní vliv přítomnosti AP na práci žáků	53
Graf 22 Osamostatňování žáka se SVP	54
Graf 23 Nesamostatnost žáků	54
Graf 24 Zásah AP do kompetencí učitele	55
Graf 25 Nerespektování rad a doporučení učitele	55
Graf 26 Nedostatečný prostor a čas na konzultace	56
Graf 27 Komunikace s rodinou žáka	57
Graf 28 Přizpůsobení AP vedení učitele.....	57
Graf 29 Vysvětlování učební látky žákovi se SVP.....	58
Graf 30 Vysvětlování učební látky všem žákům	58
Graf 31 Účast AP na přípravě a plánování výuky	59
Graf 32 Snaha zapojit žáka se SVP do výuky	59
Graf 33 Snaha zapojit všechny žáky do výuky.....	60
Graf 34 AP v lavici u žáka se SVP	60

Graf 35 Účast AP na tvorbě testů pro žáky se SVP	61
Graf 36 Dohled na práci celé třídy	61
Graf 37 Hodnocení žáka se SVP	62
Graf 38 Hodnocení všech žáků ve třídě	62
Graf 39 Pomoc žákovi se SVP při přípravě na výuku	63
Graf 40 Zpětná vazba na výuku	63
Graf 41 Pomoc při dozoru	64
Graf 42 Práce AP pod vedením učitele	64
Graf 43 Příprava pomůcek	65
Graf 44 Činnosti očekávané od AP	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Spolupráce učitelů s asistenty pedagoga na ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Tihlaříková a jsem studentkou 3. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, jehož data budou zpracovány v mé bakalářské práci s názvem Spolupráce učitelů a asistentů pedagoga na základních školách. Dotazník je zcela anonymní. Neexistují dobré a špatné odpovědi, každá odpověď je správná. V dotazníku jsou používány zkratky pro asistenta pedagoga (AP) a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Děkuji za Váš čas.

1. Délka Vaší učitelské praxe:

2. Délka spolupráce s asistenty pedagoga:

Na základě Vaší aktuální zkušenosti uveďte míru Vašeho souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky.

ASISTENT PEDAGOGA:

3. Má pozitivní vliv na atmosféru ve třídě.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím, 4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se neseťkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

4. Přináší do výuky nové podněty a nápady.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

5. Jeho přítomnost mě ruší při práci.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

6. Jeho přítomnost ruší žáky při práci.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

7. Jeho podpora vede k postupnému osamostatňování žáka se SVP.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

8. Až příliš zasahuje do mých kompetencí.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

9. Nerespektuje moje rady a doporučení.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

10. Jeho přítomnost ve výuce vede žáky k nesamostatnosti, jelikož spoléhají na něčí pomoc.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

11. Z pověření učitele komunikuje s rodinou žáka.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

Na základě Vaší aktuální zkušenosti uveďte míru Vašeho souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky.

12. Pokud se ve výuce vyskytne nějaký problém, můžu se na AP obrátit s prosbou o pomoc.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

13. Při výuce používáme s AP symboly, posunky či jiné neverbální signály, kterým oba rozumíme.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

14. Komunikujeme prostřednictvím moderních technologií (sociální sítě, email apod.)

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

15. S AP vzájemně sdílíme své zkušenosti.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

16. Na společné konzultace s AP nemáme dostatečný prostor a čas.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

17. Informuji asistenta pedagoga o problémech se žáky.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

18. AP mě informuje o problémech se žáky.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

19. S AP komunikujeme i pokud se nevyskytuje žádný problém.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

20. V přípravě na vyučování řešíme průběh výuky.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

21. Asistenta pedagoga informuji o organizaci výuky před každou vyučovací hodinou.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

22. AP by se měl přizpůsobit mému vedení a metodám práce.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

23. Četnost konzultací s AP je vyhovující.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

24. Pokud mám výhrady k práci AP, promluví si s ním o tom.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se neseťkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

25. S AP komunikujeme pouze když se vyskytne problém.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se neseťkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

26. Pravidelně se s AP setkáváme za účelem konzultací.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se neseťkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

27. V komunikaci s AP spatřuji nedostatky.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se neseťkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

28. Komunikaci mezi mnou a AP považuji za úspěšnou.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se neseťkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

Uveďte míru Vašeho souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky.

OD ASISTENTA PEDAGOGA OČEKÁVÁM, ŽE BUDE:

29. Vysvětlovat učební látku žákovi se SVP.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se neseťkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

30. Vysvětlovat učební látku všem žákům, kteří potřebují pomoc.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

31. Podílet se na přípravě a plánování výuky.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

32. Snažit se zapojit žáka se SVP do výuky.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

33. Snažit se zapojit všechny žáky do výuky.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

34. Po celou dobu výuky sedět v lavici u žáka se SVP.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

35. Podílet se na tvorbě písemných prací a testů pro žáky se SVP.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

36. Dohlížet na práci celé třídy.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

37. Zapojovat se do hodnocení žáka se SVP.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

38. Zapojovat se do hodnocení všech žáků ve třídě.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

39. Pomáhat žákovi se SVP při přípravě na výuku.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

40. Poskytovat mi zpětnou vazbu na moji výuku.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

41. Pomáhat při dozoru.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

42. Pracovat pod mým vedením.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

43. Z vlastní iniciativy připravovat pomůcky potřebné k dosažení cíle ve výuce.

Nápověda k otázce: 1=naprosto souhlasím, 2=souhlasím, 3=nevím,4=nesouhlasím, 5=naprosto nesouhlasím, 6=s tím se nesetkávám

☆☆☆☆☆☆ / 6

Z výše uvedených výroků označte 5 činností, kterým přikládáte největší význam.

Nápověda k otázce: *Vypište čísla výroků.*

--

Děkuji Vám za spolupráci.

Nápověda k otázce: *Zde je prostor pro Váš názor.*

--