

Spolupráce asistentů pedagoga a učitelů na základních školách

Bc. Lada Kouřilová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Lada Kouřilová**
Osobní číslo: **H22844**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Spolupráce asistentů pedagoga a učitelů na základních školách**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti edukace na základní škole, profese asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

BAŘINKOVÁ, Zonna, 2012. Spolupráce s asistentem pedagoga: metodika. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-65-7.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. Asistent pedagoga. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-712-0.

TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC, 2018. Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-018-2.

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

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně
24. 2024

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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí 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, opisy 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, užije-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 vzdělávacímu 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 vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 výtěžku 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 přihlídně k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce s názvem *Spolupráce asistentů pedagoga a učitelů na základních školách* se dělí na dvě části. Teoretická část pojednává o inkluzivním vzdělávání, o asistentovi pedagoga a jeho roli ve výchovně vzdělávacím procesu a o spolupráci asistenta pedagoga a učitele. V praktické části je uskutečněn vlastní výzkum kvantitativního rázu, jehož cílem bylo odpovědět na dílčí výzkumné otázky a prostřednictvím nich zjistit výsledky hlavního výzkumného cíle, a to *jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách popisují vzájemnou spolupráci*. Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření pro asistenty pedagoga a pro učitele. Výsledky výzkumu nám přinesly, že klíčové pro efektivní spolupráci je komunikace, která byla u obou dotazovaných skupin popisována dobře. Nejvíce překážek respondenti shledávali v přípravě na vyučovací jednotku.

Klíčová slova: asistent pedagoga, učitel, základní škola, spolupráce, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

This thesis, entitled *Cooperation between teaching assistants and teachers in primary schools*, is divided into two parts. The theoretical part deals with inclusive education, the teaching assistant and his/her role in the educational process and the cooperation between the teaching assistant and the teacher. In the practical part, the actual research of a quantitative nature is conducted, the aim of which was to answer the sub-research questions and through them to find out the results of the main research objective, namely *how teaching assistants and teachers in primary schools describe their cooperation*. The research was carried out using a questionnaire survey for teaching assistants and for teachers. The results of the research told us that communication is key to effective collaboration and was described well by both groups interviewed. Respondents found the most obstacles in preparing for a teaching unit.

Keywords: teaching assistant, teacher, primary school, cooperation, inclusive education

Ráda bych vyjádřila velké uznání vedoucí mé práce, paní PhDr. Ivě Staňkové, PhD. Velmi si cením její odborné pomoci, cenných rad, trpělivosti, vstřícnosti a ochoty, kterou mi poskytla při vedení mé diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat respondentům, kteří ochotně přispěli svými odpověďmi do realizovaného výzkumu. Dále bych chtěla vyjádřit vděk celé své rodině a příteli za jejich nepřetržitou podporu během celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ	13
1.2 INKLUZE A INTEGRACE	15
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	18
2 ASISTENT PEDAGOGA	22
2.1 VYMEZENÍ POZICE ASISTENT PEDAGOGA	22
2.2 OSOBNOSTNÍ A KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA	24
2.3 PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA.....	27
3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE	30
3.1 MOŽNÁ ÚSKALÍ VE SPOLUPRÁCI.....	31
3.2 DOPORUČENÍ PRO KVALITNÍ A EFEKTIVNÍ SPOLUPRÁCI	32
3.3 VÝZKUMY ZAMĚŘUJÍCÍ SE NA SPOLUPRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE	34
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	37
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	41
6 ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	76
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	79
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	87
SEZNAM OBRÁZKŮ	88
SEZNAM TABULEK.....	89
SEZNAM GRAFŮ	90
SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Naše diplomová práce se zabývá tématem vzájemné spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli na základních školách. V aktuální době je výše zmíněné téma velmi relevantní, vzhledem ke stále rostoucímu počtu asistentů pedagoga ve školách. Tato pracovní pozice asistenta pedagoga se stala již nedílnou součástí týmů pedagogů na základních školách. Za nárůstem počtů asistentů pedagoga stojí vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Edukace na základní škole je významná, jelikož ovlivňuje další etapy vzdělávání, jež dítě v životě ještě absolvuje. Učitelé se mohou setkat s určitými nejistotami v rámci inkluze, převážně v oblasti přizpůsobení vyučovací jednotky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro některé učitelé, může být již výzvou samotné přijetí asistenta pedagoga do vlastní třídy, jako dalšího pedagogického kolegu, se kterým se bude podílet na vzdělávacím procesu. Aby byla pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zajištěna maximální podpora, je nejvíce důležité, aby mezi asistentem pedagoga a učitelem, fungovala co nejefektivnější spolupráce.

Diplomová práce má dvě stěžejní části, a to část teoretickou a část praktickou. Část teoretická se dělí na tři kapitoly, které obsahují další podkapitoly. První kapitola pojednává o inkluzivním vzdělávání. Konkrétněji se zaměřuje na legislativní vymezení, definování pojmů inkluze a integrace a na podpůrná opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá kapitola se zabývá rolí asistenta pedagoga. Přesněji se soustředí na definici asistenta pedagoga jako pracovní pozice, na jeho osobnostní a kvalifikační předpoklady pro výkon této profese a na vytyčení samotného obsahu práce asistenta pedagoga. Třetí, poslední kapitola teoretické části, se zabývá přímo spoluprací mezi asistentem pedagoga a učitelem. Zde se zaměřujeme na možná úskalí, jež při spolupráci mohou nastat, na předpoklady pro efektivní spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem a na podobné výzkumy zabývající se problematikou stejného rázu.

Čtvrtá část práce se zaměřuje na realizovaný vlastní výzkum s cílem zjistit, jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách popisují vzájemnou spolupráci. Pro dosažení tohoto cíle byla zvolena kvantitativní výzkumná metoda, která byla realizována prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření bylo vytvořeno, jak pro asistenty pedagoga, tak učitelé základních škol. Na základě získaných údajů z výzkumného

šetření bylo vytvořeno doporučení pro praxi, jež by mohlo být přínosné zejména pro učitelé základních škol a jejich asistenty pedagoga při jejich spolupráci během vzdělávacího procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Abychom mohli více porozumět dané problematice inkluzivního vzdělávání a zaměřit se tak na jeho klíčové aspekty a spolupráci mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky, je důležité uvědomit si podstatu inkluze. Tato teoretická část si klade za cíl objasnit základní terminologii a související pojmy mající významnou roli při studiu aktuální problematiky.

Vnášení do popředí fenoménu inkluzivního přístupu je v dnešní aktuální době největším trendem v celé kulturní Evropě ve sféře péče o jedince s postižením. (Teplá, 2015). Lechta (2010) doplňuje, že k tomuto postoji inklinuje i Česká republika, a to díky změně školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) pomocí novely č. 82/2015 Sb., jež vzešla v platnost 1. září 2016. Tahle změna přispěla a posílila inkluzi. I když hlavní rozmach inkluzivního přístupu můžeme datovat až k začátku 21. století, tento přístup začal nabývat známosti a tím vstupovat do světa již koncem 20. století. Tato idea inkluze v rámci vzdělávání vzešla z přesvědčení, že vzdělání je základním lidským právem. Samotný zrod inkluzivního přístupu můžeme shledat již v diskurzu lidských práv, který dbá na „*rovný přístup k občanským, politickým, ekonomickým, sociálním a kulturním právům*“ (Kratochvílová, 2013, s. 54)

Autoři Hulla, Goldhabera a Caponea (2002) (cit. podle Potměšil, 2010) definují inkluzivní vzdělávání a inkluzi samotnou, že účastnit se vzdělávacích programů mají možnost všechny děti společně s dětmi s postižením. Děti s postižením mají možnost docházet do prostředí, které odpovídá jejich reálnému věku, kde jim je poskytnuta pedagogická asistence dle individuálních potřeb jednotlivců v rámci využití individuálních vzdělávacích plánů. Lang a Berberichová (1998) zdůrazňují zásady inkluzivního vzdělávání. Uvádí, že pedagog by neměl být pouze předavačem vědomostí, ale hlavně průvodcem svých žáků v rámci aktivního vzdělávání. Každý žák, každé dítě je jiné – každé z nich má své nadání a určitý dar, jenž svou rozmanitostí přináší prospěch i ostatním žákům a tím obohacuje, celý vzdělávací proces. Autoři kladou důraz na právo pro všechny děti, aby měly nárok se vzdělávat v přátelském a bezpečném prostředí. Důležitý princip inkluzivního vzdělání uvádí vytvoření takového prostředí, které se shledává se zdravou sebedůvěrou dítěte a pozitivním sebehodnocením. Největší podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami shledávají především v jejich rodičích, kteří mají o své děti a jejich vzdělání pravý zájem

a také ojedinělé znalosti. Autoři popisují, že vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, není přínosné jen pro ně, ale i pro všechny zúčastněné v rámci výchovně

vzdělávacího procesu. Podotýkají důležitost poskytování rozmanitých druhů podpory pro ty, kteří se snaží vytvořit takovou komunitu.

Autorka Kratochvílová (2013) uvádí jako hlavní cíl inkluzivního vzdělávání usilování o maximální rozvoj žáka v různých oblastech, zajištění rovného přístupu ke vzdělání všem bez rozdílu, podílet se na sociální soudržnosti, podporu participace žáka jak ve společenském tak osobním životě a zdolávat jednotlivé překážky, jež mohou vznikat na základě neznalosti, předsudků a postojů vůči nějaké odlišnosti. Dále autorka definuje pět zásad inkluzivního vzdělávání. První bod uvádí respekt, a to mezi všemi aktéry výchovně vzdělávacího procesu. Druhý bod cílí na podporu individuálního rozvoje žáků za pomoci aplikování diferenciací a individualizace. Vzájemnou podporou se zabývá bod třetí, jenž klade důraz i na dosažení maximálního potenciálu ze strany všech účastníků, právě za pomoci vzájemné podpory. Čtvrtý, předposlední princip, se zaměřuje na spolupráci mezi všemi aktéry výchovně vzdělávacího procesu (pedagogové, žáci, vedení školy, rodina, odborníci). V pátém principu autorka zdůrazňuje význam komunikace, která probíhá taktéž mezi všemi aktéry výchovně vzdělávacího procesu.

Lechta (2010) uvádí, že v souladu s inkluzivním vzděláváním, je eliminování rozdělení žáků na žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb a na ty co SVP mají. Aktuálně v oblasti inkluze působí jednotná heterogenní skupina žáků, jenž potřebují odlišné individuální přístupy. Po sametové revoluci v roce 1989 se do československých škol pomalu dostávala diskuse ohledně začleňování žáků se SVP do klasických běžných škol. Tato diskuse se odehrávala na popud implementování trendu integrovaného vzdělávání, který měl zajistit právo na vzdělávání všem dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Legislativní ukotvení

Základní práva a svobody pro občany jsou stanoveny v listině základních práv a svobod. Jedno z mnoha práv, které je v listině uvedeno, je právo na vzdělání. Tohle právo je zaručeno každé jednotlivé fyzické osobě a to bez ohledu na jazyk, pohlaví, barvu pleti, víru a náboženství, rasu, sociální nebo národní původ, politické nebo jiné přesvědčení, příslušnost k etnické nebo národnostní menšině a majetek. Čtyři dimenze práva na vzdělání jsou specifikovány v tomto zákoně v článku číslo 33:

1. „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.
2. Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.
3. Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu.
4. Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu.“

(Usnesení č. 2/1993 Sb.)

Nový, inovativní postoj ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se otevřel v roce 2000, kdy se konala konference v Salamance. Hlavním závazkem tohoto jednání byla podpora inkluzivního vzdělávání. To bylo následně v Dakaru, kde byl vytvořen Akční plán vzdělávání pro všechny. Poslední dokument, který se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve světovém kontextu, je Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. K této úmluvě se připojila i Česká republika a to za tři roky po tom co byla přijata. (Bartoňová a Vítková, 2012).

Dokument, jenž představuje národní program pro rozvoj vzdělávání a dále vymezuje cíle a strategii pro směřování českého školství, byl schválen v roce 2001 a nese název Bílá kniha. Výše uvedený dokument definuje obecné záměry a základní principy pro rozvoj celého vzdělávacího systému jak v předškolním vzdělávání, tak i v základním, středním i terciálním vzdělávání. Tyto principy jsou uvedené i pro vzdělávání dospělých. Implementovat celý systém vzdělávacích programů a to na všech úrovních – to je z nejdůležitějších strategií, kterou Bílá kniha zdůrazňuje. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001).

Další, velice důležitý, je právní dokument školský zákon - zákon č. 561/2004 Sb., který se zabývá předškolním, základním, středním, vyšším odborným a jiným vzděláváním. Tento zákon byl v průběhu let novelizován. Tato legislativa zaručuje rovný přístup ke vzdělání všem a to bez ohledu na jazyk, barvu pleti, zdravotní stav, náboženství, sociální nebo etnický původ, rasu, rodinný stav, majetek, pohlaví, víru, národnost nebo jiné postavení občana. Každému dítěti je garantováno právo na vzdělávání ve škole, která odpovídá jeho trvalému bydlišti – jedná se o důležité pravidlo spádové školy. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Legislativa, která je zahrnuta v zákoně č. 82/2015 Sb., je úzce spjata s výše zmíněným školským zákonem. Tento novější zákon totiž mění původní znění zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání a některé další předpisy. Nejdůležitější zásahy, které byly tímto zákonem provedeny, se týkaly převážně novely § 16 až 19. Tyto novely se týkají právě aktuálního vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných dětí, žáků a studentů. Tento zákon se zabývá principem rovného přístupu pro všechny žáky. Dále také opouští od kategorizace, kdy např. neuzivá slovní spojení *žák se sociálním znevýhodněním*. Také se zabývá definicí pojmu podpůrné opatření a nově přichází s definicí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

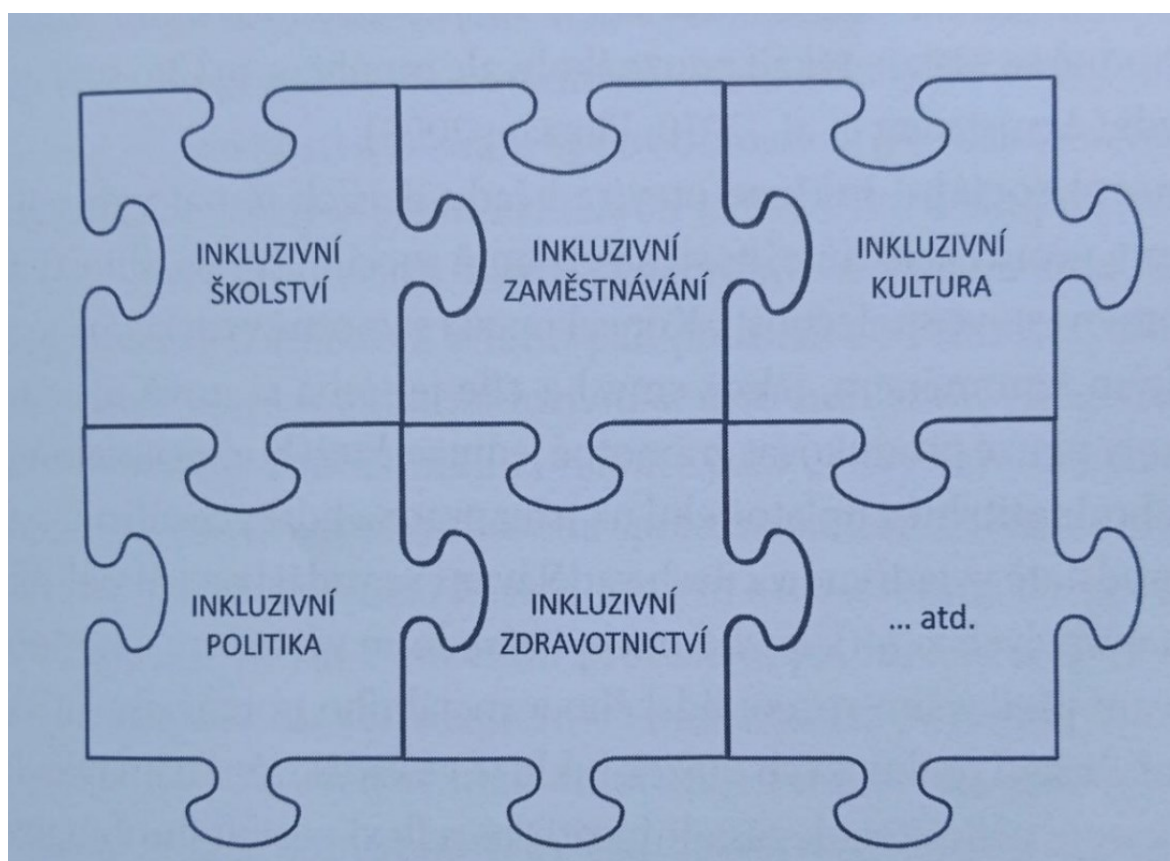
Další dokument, který můžeme spojovat se školským zákonem, je Vyhláška č. 27/2016, která vzešla v platnost 1. září 2016 a tím mohly proběhnout významné změny v oblasti českého školství. Již zmíněná vyhláška se především zabývá individuálními potřebami všech studentů a žáků, které odpovídají jejich vývojovému stupni a jejich věku. Vyhláška přináší inovativní přístup k organizaci podpůrných opatření, která jsou kategorizována do pěti úrovní podle jejich organizační, pedagogické a finanční náročnosti. V neposlední řadě se vyhláška zaměřuje na pravidla pro vzdělávání žáků nadaných a pro vzdělávání žáků, kteří jsou uvedeni v § 16 odst. 9 školského zákona. Během několika let došlo k opakovaným úpravám vyhlášky, ale nynější aktuální normy jsou platné od 1. ledna 2021. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

1.2 Inkluze a integrace

Autor Slowík (2016, s. 31, 32) definuje integraci jako: *„Sjednocování, spojování v nový celek, kdy menšinové (minoritní) skupiny a společenská většina (majorita) rozvíjejí společenský systém, který obsahuje součásti hodnot a idejí obou stran. Každý přitom nachází své místo ve společnosti, mezi uvedenými skupinami neexistuje žádná podstatná hranice.“* Jedná se o postup rovnoprávného a přirozeného integrování jednotlivců do společnosti s důrazem a ohledem na jednotlivé členy společnosti. Naopak inkluzi vnímá jako: *„Nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti, stejně jako lidé bez postižení.“* Inkluzivní přístup je postaven na metodě, že probíhá plná integrace osob s postižením, stejně jako u osob bez postižení, do všech možných činností. Jedná se o integraci bez používání nestandardních nebo speciálních

postupů či prostředků, v případě, že to není striktně nezbytné. Pokud bude potřeba, je možnost poskytnutí odpovídající pomoci a podpory.

Autor Slowík (2022), ve své nejnovější knize *Inkluzivní speciální pedagogika*, podrobněji rozebírá inkluzi a definuje ji jako model sociálního soužití, který se odvozuje z jasných filozofických základů. Nejvýznamnější prvek se zabývá přehodnocením aktuálních nadřazených přístupů a postojů většinové společnosti, které jsou směřovány k jednotlivcům s rozmanitými typy postižení nebo omezeními ve všech sférách života



Obrázek 1 – Koncept sociální inkluze

Také bychom chtěli zmínit definici od autorky Kroupové (2016, s. 28), která pojmy inkluze a integrace rozlišuje následovně: „*Inkluze je proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílu je povinností a zodpovědností celého systému... Různorodost je tak typickým znakem každého edukačního procesu.*“ Na druhou stranu integrace: „*Vyjadřuje koncepci speciální edukace jako organizační složky všeobecné edukace v tom*

smyslu, že výchova a vzdělávání jedinců se speciálními edukačními potřebami se má realizovat v běžných výchovných a vzdělávacích institucích, nikoli odděleně... Integrace jako nejvyšší stupeň socializace vyjadřuje naprosté zapojení a plné splynutí jedince s postižením se společností intaktních, a to v rámci edukace, pracovního uplatnění a v jiném společenském soužití. Je to stav, kdy se samotný jedinec s postižením nepovažuje za zvláštní součást společnosti a kdy ani intaktní společnost nepocituje postiženého jako zvláštní součást.“

Kocurová (2001, s 137) udává odlišnosti mezi inkluzí a integrací následovně:

Integrace	Inkluze
Zaměření na jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávání postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Tabulka 1 – Rozdíly mezi integrací a inkluzí

Autoři Ainscow a Booth (2007) se věnují inkluzivnímu prostředí ve školství a identifikují několik ukazatelů. Dle nich je nejdůležitější fyzická přístupnost všem žákům do školních prostor a také přijímání všech žáků z příslušné spádové oblasti. Žáci a pedagogové by spolu měli navzájem spolupracovat a také umět komunikovat ve vzájemném uznání vlastních rolí a s respektem. Učitelé by se měli snažit, aby výuka byla prospěšnou pro všechny zúčastněné a také se pokusit o odstranění překážek v učení. V rámci vyučovací hodiny žáci mezi sebou aktivně spolupracují a jsou všichni stejně zapojováni do vzdělávacího procesu. Žáci se učí

ohleduplnosti už jen tím, že výuka zahrnuje rozvoj porozumění k odlišnostem. (cit. podle Hájková a Strnadová, 2010)

Autoři Francisco a Hartmann (2020) se shodují s Havlem (2014) v názoru, že všem žákům, včetně těch s vážným postižením, by měla inkluze umožňovat rovné příležitosti ke vzdělání bez rozdílu. Jedním z cílů inkluze je obohacení vzdělávání nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také u všech ostatních spolužáků, kteří žádné postižení nemají. V rámci zapojení do inkluze se mohou všichni žáci učit umět projevat toleranci, zodpovědné chování a empatii. Autor Průcha (2013) v tématu inkluze vyzdvihuje důležitost zjištění různých překážek, které mohou žákům bránit v jakýchkoli aktivitách, a primárně pak tyto překážky aktivně odstraňovat. Dále v protikladu autor definuje pojem integrace jako začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výchovně vzdělávacího procesu ve školách, ale při poskytnutí dostatečně vysoké speciálně pedagogické péče. Jako hlavní cíl integrace uvádí, že nejdůležitější je poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami žité zkušenosti s většinovou společností, ale zároveň mít možnost respektovat jejich specifické potřeby. Dále bychom se chtěli zabývat pohledem na rozdíl mezi inkluzí a integrací, který uvádějí autoři Zilcher a Svoboda (2019). Charakterizují pojem integrace jako možnost pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami docházet do třídy společně se svými intaktními spolužáky, ale pouze za předpokladu, že se zvládne podřídit běžné výuce v běžné škole. Naopak při inkluzi nezáleží na rozdílech mezi jednotlivými žáky a není očekáváno žádné přizpůsobení. Inkluze se především zabývá rozvojem potenciálu každého jednotlivého žáka a klade si za cíl vytvořit co nejlepší školní prostředí, které bude efektivně pracovat se všemi dětmi výchovně vzdělávacího procesu a to bez ohledu na jejich odlišnosti. Tannenbergerová (2016) se v rámci integrace zmiňuje o důležitosti kategorizace jednotlivých postižení a různých odlišností mezi žáky. Integrace si klade za cíl adaptovat různorodé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do většinové společnosti. Tohoto se dá docílit pomocí poskytování rovných příležitostí, efektivního výchovně vzdělávacího procesu a společného vzdělávání se všemi žáky.

1.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření

I když v již výše zmíněné novele zákona došlo k určitým změnám v definování klíčového pojmu, s pojmem *speciální vzdělávací potřeby* se pracuje i nadále. V rámci výchovně vzdělávacího procesu je nově identifikován jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami,

jako osoba, jež nevyhnutelně potřebuje poskytování podpůrných opatření, která by měla sloužit k dosažení vlastního vzdělávacího cíle. Zákon upravuje podpůrná opatření ve školských službách a vzdělávání, jež jsou v souladu s kulturním prostředím, zdravotním stavem nebo dalšími životními podmínkami žáka. V souladu se zákonem mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na bezplatné poskytování těchto podpůrných opatření ze strany školy a školských zařízení. (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16 v novele zákona č. 82/2015 Sb.) V novele školského zákona jsou podpůrná opatření rozdělena do pěti stupňů, které závisí na pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Při prvním stupni podpůrných opatření mohou být školou poskytována bez potřeby doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření, která se vztahují ke stupňům dva, tři, čtyři a pět, lze uskutečnit pouze po předchozím doporučení od školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může podpůrné opatření druhého až pátého stupně realizovat pouze v případě souhlasu přímo plnoletého žáka, anebo jeho zákonného zástupce. (Pipeková in Bartoňová, Vítková et al., 2016)

V obecné rovině můžeme říci, že u prvního stupně podpůrných opatření, je kladen cíl na zdůraznění *individuálního přístupu k žákovi*. Výsledkem diagnostiky, která je uskutečněna ve školském poradenském zařízení, bude vytyčení jednotlivých podpůrných opatření pro žáka, a to i se zařazením do příslušné úrovně, kterou může být druhý, třetí, čtvrtý nebo pátý stupeň podpůrných opatření. (Michalík, et al., 2015) Jednotlivá opatření, jež se uvádí do doporučení školského poradenského zařízení, jsou pro školu sice zavazující, ale i přesto má škola šanci poskytovat i jiná podpůrná opatření. Pokud chce škola poskytovat i jiná podpůrná opatření, musí tomu předcházet dohoda s poradenským zařízením, ze kterého toto opatření bylo doručeno a také uvedení souhlasu zákonného zástupce. (Felcmanová, 2016).

Podpůrná opatření berou v potaz komplexní vzdělávací situaci, jak školy, tak i žáka a díky tomu pak může reflektovat rozsah, typ a úroveň obtíží. Tento přístup navazuje na mezinárodní klasifikační systém a respektuje národní normy a standardy (Vítková in Bartoňová, Vítková et al., 2016). Rozdělení do pěti úrovní podpory je nyní přínosné hlavně pro děti s lehkými problémy, které díky pomoci podpůrných opatření pak mají možnost třeba navštěvovat běžné školy. Nynější změny totiž ruší pomoc, která byla omezena pouze na žáky s konkrétní diagnózou, tím pádem měly možnost pomoci pouze děti s vážnějším druhem postižení. (Zámečnicková in Bartoňová, Vítková et al., 2016)

Novela školského zákona identifikuje devět kategorií podpůrných opatření, která zahrnují využití v:

- a) *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,*
- c) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- d) *úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- e) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- f) *využití asistenta pedagoga,*
- g) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole a jejich působnost upravuje zvláštní právní předpis*
- h) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (Školský zákona č. 561/2004 Sb. § 16 v novele zákona č. 82/2015 Sb.)*

Pro žáky s tělesným, sluchovým, mentálním nebo zrakovým postižením, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením s více vadami nebo autismem je možnost vytvořit třídy, studijní skupiny nebo oddělení, anebo celé školy. Do takové třídy/oddělení/studijní skupiny/školy je možno žáka zařadit pouze v případě, že školské poradenské zařízení vyhodnotí, že s ohledem na charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo na základě vývoje a výsledků původního poskytování opatření by samotná podpůrná opatření uvedená výše nebyla dostatečná k plnému rozvinutí jeho vzdělávacích možností a k zajištění jeho práva na vzdělání. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Hlavní rozdíl, který přináší novela školského zákona je ten, že dítě s postižením nemá povinnost mít od školského poradenského zařízení doporučení, tím pádem může být zařazováno do běžné školy. Na rozdíl od minulé zkušenosti, kdy poradna rozhodovala při zařazení do běžného vzdělávacího proudu, nyní se mění to, že poradenská zařízení budou vydávat doporučení pro začlenění do speciální školy. (Jungwirthová, 2016)

Můžeme tedy rekapitulovat, že dítěti s postižením bude preferována docházka v běžné škole, hlavního vzdělávacího proudu. Podpora žákovi může být intenzivnější, např. s pomocí asistenta pedagoga. Žák by byl zařazen do speciální školy teprve tehdy, pokud by se docházka do běžné školy nevyhodnotila jako přínosná. Přesun do speciální školy by proběhl pouze při souhlasu rodičů. Dále novela školského zákona uvádí, že běžné školy budou mít nárok na finanční podporu za každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím pádem speciální školy nebudou mít nárok na vyšší finanční prostředky, jak byly zvyklé dříve. Rodič nemá žádnou jistotu, že dítě na běžné škole obdrží skutečnou podporu, i když o ni požádal, protože kraj mohl rozhodnout, že asistentovi žákovi nepřizná. (Jungwirthová, 2016)

Novela školského zákona zpravidla poskytuje právo na vzdělávání v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu pro všechny výše zmíněné žáky. Pokud by tento způsob vzdělávání nebyl pro jedince vhodný, může se směřovat k rozhodnutí ke vzdělávání na jiném typu školy. Při systematickém pohledu na problematiku lze konstatovat, že těmto skupinám dětí novela zákona zajišťuje principiálně rovnocennější a spravedlivější přístup ke vzdělání. Můžeme vyzdvihnout význam rodiny, která má možnost také rozhodovat o situaci vlastního dítěte společně se školským zařízením, odborníkem nebo krajem. (Školský zákona č. 561/2004 Sb. § 16 v novele zákona č. 82/2015 Sb.)

Pedagogové si jsou vědomi, že je nezbytné umět ovládat rozmanitou škálu výukových strategií, jelikož každý žák, každý jedinec je unikátní osobností. Z této rozmanité škály mohou učitelé vybírat, modifikovat a přizpůsobovat ty nejefektivnější strategie pro každého žáka. Každý učitel, by měl mít přehled v oblasti učebních stylů, aby mohl co nejlépe pomáhat žákům s využíváním strategií, jež pocházejí z jejich silných stránek a umožňují jim úspěšně absolvovat učební proces. (Bartoňová in Bartoňová, Vítková et al., 2016)

2 ASISTENT PEDAGOGA

Tato kapitola pojednává o pozici asistenta pedagoga. Zde se zaměříme na samotnou roli asistenta pedagoga a předpoklady nezbytné k výkonu této profese. Konkrétně se budeme zabývat jeho osobnostními a kvalifikačními vlastnostmi. Dále se podrobně zaměříme na náplň práce, kterou by měl asistent pedagoga vykonávat.

2.1 Vymezení pozice asistent pedagoga

Asistent pedagoga a jeho pracovní pozice je uvedena v souladu se zněním zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, také známým jako zákon o pedagogických pracovnících, a dále podléhajícím předpisům školského zákona a prováděcí vyhlášky (27/2016 Sb.) ke školskému zákonu.

Asistent pedagoga účinkuje ve školní třídě, kde je zařazen žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v souladu s § 2 zákona o pedagogických pracovnících, a tím je zařazen mezi pedagogické pracovníky. Jedno z nejdůležitějších podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je právě profese asistenta pedagoga, který si klade za cíl co nejefektivněji přispívat k celkovému rozvoji jejich vzdělávacího potenciálu. Hlavním záměrem je dostatečná opora v rámci celého vzdělávacího procesu a tato opatření by ji měla žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnout. Odborníci ve vzdělávací oblasti tvrdí, že při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu, je asistent pedagoga nepostradatelné opatření. (Klusáčková, et al., 2014)

Asistent pedagoga a vymezení jeho role je i ve vyhlášce v § 5. Uvádí se zde jako poskytovatel podpory pro dalšího pedagogického pracovníka v rámci výchovně vzdělávacího procesu se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za okolností, že jsou dodržena předepsaná podpůrná opatření. Při realizaci a organizaci vzdělávání, je asistent pedagoga oporou a asistentem pedagogickému pracovníkovi. Dále podněcuje žáka k vlastní samostatnosti a k aktivnímu zapojení do všech možných aktivit, jež v rámci vzdělávání probíhají ve škole, zahrnující i poskytnutí školských služeb. Asistent pedagoga spolupracuje s jiným pedagogickým pracovníkem a koná dle jeho pokynů. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Již delší časový úsek, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent pedagoga působí jako nenahraditelná opora. Asistent pedagoga neplní pouze roli podporovatele a průvodce v pracovním výchovně vzdělávacím procesu, ale zastává hlavně roli pomocníka

a přítele, jenž je žákům vždy na blízku a nápomocen při zdolávání školních výzev. (Čadilová a Žampachová, 2021)

Autorky Teplá a Felcmanová (2015) přináší definici asistenta pedagoga, který působí jako pedagogický pracovník na úrovni mateřské, základní, speciální základní, střední či vyšší odborné školy, který ovlivňuje výchovně vzdělávací proces přímo ve školní třídě, kde je integrován student nebo žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem tohoto podpůrného opatření, je díky profesi asistenta pedagoga, učinit možným studentovi nebo žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, dosáhnout co nejlepšího možného vzdělání, zlepšit jeho celkovou kvalitu života a podpořit zlepšení uplatnění na pracovním trhu.

Autoři Němec a Martinovská (2018) uvádějí za hlavní úkol asistenta pedagoga, poskytování pracovní podpory učitelů, přesněji řečeno pedagogickému pracovníkovi. Asistent pedagoga by neměl být oporou a průvodcem pouze pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale měl by se angažovat v aktivitách i s ostatními žáky. Práci s ostatními žáky může asistent pedagoga pedagogickému pracovníkovi nabídnout prostor pro individuální činnosti se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga tedy nepůsobí pouze jako asistent pro konkrétního žáka, ale působí jako opravdový společník pro pedagoga. V oblasti školství se můžeme setkat s dalšími rolmi, které jsou často pleteny s rolí asistenta pedagoga. První z výše zmíněných rolí, je pozice *osobní asistent*. Tento osobní asistent má v péči přiděleného konkrétního žáka, kterému je nápomocný především při sebeobsluze a zajišťování základních potřeb. Financování tohoto pracovníka může být poskytováno v rámci programů neziskových organizací nebo z rodinných zdrojů. Druhá z výše zmíněných rolí, je pozice *školní asistent*. Tento školní asistent není pedagogickým pracovníkem a má za úkol podporovat žáky ohrožené školním neúspěchem ve vzdělávání. Financovat školního asistenta je možné v rámci projektů Evropské unie.

Uzlová (2010) definuje odlišnosti mezi rolmi *osobního asistenta* a *asistenta pedagoga*. Osobní asistent představuje podporu výhradně integrovanému žákovi, kterého má v péči a není pedagogickým pracovníkem. Naopak asistent pedagoga spolupracuje s učitelem (pedagogickým pracovníkem) a dbá na zajištění plynulého průběhu vyučovací hodiny a je pedagogickým pracovníkem. Dle potřeby a dohody s učitelem se asistent pedagoga věnuje potřebám i ostatních žáků ve třídě.

Autorka Morávková Vejrochová (2015) doplňuje a podtrhuje, že asistent pedagoga má za úkol se aktivně zapojovat při vytváření školního prostředí a přispívat tak celkové atmosféře ve třídě i v celé škole. Čili asistent pedagoga není pouze externím pomocníkem.

Na vytváření třídního nebo školního klimatu mají vliv činnosti asistenta pedagoga. Mimo již výše zmíněné působení na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent pedagoga získává a udržuje kontakty s jeho rozsáhlým sociálním prostředím.

Nepochybným ukazatelem nabývajícím důležitosti této profesní role, je stále se zvyšující počet asistentů pedagoga za poslední roky. Statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2022) uvádějí, že za 6 let v České republice přibyl až trojnásobek počtu asistentů pedagoga v regionálním školství a to od roku 2015 do roku 2021.

Rok (uvedeno k 30. 9. 2021)	Počet asistentů pedagoga
2015	10 383
2016	13 299
2017	17 725
2018	21 039
2019	24 270
2020	26 665
2021	29 188

Tabulka 2 – Počty asistentů pedagoga v regionálním školství

2.2 Osobnostní a kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Jako ostatní pracovníci ve školství a pedagogičtí pracovníci, musí i asistent pedagoga splňovat specifické požadavky, které jsou nezbytné pro výkon této pracovní profese. Požadavky můžeme rozdělit do dvou primárních kategorií, kterou je kategorie osobnostní a kategorie kvalifikační.

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, se může stát asistentem pedagoga každá osoba, která splňuje následující kritéria:

- *je plně svéprávný*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává*
- *je bezúhonný,*
- *je zdravotně způsobilý*

- *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak. (Zákon č. 563/2004 Sb.)*

Požadavky na vzdělání, jenž musí osoba, která vykonává profesi asistenta pedagoga, splňovat, jsou uvedeny ve školském zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Tuto pedagogickou funkci může vykonávat ten jedinec,:

- který je absolventem vysokoškolského vzdělání prostřednictvím studia v akreditovaném programu v oblasti pedagogických věd,
- který získal vysokoškolské vzdělání v jiném oboru, než jsou pedagogické vědy, s absolvováním vzdělávacího programu celoživotního vzdělávání poskytovaného vysokou školou, který musí být zaměřen na studium pedagogiky, absolvováním studia pro asistenty pedagoga, který realizují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- který prostřednictvím studia v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oblasti vzdělání s pedagogickým zaměřením, dosáhl vyššího odborného vzdělání,
- který získal vyšší odborné vzdělání ve studijním programu mimo obor pedagogiky, s absolvováním vzdělávacího programu celoživotního vzdělávání poskytovaného vysokou školou zaměřeným na studium pedagogiky, nebo absolvováním studia pro asistenty pedagoga, který realizují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- který absolvoval střední vzdělání, zakončené maturitní zkouškou, zaměřené na přípravu pedagogických asistentů,
- který absolvoval střední vzdělání ve studijním programu mimo obor pedagogických věd, s absolvováním vzdělávacího programu celoživotního vzdělávání poskytovaného vysokou školou zaměřeným na studium pedagogiky, nebo absolvováním studia pro asistenty pedagoga, který realizují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- který absolvoval střední vzdělání s výučním listem prostřednictvím dokončení vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- který získal středního vzdělání dokončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

- který získal základní vzdělání a absolvoval studium pro asistenty pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Asistent pedagoga, který splnil odborné vzdělání, by měl nabýt specifickými dovednostmi, které se vztahují a také vyplývají z jeho získaného vzdělání. Spadá sem obzvláště schopnost orientovat se v nové roli asistenta pedagoga, a to s ohledem na sociální, pracovněprávní a odborný charakter této pozice. Asistent by měl dostat informace ohledně školských právních norem, organizace školního prostředí a chodu institucí, do kterých zapadá zdravotní a sociální péče, poradenství, ústavy pro výchovu a jiné. Mimo jiné by měl asistent pedagoga projevovat schopnosti v práci v souladu s pedagogickými principy, do kterých např. zapadá orientace v hodnotícím systému studentů, příprava na výuku, porozumění základním termínům z oblasti pedagogiky a poskytování podpory během výuky. (Vrbová, 2012)

Oblastí osobnostních předpokladů, se zabývají autoři Bréda a spol. (2017), kteří vyzdvihují do popředí osobitý, pozitivní a přátelský vztah k dětem ze strany asistenta pedagoga. Zajisté by profesi asistenta pedagoga neměli zastávat jedinci, kteří nemohli sehnat jiné uplatnění na trhu práce. Dále by jedinci, vykonávající tuhle profesi, neměli mít předpojatosti k cizincům, určitým sociálním skupinám a osobám s postižením. Klíčovou schopností by u asistenta pedagoga měla být empatie. V neposlední řadě by neměl roznášet citlivé informace, které se vztahují na jeho svěřence, ale měl by umět s těmito informacemi pracovat v rámci porozumění různých stavů a situací, ve kterých se žák může ocitnout. Důležité je, aby byl trpělivý, důvěryhodný a schopný spolupráce s kolegy a také, aby uměl efektivně komunikovat a tím aktivně vytvářel komunikační spoj mezi školou, žákem a rodinou. Autoři Gabašová a Vosmik (2019) uvádějí k této pracovní pozici podstatu aktivního naslouchání druhým jedincům, mít klidnou povahu, vykazovat vysokou toleranci vůči frustraci a udržovat si nadhled nad věcmi.

V oblasti osobnostních předpokladů, které by měl asistent pedagoga mít, je nesmírně důležité, jaké je jeho přirozené chování. Pro žáky i další pedagogické pracovníky ve třídě by měl realizovat prostředí s přátelským a bezpečným duchem. Dále by měl být schopen týmové a efektivní spolupráce s učitelem. V takové kvalitní interakci by nemělo chybět vzájemné doplňování, respekt a aktivní přístup. Dále by měl asistent pedagoga umět pracovat s klidnou hlavou, samostatně a také časně reagovat na rozmanitou řadu situací. (Morávková Vejrochová, 2015) Teplá a Felcmanová (2015) doplňují, že za výchovu mladé generace je odpovědný každý pedagogický pracovník, neopomínaje asistenta pedagoga a to především v oblasti životního stylu a vlastního osobního příkladu. Vyrovnaný a

pozitivní asistent pedagoga by měl pojímat spoustu základních charakteristik a to tvořivost, trpělivost, schopnost týmové práce, intelektuální úroveň, smysl pro humor, optimismus, dovednost aktivně řešit problémy a laskavost.

2.3 Pracovní náplň asistenta pedagoga

§ 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., která se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, určuje hlavní pracovní povinnosti asistenta pedagoga. Výše uvedená vyhláška vymezuje, že asistent pedagoga vykonává:

- *„pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,*
- *pomoc žákům v přizpůsobení se na školní prostředí,*
- *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- *nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby“.*

Stejně jako u dalších pedagogických pracovníků, tak i u asistenta pedagoga, určuje náplň práce ředitel školy. Aby ředitel mohl pracovní povinnosti definovat, musí se řídit instrukcemi poradenského zařízení, které navrhlo přidělení asistenta pedagoga a spolupracovat s třídním učitelem. V závislosti na situacích ve třídě a individuálních potřebách integrovaného žáka se náplň práce asistenta pedagoga přizpůsobuje. Asistent pedagoga nemusí opouštět třídu během přestávek a tím například napomáhat pozornosti a motivaci integrovaného dítěte nebo se podílet na přípravě pomůcek a jiných vzdělávacích materiálů. (Žampachová, Čadilová, 2012) Asistent pedagoga může mít ve své pracovní náplni zahrnuto především individuální práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytnutí určitých možností podpory učitelů, práce i s ostatními žáky ve třídě, spolupráce asistenta pedagoga a učitele, nepřímá pedagogická činnost, metodické vedení a další formy profesního rozvoje asistenta pedagoga. (Němec, et al., 2014) Ředitel školy ve spolupráci s třídním učitelem definuje a udává obsah práce asistenta pedagoga. V rámci tohoto postupu se konkretizují jednotlivé úkoly a hlavně jejich rozměr (Žampachová, Čadilová, 2012)

a současně se bere ohled na doporučení poradenských zařízení a reálné potřeby žáků. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Asistent pedagoga může být dále nápomocný např. při celkové adaptaci na školní prostředí a integraci žáka do skupiny, podpoře pedagogických pracovníků ve výchovně vzdělávacím procesu, individuální pomoci při předávání výukové látky, asistenci při usnadňování komunikace mezi pedagogy a mezi žáky, podpoře v kontaktu se zákonnými zástupci žáka a při budování vztahů mezi různými komunitami nebo etniky, atd. Je primární vnímat fakt, že asistent pedagoga nepracuje sám, ale vždy pod vedením učitele, dalšího pedagogického pracovníka, jenž odpovídá za výsledky celkového výchovně vzdělávacího procesu a za jeho průběh. Pomocí pravidelných supervizí, které poskytují pracovníci školních poradenských zařízení, je asistentům pedagoga předávána určitá podpora. (Teplá a Felcmanová, 2015) Úkoly asistenta pedagoga se detailněji zabývá autorka Kendíková (2017), která klade důraz na verbální podporu při vysvětlování dané látky ve třídě při individuální práci s žákem se SVP. Pokud je to nezbytné, reprodukuje a vysvětluje učivo jak ve třídě, tak i mimo ni. Asistent pedagoga může pomocí deníčkových záznamů nebo osobních setkání velice usnadnit a zpříjemnit komunikaci mezi rodinným prostředím a školou. Dále pracuje s dítětem na rozvoji různých forem komunikace a pomáhá mu tyto dovednosti aplikovat při navazování nových sociálních vztahů. Asistent se účastní při vytváření individuálního vzdělávacího plánu a také na přípravě různých materiálů a didaktických pomůcek pro žáka se SVP. Autorka Vrbová (2012) mimo jiné také doplňuje, že asistent pedagoga by se měl účastnit podpory žáka se SVP při posilování pracovních, hygienických a sociálních dovedností. Aby žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vyhovovaly veškeré učební materiály, asistent pedagoga mu s nimi pomáhá a upravuje je a podporuje žáka při adaptaci na školní prostředí. Asistent svého žáka podporuje i v rámci doučovacích skupin nebo školní družiny. Mimo jiné by si měl pravidelně rozšiřovat vlastní profesní znalosti za pomoci dalších vzdělávacích aktivit a účastnit se třídních schůzek a pedagogických porad.

Autorka Morávková Vejrochová (2015) udává do popředí, že při jakýchkoli školních událostech např. při sportovních akcích, školních akademiích nebo besídkách, a také při mimoškolních aktivitách např. při výletech, školách v přírodě a exkurzích, poskytuje asistent pedagoga nepřehlédnutelnou roli v oblasti zajištění bezpečnosti. Již dle zmíněného výše, má asistent pedagoga jako prvotní úkol jako zprostředkovatel interakce mezi rodinou žáka, popř. komunikace mezi školou a prostředím, komunitou, ze které žák pochází a jako podporovatel svých pedagogických kolegů. Autorka doplňuje, že asistent pedagoga zastává klíčovou roli

i při utváření a rozvoji sociálních interakcí mezi žáky a při formování sociálně-emocionální atmosféry ve škole nebo ve třídě samotné. Ostatní pedagogičtí kolegové také v rámci spolupráce oceňují pomoc při organizaci vyučování a jiných administrativních úkolech.

Jednotlivé úkoly asistenta pedagoga a jejich povaha a rozsah jsou odvozovány z obecných schopností asistenta pedagoga a jeho odborné kvalifikace. Také se rozlišují na základě jednotlivých stupňů školního vzdělávání. Asistent má omezené možnosti při zapojování se např. na střední škole, kde se soustředí pouze na jednotlivé konkrétní předměty a situace, ale naopak v mateřské škole může pomáhat převážně ve všech aktivitách a oblastech jednotlivých činností. (Horáčková, 2015)

3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE

Ve třetí, poslední kapitole teoretické části naší diplomové práce, se budeme zaměřovat konkrétně na přímou spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Kratochvílová (2013) uvádí, že mimo jednotlivou práci v oblasti vlastních profesních schopností, se musí učitel také podílet na nezbytné týmové spolupráci. Kvalita sociálních vztahů je ovlivňována tvorbou prostředí a určité školní kultury, jež je pomocí ní podporována inkluze, která je nedílnou součástí i profesionální komunikace mezi pedagogy. Autorka Horáčková (2015) uvádí jako klíčové partnery výchovně vzdělávacího procesu právě učitele a asistenta pedagoga, kteří spolu úzce spolupracují. Asistent pedagoga by měl být takovým spojovacím prostředníkem pro všechny účastněné výchovně vzdělávacího procesu a pomocníkem v rámci komunikace. V oblasti pedagogického sboru je role asistenta pedagoga čím dál více nepostradatelnější a nezbytnější.

Pro adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je působení asistenta pedagoga velmi přínosné, obdobně jako pro žáky intaktní. Nicméně pro dosažení efektivní a hlavně kvalitní spolupráce, je klíčová koordinace asistenta pedagoga s učitelem. Při spolupráci si můžeme klást cíle různých forem, jako je začleňování studentů do všech výukových aktivit v rámci školy tak i mimo ni a podporování samostatnosti. Dalšími body si uvedeme různé možnosti spolupráce asistenta pedagoga a učitele:

- Aktivity se skupinou žáků se SVP – Zatím co ostatní žáci působí v jednotlivých skupinkách pod vedením učitele, asistent pedagoga vede skupinu žáků se SVP a věnuje se jim. V rámci této organizace může asistent pedagoga sledovat jejich pokrok a aktivně odpovídat na jejich otázky. Žáci mohou mezi sebou uceleně spolupracovat a komunikovat.
- Individuální práce se žákem se SVP – Asistent pedagoga kontroluje psaní, formuluje instrukce nebo sleduje užívání školních pomůcek. Věnuje svou pozornost pouze jednomu žákovi se SVP a pracuje s ním v reakci na aktuální dění ve vyučovací hodině. Asistent pedagoga s žákem pracuje individuálně.
- Pozorování intaktních žáků ve třídě – U této formy spolupráce se asistent pedagoga zaměřuje na všechny žáky ve třídě a aktivně pozoruje jejich potřeby s cílem porozumět jim. Tyto pochopené potřeby pak dále může diskutovat s učitelem a v návaznosti na ně mohou společně plánovat organizaci dalších vyučovacích hodin.

- Skupinová nebo individuální práce v podobě doučování po vyučování – Učitel společně s asistentem pedagoga se podílejí na podpoře žáků v rámci přípravy na výuku. (© Inkluzivní škola)

3.1 Možná úskalí ve spolupráci

Můžeme se setkat, že učitelé na některých školách mohou mít obavy z toho, že by se asistent pedagoga přímo zapojoval do jejich pedagogické práce. Většinou to odůvodňují tím, že žádnou další pomoc nepotřebují, a že veškerou práci zvládnou sami. Klíčové je, aby učitelé chápali roli asistenta pedagoga jako někoho, kdo jim chce pomoci a prostřednictvím toho dát učitelům více prostoru pro efektivní práci s žáky. I když převážná část učitelů prvotně byla toho názoru, že asistenta pedagoga nepotřebují, po určité době spolupráce s asistentem změnili svůj názor. Když pak spolupráce trvala v rámci několika let, učitelé prohlašovali, že si vyučování bez asistence asistenta již nedovedou představit. (Němec a Martinovská, 2018) Výše zmíněné tvrzení je uvedeno v Tematické zprávě České školní inspekce (2018, str. 29). Tato zpráva nám říká, že pokud učitelé nemají předchozí zkušenosti s profesí asistenta pedagoga, berou jeho přítomnost ve vyučování pouze jako kontrolu, nikoli jako společníka pro tvorbu efektivního výchovně vzdělávacího procesu. Dále někteří učitelé si spolupráci s asistentem nechtěli připouštět, jelikož na ni nebyli zvyklí, a tak byla jejich spolupráce bezvýznamná, neefektivní a založena pouze na formální stránce.

Autoři Němec a Martinovská (2018) poukazují na to, že velké množství nedostatků ve společné spolupráci, může vycházet z nejasně daných očekávání mezi jednotlivými aktéry spolupráce. Učitel si myslí a je přesvědčen o tom, že asistent by měl vědět jak zasahovat do práce s dětmi a jak s nimi pracovat. Na druhou stranu si asistent může být nejistý ve své roli, se kterou ještě nemá předchozí zkušenosti a může mít obavy, že by nějakým způsobem mohl komplikovat práci učitele. To může vyvolávat nepříjemné situace pro oba aktéry, kdy učitel v určité situaci předpokládá aktivní působení asistenta, ale ten si není jistý, zda by se měl zapojit nebo zasáhnout. Potom musí oba čelit nepříjemným komplikacím, kdy si učitel může myslet, že asistent nepracuje tak jak by měl, a naopak asistent neví, jaká forma spolupráce by učiteli vyhovovala, čili se může cítit, že není plně využit.

Dále autorka Kendíková (2017) doplňuje, že v běžné praxi se můžeme setkat s učiteli, kteří asistenta pedagoga neberou za svého pedagogického kolegu, ale spíše za svého podřízeného, který dostává za úkol činnosti, jež nejsou v jeho pravomocích. V oblasti předcházení

nežádoucím situacím, chybí ve spoustě škol efektivní systém metodické podpory asistentů pedagoga. Pokud by taková situace nastala je klíčové, aby asistenti pedagoga vhodným způsobem uměli sdělit svůj kritický názor na příslušném místě.

Situace, jež mohou negativně působit na celkový vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga, popisují autoři Čadová a kol. (2012). Mezi takové nepříjemné situace uvádějí např. nedostatečnou interakce mezi asistentem a učitelem při organizaci vyučovací jednotky, nepředstavení svého kolegy ostatním pedagogům a hlavně žákům, pasivní osobnost asistenta pedagoga a v těžších případech i výkon práce s žákem se SVP, který není v souladu s individuálním vzdělávacím plánem. V ojedinělých až extrémních případech, může docházet k neprofesionálnímu jednání ze strany asistenta, kdy např. kritizuje práci učitele před rodiči žáků nebo dokonce před žáky nebo když není připraven na vyučovací jednotku.

3.2 Doporučení pro kvalitní a efektivní spolupráci

Začátek pro efektivní spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga se tvoří již při výběru a volbě na danou pozici asistenta. Je přínosné, když se sám učitel může výběrového řízení na pozici asistenta pedagoga zúčastnit. Důležitost spočívá i v roli ředitele školy, který by měl přesně definovat pracovní náplň asistenta pedagoga i s rozdělením mezi nepřímou a přímou pedagogickou činností. Dále by měl jasně určit, jakou roli bude asistent pedagoga zastávat ve třídě, a to nejen v kontextu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale ke všem zúčastněným. Pro asistenta pedagoga může být důležitým článkem třídní učitel, který může být spojovacím článkem při komunikaci s ostatními asistenty, pedagogy a vychovateli. Učitel může díky asistentovi přicházet k novým podnětům ke své práci a naopak pro asistenta může být učitel inspirací k dalšímu profesnímu rozvoji. (Horáčková, 2015)

Autoři Němec a Martinovská (2018) zdůrazňují důležitost v pochopení svých rolí u obou aktérů, jak asistenta pedagoga, tak učitele, aby oba chápali své role ve školním prostředí. Mimo to, že asistent pedagoga je hlavní podpůrné opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je i poskytovatel pomoci a podpory přímo učiteli. Stavebním můstkem efektivní spolupráce mezi učitelem a asistentem je vzájemný respekt. Asistent pedagoga by měl dodržovat způsoby, které využívá učitel při vyučovací jednotce. Na druhou stranu, by měl učitel vnímat asistenta pedagoga jako svého kolegu, který mu může sdělovat významné informace, které by při činnostech s celou třídou mohl snadno přehlížet. V efektivní spolupráci sehrává nepostradatelnou roli i ředitel školy, který musí přesně uvést

kompetence a definovat role obou aktérů výchovně vzdělávacího procesu. Mimo písemně definované pracovní povinnosti je přínosné, aby ředitel asistentovi jasně vyjádřil svá očekávání a definoval smysl jeho pracovní pozice.

Autorka Mazánková (2018) při efektivní spolupráci také vyzdvihuje důležitost vzájemného respektu mezi asistentem a učitelem. Učitel musí pozici asistenta pedagoga ve třídě brát jako kolegu, nikoli jako soupeře v soutěži a tím mu komplikovat práci nebo negovat jeho pedagogické snažení. Dále by učitel asistenta neměl nadměru kontrolovat jeho práci, kárat nebo dokonce vylučovat z výchovně vzdělávacího procesu. Pracovní povinnosti obou dvou aktérů, jak asistenta pedagoga, tak učitele, jsou konkretizovány ve školském zákonu a v zákoně o pedagogických pracovnících. Oba jsou pedagogičtí pracovníci, čili ve spolupráci zastávají rovnoprávné postavení. Je důležité, aby tento pracovní vztah ovládalo partnerství nikoli soutěžení. Mazánková (2018) uvádí, že možností jak tohoto docílit, je občasné střídání pedagogických rolí např. při hudební nebo výtvarné výuce. Zda se stane, že asistent pedagoga je v nějakém předmětu více zběhlý a zkušenější, může nabýt role hlavního průvodce v daném předmětu. Nesmíme opomenout důležitost v přípravách na výuku, které by se měli oba účastnit a diskutovat potřeby žáků. Asistent by měl předem dostat instrukce, k jakým žákům bude jeho pomoc přidělena, aniž by to mělo za dopad, že by učitel věnoval méně pozornosti žákům se speciálními potřebami. Mělo by to být naopak, kdy přítomnost asistenta pedagoga ve třídě bude dodávat učiteli více prostoru pro žáky se SVP jejich podporu. Vztah učitele a asistenta vždy působí na celkovou atmosféru ve třídě. Pokud by tento vztah byl negativní a neefektivní, mělo by to za příčinu nepříznivou situaci ve třídě a dlouhodobě by tento nepříznivý postoj nefungoval.

Autorky Teplá a Felcmanová (2015) uvádějí, že za výsledky žáků a jejich úroveň vzdělání odpovídá vždy učitel. Učitelova sdělení by měla být nadřazená a prvotní před ostatními činnostmi i před činnostmi asistenta pedagoga. Pro efektivní spolupráci by se činnosti obou aktérů měly vhodně doplňovat a navazovat na sebe. Ideálně by se jejich pracovní povinnosti neměly překrývat. V knize Sociálně psychologické klima školních tříd a školy Lašek (2007) podrobným zkoumáním klimatu ve třídě stvrzuje, že na pozitivních a přátelských vztazích ve škole mezi jednotlivými pracovníky závisí harmonický sociální kontext a celková pozitivní atmosféra třídy. Pokud by mezi učitelem a asistentem pedagoga probíhala kvalitní efektivní komunikace, asistent by měl příležitost efektivně plnit svoji roli. Pro efektivní komunikaci, je klíčové, aby byl asistent pedagoga řádně o všem informován vedením školy a hlavně učitelem.

Autorka Čadová a kol. (2012) zdůrazňuje významnost pravidelných schůzek, při kterých by mělo docházet ke konzultacím, hodnocení průběhu spolupráce popř. možná řešení pro zlepšení a diskuzi ohledně dosažených výsledků. Aby se asistent pedagoga mohl řádně připravit na vyučovací jednotku je žádoucí, aby byl od učitele pravidelně informován o průběhu a obsahu vyučovací hodiny. Gabašová a Vosmik (2019) vyzdvihuje podstatu vzájemné důvěry a úcty mezi asistentem a učitelem, která by měla být postupně budována. Jak pro učitele, tak i pro asistenty pedagoga je klíčové poskytovat kvalitní odbornou metodickou podporu a zpětnou vazbu.

3.3 Výzkumy zaměřující se na spolupráci asistenta pedagoga a učitele

Výsledky výzkumu autorů Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) se prokázali jako velice pozitivní. Drtivá většina respondentů výzkumu shledávala svoji spolupráci jako uspokojivou a někteří dokonce jako velmi uspokojivou. Část respondentů avšak uváděla, že než si našli vhodný způsob vzájemné spolupráce, nějakou dobu to trvalo.

Dle Bočkové a Vítkové (2016) podobná zjištění přinesly i výsledky dotazníku, který byl uskutečněn v roce 2015 – 2016 paní Halvovou. Asistenti pedagoga ve většině hodnotili spolupráci mezi nimi a učitelem velice kvalitně. Nicméně, i když 27 % respondentů uvedlo, že ve spolupráci vnímají i neshody, ke kterým dochází, spolupráci i tak hodnotili pozitivně. Překvapivé zjištění bylo, že více než 50 % dotázaných neparticipovala při sestavování individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum dokázal, že v oblasti vzájemné spolupráce je určitý prostor pro zlepšení.

Bartoňová a Vítková (2017) podtrhují vysokou frekvenci spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga ve svém výzkumu. V tomto výzkumu uvedlo 60 % učitelů, že každý den probíhá určitá spolupráce s asistentem pedagoga. Tento výsledek nám ukazuje, že klíčovým partnerem pro učitele, je právě asistent pedagoga oproti kolegům, kteří setrvávají na nižších pozicích, jako jsou školní psychologové nebo školní speciální pedagogové, jejich spolupráce probíhá denně.

Růžička a kol. (2019) provedli kvalitativní výzkum formou rozhovorů v roce 2017. Z výzkumu můžeme vyčíst, že profesní vztahy s asistenty pedagoga jsou vnímány různorodě. Uvádí tři základní typy vztahů a to přátelské, problematické a profesionální. Pokud se spolupráce ocitne v problematickém vztahu, učitelé nevnímají přítomnost asistenta pedagoga ve výuce jako přínos, ale naopak jako přítěž. Učitelé měli snahu změnit nastavené chování asistenta pedagoga, nicméně po neúspěšných pokusech rezignovali.

Pouze v malé míře byly zastoupeny odpovědi respondentů s tímto problematickým typem vztahu. Jako druhý, nejvíce volili vztah profesionálního typu, který je typickým pro vysokou míru profesionality bez většího zásahu do osobních vztahů a kolegiální podporu. Nejvíce respondentů volilo vztah přátelský, který se vyznačuje jako respektující a vstřícný. Někteří učitelé vyzdvihovali, že nepřehlédnutelnou roli ve vztahu hrají osobní názory a postoje asistenta pedagoga, jenž se nevztahují k práci, ale k celkovému pohledu na život. Ve stejném výzkumu byli zkoumáni i asistenti pedagoga, jenž ve stejném poměru jako učitelé, popisovali profesní vztahy. Pokud volili problematický vztah, asistenti pedagoga popisovali, že proto, protože učitel dával najevo nadřazenost směrem k asistentovi na popud jeho nižšího vzdělání.

Další výzkum, který byl zmíněn v práci autorky Čalové (in Bařínková a kol., 2012), byl kvantitativního rázu a orientoval se na nejčastější společné činnosti, kterých se společně účastní asistenti pedagoga a učitelé a na aktivity asistentů pedagoga. Tyto aktivity se soustředily na organizaci a plánování vyučovací jednotky s učitelem, příprava pomůcek a jiných materiálů k výuce a včasné seznámení s obsahem učiva, aby se asistent mohl připravit a flexibilně reagovat průběh výuky a potřeby žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části naší diplomové práce se zaměříme na spolupráci asistenta pedagoga a učitelů na základních školách. Primárně se budeme zabývat pozitivními či negativními prvky ve spolupráci a možnými úskalími, na které asistenti i učitelé při spolupráci naráží. Z výzkumu vyvodíme doporučení pro praxi.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je zjistit názor asistentů pedagoga a učitelů na základních školách na jejich obecnou spolupráci. Zajímá nás názor na spolupráci jak od asistentů pedagoga, tak od učitelů základních škol. Díky tomu budeme moci porovnat názory těchto dvou aktérů spolupráce.

4.2 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumný cíl

Hlavní výzkumný cíl je zjistit, jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách popisují vzájemnou spolupráci.

Dílčí výzkumné cíle

1. Zjistit, jak asistenti pedagoga a učitelé hodnotí vzájemnou spolupráci.
2. Zjistit, jak učitelé vnímají roli asistenta pedagoga v oblasti vzájemné spolupráce.
3. Zjistit, jak asistenti pedagoga vnímají roli učitele v oblasti vzájemné spolupráce.
4. Zjistit, jaké překážky spatřují asistenti pedagoga a učitelé ve spolupráci.

Hlavní výzkumná otázka

Na základě hlavního výzkumného cíle byla definována hlavní výzkumná otázka, která zní: Jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách popisují vzájemnou spolupráci?

Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné otázky byly formulovány vzhledem k dílčím výzkumným cílům takto:

1. Jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou spolupráci?
2. Jak učitelé vnímají roli asistenta pedagoga v oblasti vzájemné spolupráce?

3. Jak asistenti pedagoga vnímají roli učitele v oblasti vzájemné spolupráce?
4. Jaké překážky spatřují asistenti pedagoga a učitelé základních škol při spolupráci?

4.3 Výběr metody výzkumu

Za účelem zjištění názorů asistentů pedagoga a učitelů základních škol na jejich vzájemnou spolupráci jsme pro tento výzkum zvolili kvantitativní typ výzkumu. Z důvodu výběru kvantitativního výzkumu jsme data shromažďovali prostřednictvím dotazníkového šetření. Provedli jsme průzkum pomocí dotazníků s úmyslem oslovení co největšího počtu respondentů, což nám umožnilo předložit komplexnější závěr týkající se daného tématu a výzkumných otázek. Gavora (2010, s. 121) definuje dotazník jako „nejfrekventovanější metodu získávání údajů“.

4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor

Základní výzkumný soubor představují asistenti pedagoga a učitelé základních škol v celé České republice.

Výběrový soubor

Výběrový soubor tvoří asistenti pedagoga a učitelé základních škol, kteří byli oslovováni metodou snowball sampling. Jde o techniku, kdy jsou respondenti vybráni podle reference už od oslovených respondentů. Dále jsme oslovili dvě základní školy o vyplnění, ale po nízké návratnosti, jsme zvolili rozšíření dotazníků pomocí sociálních sítí přímo mezi asistenty pedagoga a učitelé základních škol. Nazpět jsme obdrželi 338 vyplněných dotazníků od asistentů pedagoga a taktéž 338 vyplněných dotazníků od učitelů základních škol. Celkem se nám navrátilo 676 validních dotazníků.

Položky dotazníků byly rozděleny do jednotlivých skupin podle dílčích výzkumných otázek následovně:

DVO1: Jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou spolupráci?

- Dotazník pro asistenty ped.: DVO1 náleží položky č. 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23.

- Dotazník pro učitelé: DVO1 náleží položky č. 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25.

DVO2: Jak učitelé vnímají roli asistenta pedagoga v oblasti vzájemné spolupráce?

- Dotazník pro učitelé: 1, 2, 4, 5, 6, 9, 15.

DVO3: Jak asistenti pedagoga vnímají roli učitele v oblasti vzájemné spolupráce?

- Dotazník pro asistenty ped.: 1, 2, 4, 5, 7, 13.

DVO3: Jaké překážky spatřují asistenti pedagoga a učitelé základních škol při spolupráci?

- Dotazník pro asistenty ped.: DVO3 náleží položky č. 3, 6, 11, 19, 20, 22.
- Dotazník pro učitelé: DVO3 náleží položky č. 3, 7, 8, 13, 21, 22, 24.

4.5 Strategie pro přístup ke zkoumanému souboru

V našem výzkumu byli zkoumaným souborem asistenti pedagoga a učitelé základních škol. Strategií pro přístup k respondentům jsme použili metodu snowball sampling, kdy proběhlo rozšíření dotazníků v našem okolí (spolužáci, bývalí spolužáci, učitelé, atd.), kteří dotazníky následně distribuovali na svá pracoviště, taktéž s prosbou o vyplnění. Dále jsme s prosbou o vyplnění oslovili dvě základní školy, ale návratnost nebyla vysoká. Nejvíce respondentů se zapojilo po zveřejnění dotazníků do skupin pro asistenty pedagoga a učitele základních škol na sociálních sítích. Počet respondentů vzrostl rapidně. Dotazníky byly zcela anonymní a také dobrovolné. Dotazníkové šetření proběhlo elektronickou formou na webové stránce *Survio.com*. Jednalo se o dostupný výběr, jelikož asistenti pedagoga a učitelé bez přístupu k sociálním sítím nebo samému internetu nemohli dotazník vyplnit. Snažili jsme se docílit co nejvíce podobného čísla zúčastněných respondentů u obou skupin, jak u asistentů pedagoga, tak u učitelů. Po většinu času, co byl dotazník spuštěn, jej více vyplňovali učitelé, v jeden den však oba dotazníky dosáhli stejného počtu respondentů. V tu chvíli jsme dotazníkové šetření ukončili.

4.6 Výzkumná technika

Pro potřeby výzkumného šetření jsme se rozhodli pro kvantitativní výzkum, jedná se o deskriptivní, popisný výzkum. Využili dotazníkového šetření jako prostředek sběru dat. Dotazníkové šetření nám umožnilo získat rozsáhlý počet odpovědí od respondentů

elektronickou cestou, čímž jsme se vyhnuli omezení vzdáleností od účastníků. Pro tento kvantitativní výzkum jsme vytvořili vlastní dotazníky, které byly navrženy v souladu s výzkumnými cíli a výzkumnými otázkami a byly zaměřeny na spolupráci asistentů pedagoga a učitelů základních škol.

Dotazník pro asistenty pedagoga obsahuje 23 položek dotazníku a všechny otázky jsou uzavřené. Dotazník pro učitele základních škol obsahuje 25 položek dotazníku a všechny otázky jsou taktéž uzavřené. Většina položek má na výběr z odpovědí naprosto souhlasím, souhlasím, nevím, nesouhlasím, naprosto nesouhlasím. Jednotlivé položky dotazníků se týkají několika oblastí. Těmi jsou hodnocení spolupráce, vnímání jednotlivých rolí při spolupráci a možná úskalí spolupráce asistenta pedagoga a učitelů na základních školách.

Dotazníky byly digitalizovány a rozšířeny pomocí sociálních sítí. Respondenti měli možnost sami se rozhodnout, zda se chtějí účastnit výzkumu či nikoli. V úvodní části dotazníků byli účastníci informováni o jeho účelu a byla jim předložena žádost o vyplnění. Očekávaný čas na vyplnění dotazníku se pohyboval mezi 5 až 10 minutami. Výzkumné šetření probíhalo v únoru 2024 zhruba 2 týdny.

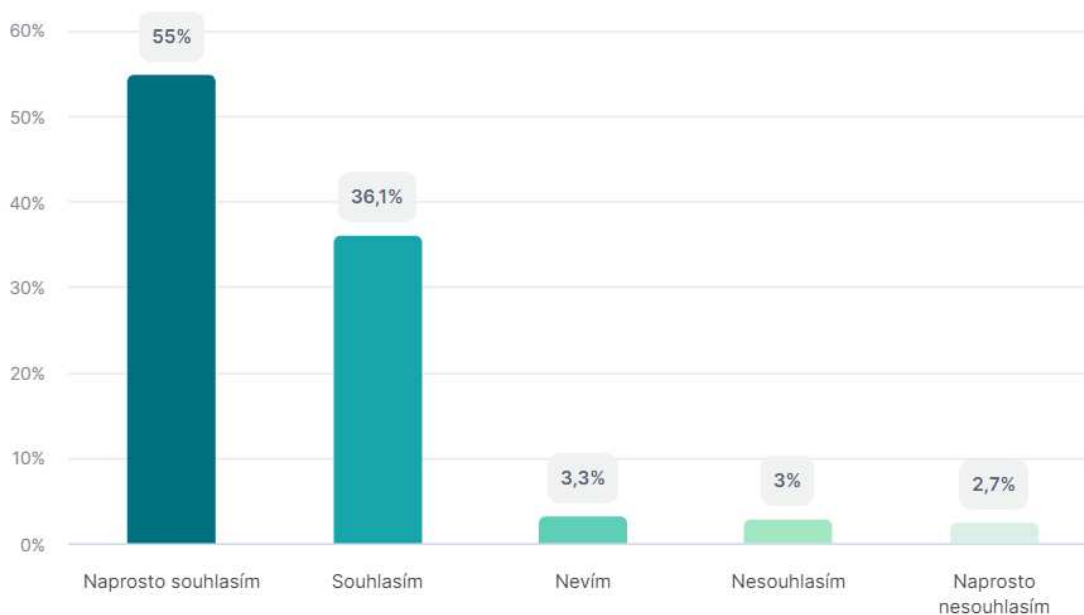
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato část bude zaměřena na analýzu a interpretaci dat, kterou jsme získali prostřednictvím našeho provedeného výzkumu. Pro lepší strukturu jsme položky rozdělili do skupin podle jednotlivých výzkumných otázek. Pro přehlednost jsou grafy barevně rozlišeny: zeleno-modré náleží dotazníku pro asistenty pedagoga a fialovo-červeno-žluté náleží dotazníku pro učitele.

Dílčí výzkumná otázka č. 1 - Jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách hodnotí vzájemnou spolupráci?

Na tuhle dílčí výzkumnou otázku odpovídají v dotazníku pro asistenty pedagoga položky číslo 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23 a v dotazníku pro učitelé položky číslo 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25.

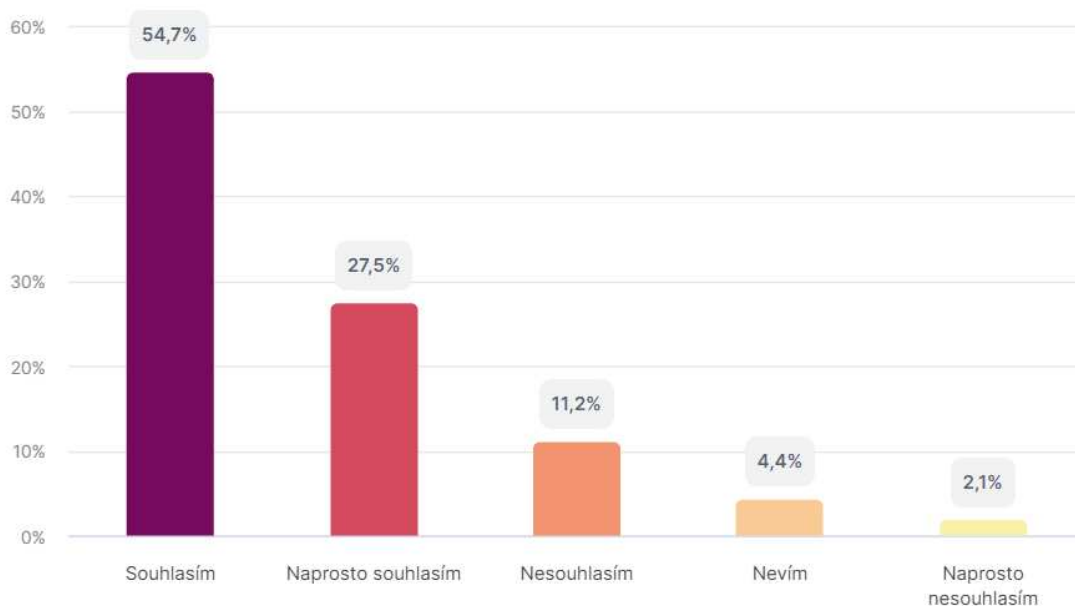
Graf 1 – V případě problémů ve výuce, mohu o pomoc požádat učitele. (např. s kázní)



Položka číslo osm v dotazníku pro asistenty ped. se zaměřuje na možné problémy ve výuce a následnou pomoc. Zde nejvíce asistentů ped. volilo možnosti „Naprosto souhlasím“ (55 %) a „Souhlasím“ (36 %). Ostatní možnosti této položky volili respondenti téměř stejně okolo 3 %. Zde můžeme vidět, že asistent ped. se na učitele může spolehnout.

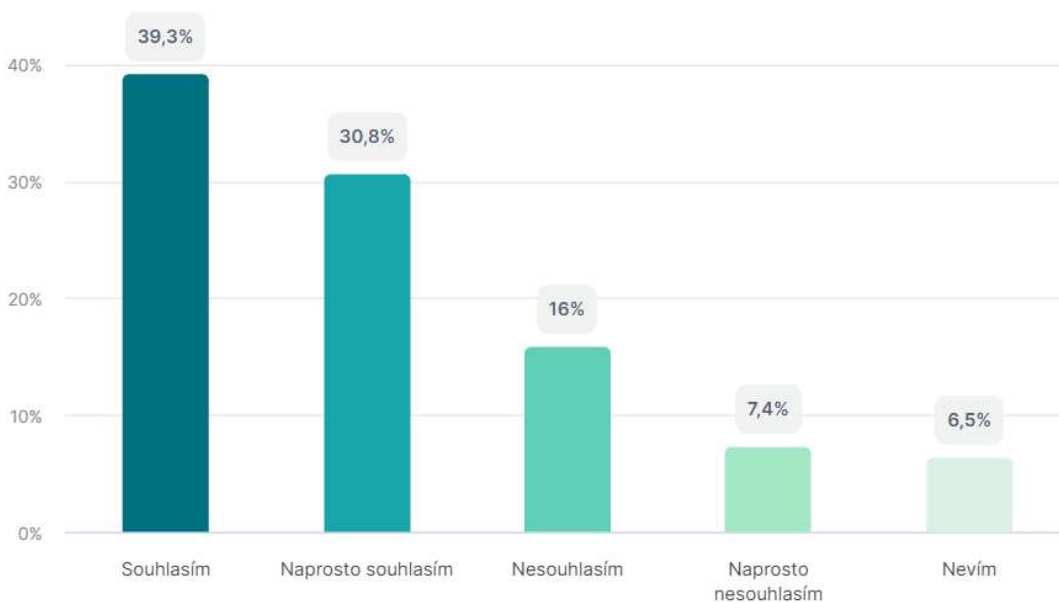
Položka číslo deset v dotazníku pro učitelé se taktéž zaměřovala na možné problémy a případnou pomoc. Nejvíce učitelé volili možnosti položky „Souhlasím“ (55 %) a „Naprosto souhlasím“ (28 %). 11 % volilo možnost „Nesouhlasím“, 4 % volilo možnost „Nevím“ a 2 % volilo možnost „Naprosto nesouhlasím“. Zde jsou odpovědi obdobné jako u odpovědí od asistentů pedagoga. Můžeme tedy říci, že v případě možného problému, se na sebe asistent pedagoga a učitel mohou obrátit s prosbou o pomoc.

Graf 2 – V případě problémů s ostatními žáky, mohu požádat o pomoc AP. (např. s kázní)

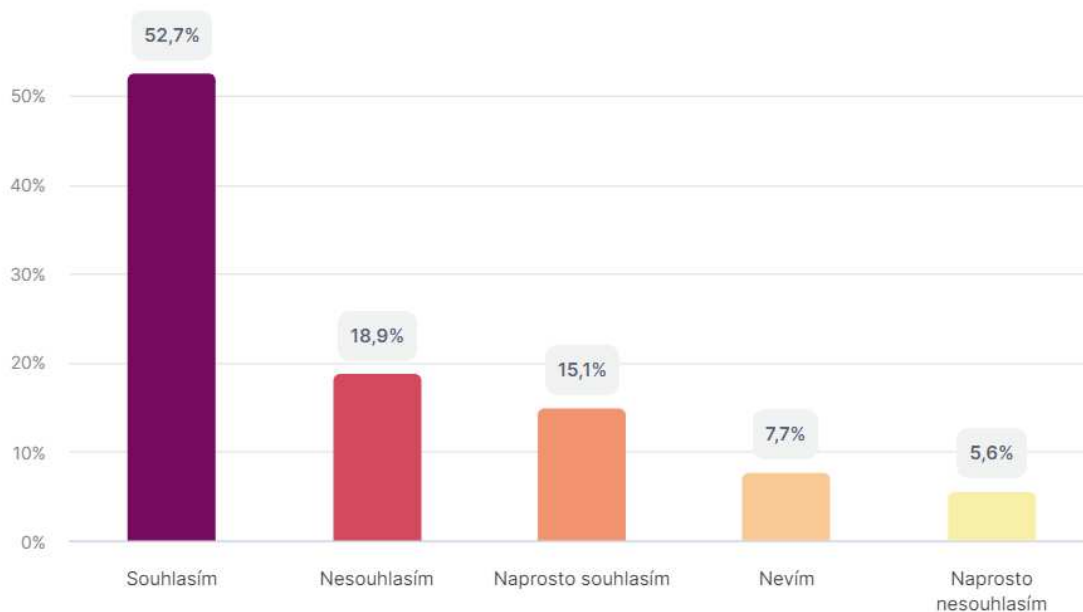


Položka číslo devět v dotazníku pro asistenty ped. se zaměřovala na dorozumívání pomocí neverbální komunikace mezi učitelem a asistentem ped. Nejvíce asistentů ped. označilo možnosti „Souhlasím“ (39 %) a „Naprosto souhlasím“ (31 %). Naopak 16 % odpovídalo „Nesouhlasím“ a 7 % odpovídalo „Naprosto nesouhlasím“. 7 % volilo možnost „Nevím“. Většina asistentů ped. se tedy dokáže neverbálně dorozumívat se svým kolegou.

Graf 3 – V průběhu výuky s učitelem využíváme symboly, gesta nebo jiné neverbální signály, které jsou nám oběma srozumitelné.

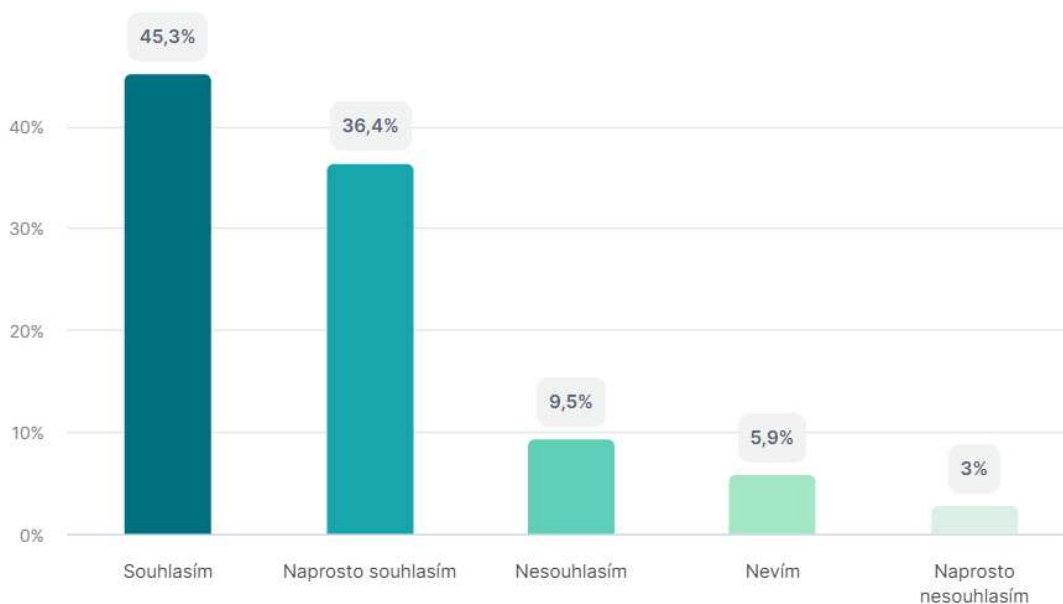


Graf 4 - V průběhu výuky s AP využíváme symboly, gesta nebo jiné neverbální signály, které jsou nám oběma srozumitelné.



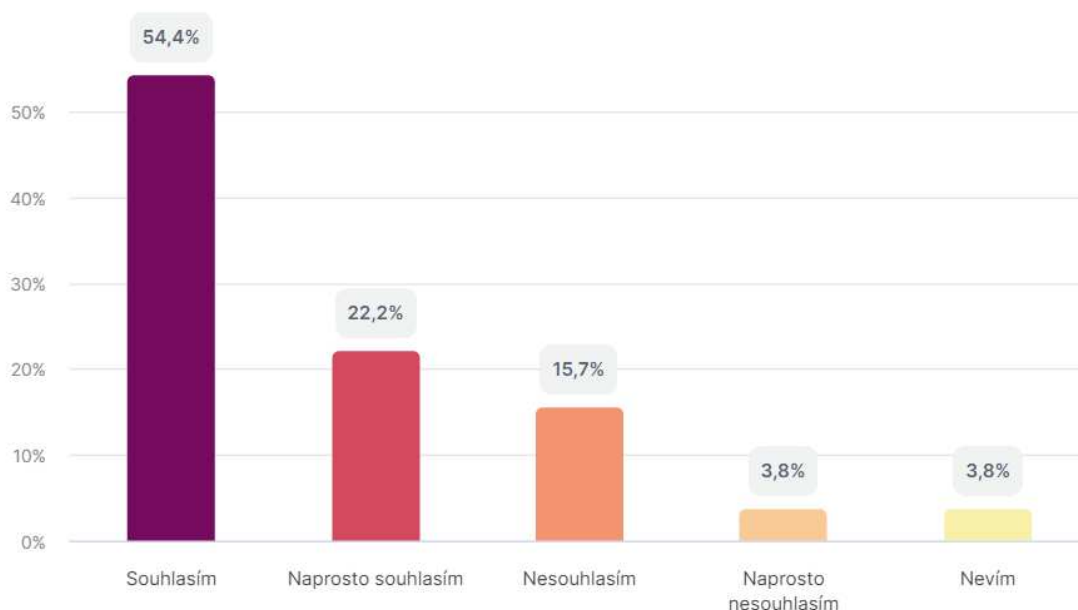
Položka číslo jedenáct v dotazníku pro učitele se taktéž zaměřovala na neverbální komunikaci s asistentem ped. Více jak polovina učitelů volilo možnost „Souhlasím“ (53 %). Dále 19 % volilo možnost „Nesouhlasím“ a 15 % volilo „Naprosto souhlasím“. 8 % volilo možnost „nevím“ a 6 % volilo „Naprosto nesouhlasím“. Zde není tak značně viditelné dorozumívání neverbální komunikací, když druhá nejvíce zvolená možnost je „Nesouhlasím“.

Graf 5 - S učitelem si navzájem vyměňujeme své zkušenosti.



Položka číslo deset v dotazníku pro asistenty ped. se zaměřuje na výměnu vlastních zkušeností. Zde asistenti ped. nejvíce volili možnosti „Souhlasím“ (45 %) a „Naprosto souhlasím“ (36 %). Dále pak jen 10 % volilo možnost „Nesouhlasím“, 6 % volilo možnost „Nevím“ a 3 % volilo možnost „Naprosto nesouhlasím“. Asistenti pedagoga si s učiteli své zkušenosti vyměňují.

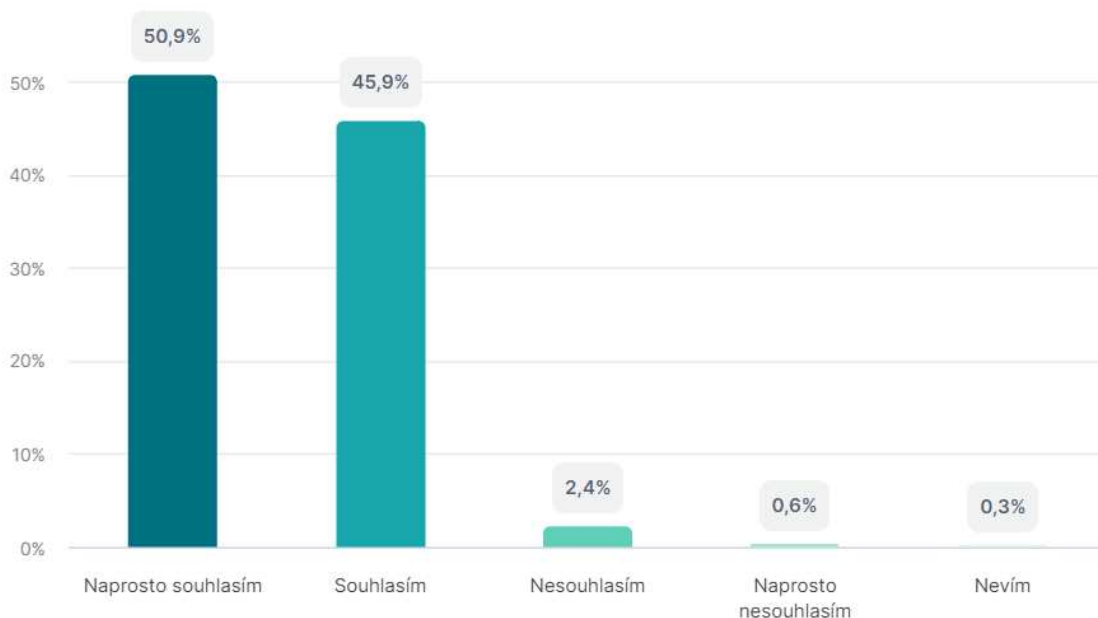
Graf 6 - S asistentem ped. si navzájem vyměňujeme své zkušenosti.



Položka číslo dvanáct v dotazníku pro učitele se také zaměřuje na výměnu vlastních zkušeností. Zde učitelé volili nejvíce možnost „Souhlasím“ (54 %), dále volili možnost

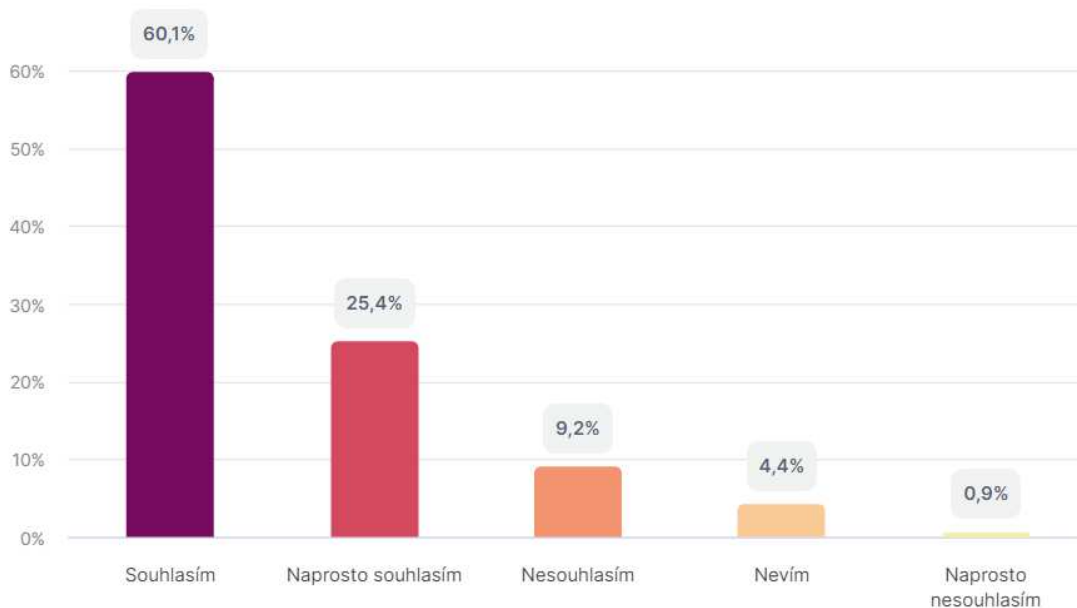
„Naprosto souhlasím“ (22 %). 16 % volilo možnost „Nesouhlasím“ a 4 % volilo možnosti „Naprosto nesouhlasím a „Nevím“. Zde i učitelé nám ukazují, že si zkušenosti s asistenty pedagoga vyměňují.

Graf 7 – Učitelé předávám informace o problémech se žáky.



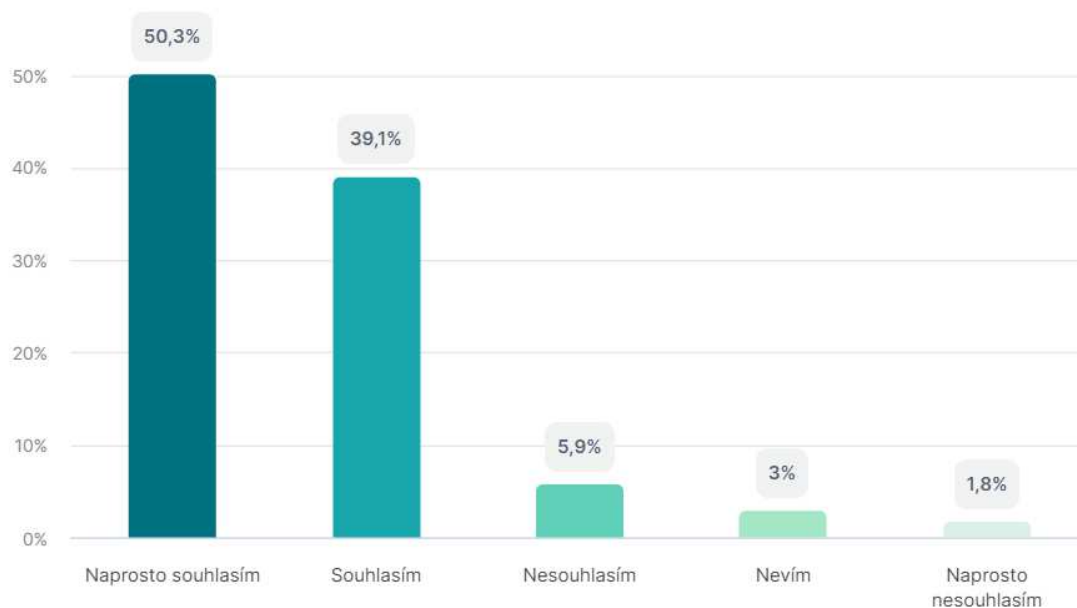
Položka číslo dvanáct v dotazníku pro asistenty ped. se zaměřovala na předávání informací o žácích. Nejvíce respondenti volili možnost „Naprosto souhlasím“ (51 %) a „Souhlasím“ (46 %). V zanedbatelných počtech volili i možnosti „Nesouhlasím“ (2 %), „Naprosto nesouhlasím“ (1 %) a „Nevím“ (0,3 %). Ohledně informací o žácích asistenti pedagoga s učiteli komunikují.

Graf 8 – AP předávám informace o problémech se žáky.



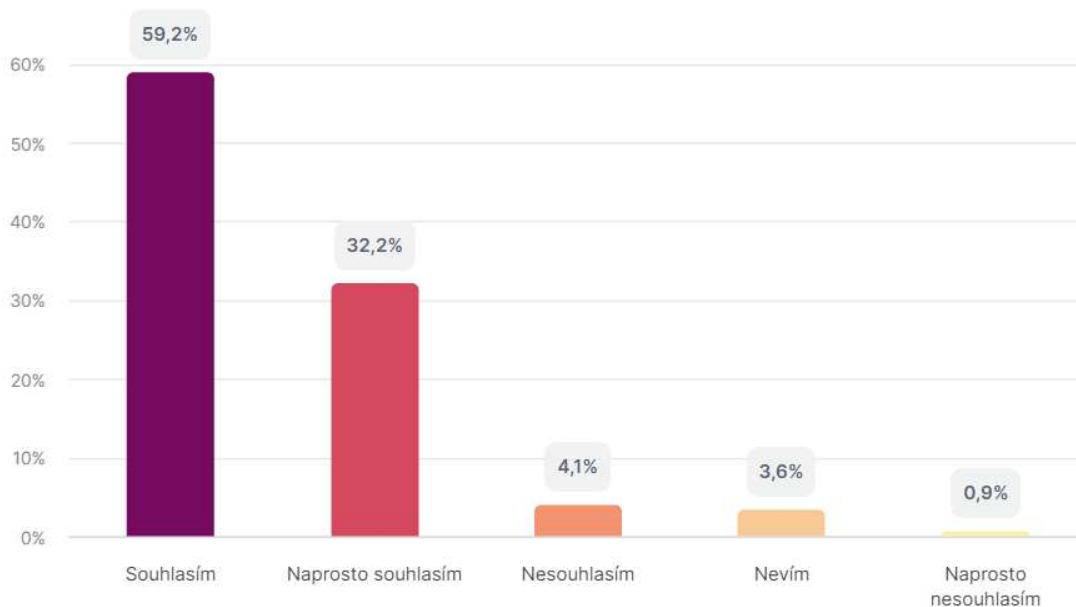
Položka číslo čtrnáct v dotazníku pro učitele se také zaměřovala na předávání informací o žácích. Respondenti nejvíce volili možnost „Souhlasím“ (60 %) a poté značně méně volili možnost „Naprosto souhlasím“ (25 %). Daleko méně respondentů volilo možnosti „Nesouhlasím“ (9 %) a „Nevím“ (4 %). Možnost „Naprosto nesouhlasím“ nevolilo ani jedno celé procento respondentů.

Graf 9 – A UČ komunikujeme i v případech, kdy nevznikají žádné problémy.



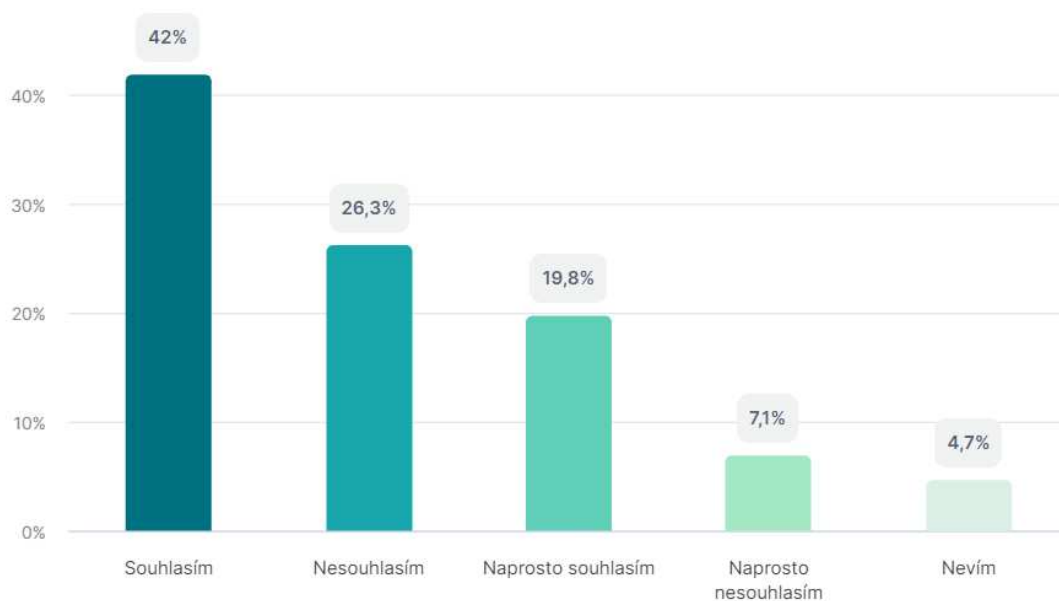
Položka číslo čtrnáct v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala komunikací s učitelem. Zde byly odpovědi jasné – více než polovina respondentů volila možnost „Naprostou souhlasím“ (50 %) a dále pak hojně volili možnost „Souhlasím“ (39 %). Možnosti „Nesouhlasím“ (6 %), „Nevím“ (3 %) a „Naprostou nesouhlasím“ (1 %) nevolilo příliš mnoho respondentů.

Graf 10 - S AP komunikujeme i v případech, kdy nevznikají žádné problémy.



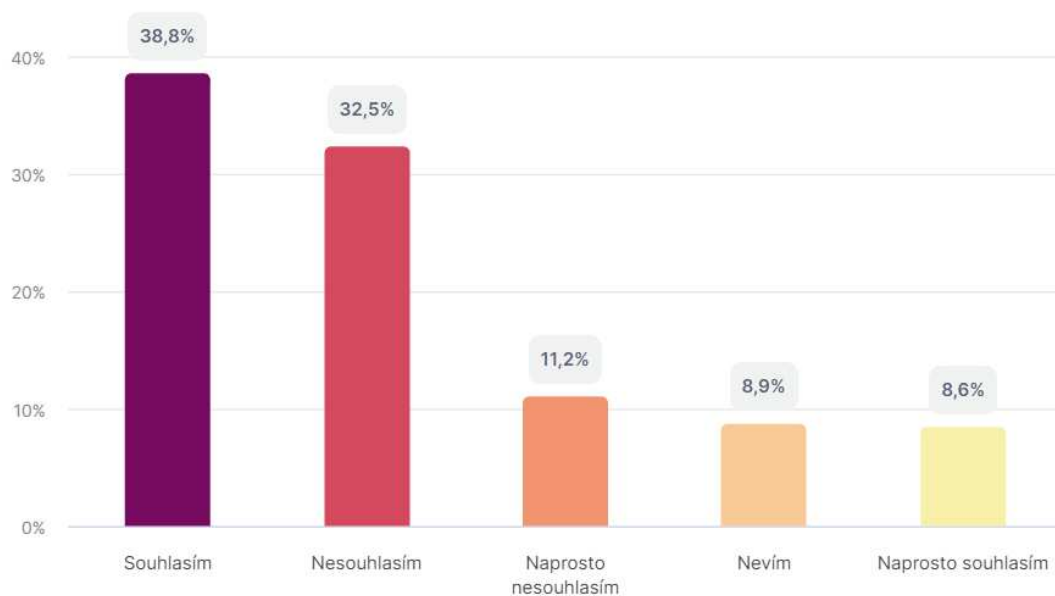
Položka číslo šestnáct v dotazníku pro učitele se zabývala komunikací s asistentem ped. Zde byly výsledky poněkud celistvější, kdy můžeme vidět, že možnost „Souhlasím“ volilo 59 % respondentů a možnost „Naprostou souhlasím“ 32 %. Další možnosti, jako byly „Nesouhlasím“ (4 %), „Nevím“ (4 %) a „Naprostou nesouhlasím“ (1 %), nezískaly moc respondentů.

Graf 11 - Během přípravy na výuku s UČ diskutujeme o průběhu výuky.



Položka číslo patnáct v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala přípravou na výuku. Zde byly výsledky hodně rozmanité, kdy nejvíce respondentů volilo možnost „Souhlasím“ (42 %), dále možnost „Nesouhlasím“ (26 %) a „Naprosto souhlasím“ (20 %). Možnosti „Naprosto nesouhlasím“ (7 %) a „Nevím“ (5 %) volilo menší počet respondentů.

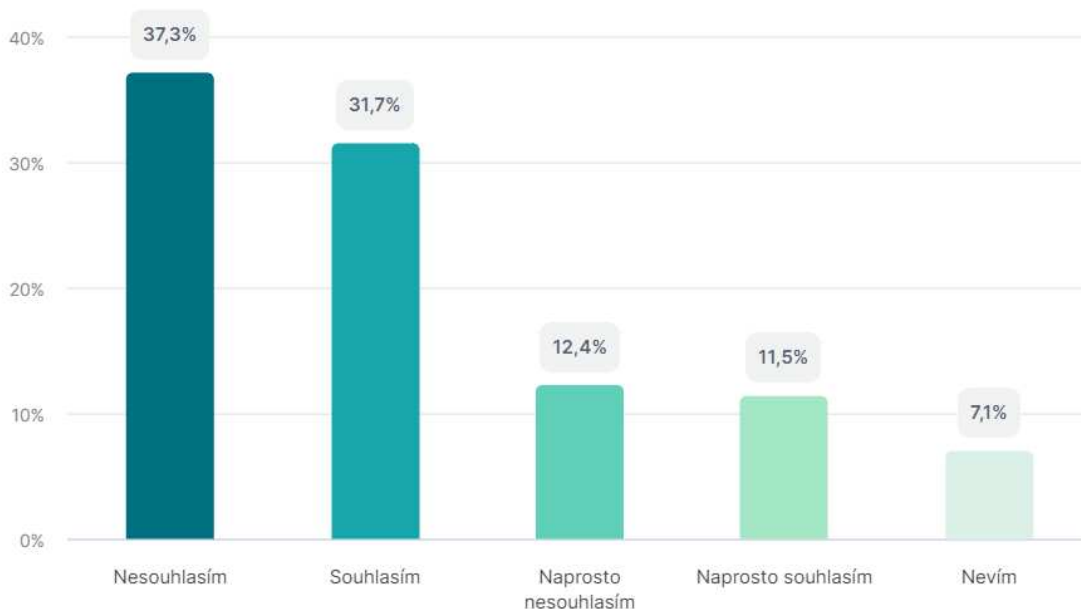
Graf 12 - Během přípravy na výuku s AP diskutujeme o průběhu výuky.



Položka číslo sedmnáct v dotazníku pro učitele se zabývala přípravou na výuku a průběhem výuky. Na grafu můžeme vidět, že značná část respondentů volila možnost „Souhlasím“ (39

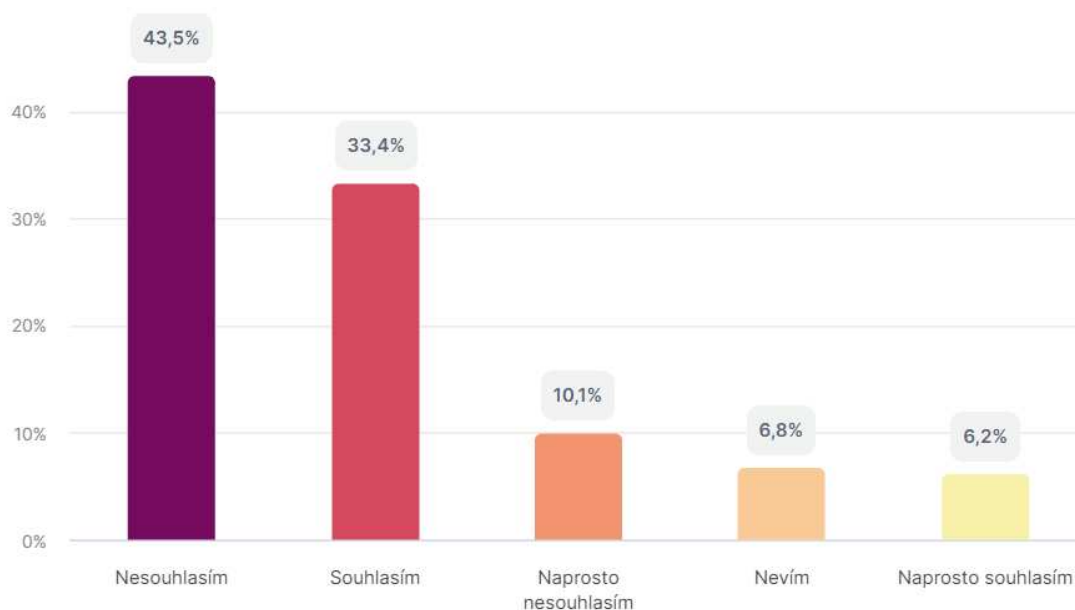
%) ale také možnost „Nesouhlasím“ (33 %). Možnosti „Naprostou nesouhlasím“ (11 %), „Nevím“ (9 %) a „Naprostou souhlasím“ volil přibližně stejný počet respondentů.

Graf 13 - Před každou vyučovací hodinou mi UČ sděluje informace o organizaci výuky.



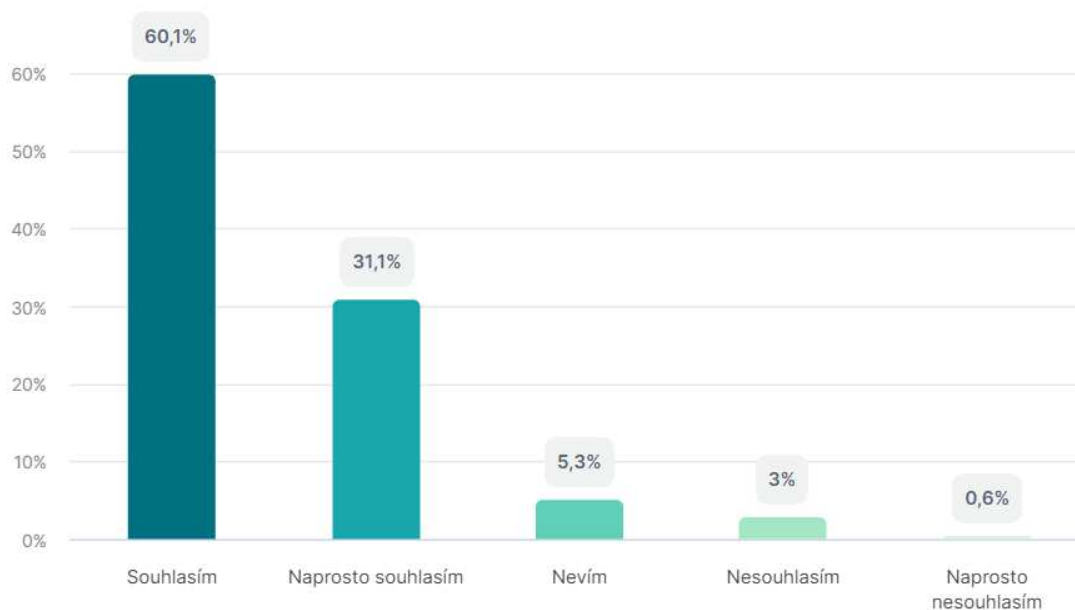
Položka číslo šestnáct v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala informacemi o organizaci výuky. Zde také můžeme vidět velice rozporné výsledky, kdy nejvíce respondentů volilo možnosti „Nesouhlasím“ (37 %) a naopak možnost „Souhlasím“ (32 %). Možnosti „Naprostou nesouhlasím“ (12 %) a „Naprostou souhlasím“ (12 %) byly také voleny skoro stejným počtem respondentů. Možnost „nevím“ volilo 7 % respondentů.

Graf 14 - Před každou vyučovací hodinou sděluji AP informace o organizaci výuky.



Položka číslo osmnáct v dotazníku pro učitele se zabývala sdělováním informací i organizaci výuky. Zde byly výsledky trochu rozpolcené, kdy 44 % respondentů volilo možnost „Nesouhlasím“ a 33 % respondentů volilo možnost „Souhlasím“. Dále pak 10 % respondentů volilo možnost „Naprosto nesouhlasím“, 7 % volilo „Nevím“ a 6 % volilo možnost „Naprosto souhlasím“.

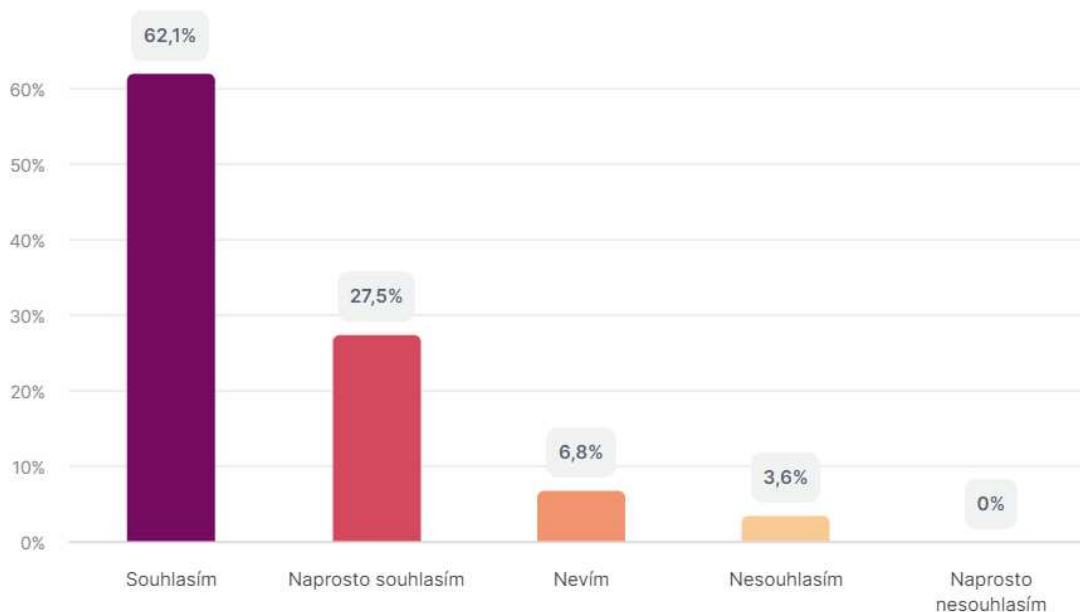
Graf 15 - Svou činnost přizpůsobuji vedení a metodám práce UČ.



Položka číslo sedmnáct v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala přizpůsobením činnosti AP k vedení a metodám práce učitele. Zde jsou výsledky o něco jednoznačnější, kdy 60 %

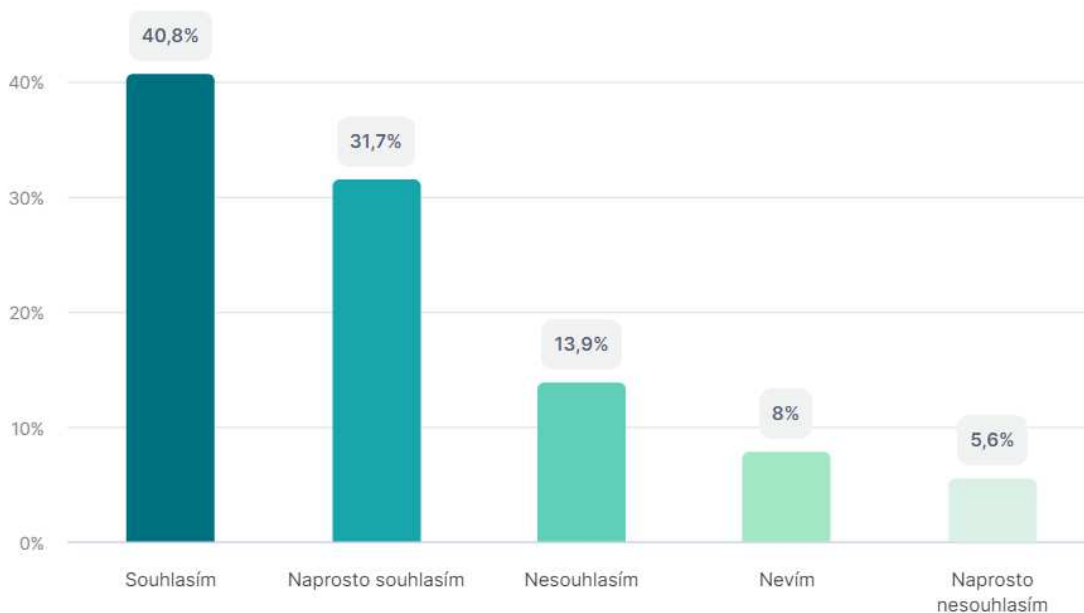
respondentů volilo možnost „Souhlasím“ a 31 % respondentů volilo možnost „Naprostou souhlasím“. Možnosti „Nevím“ (5 %), „Nesouhlasím“ (3 %) a „Naprostou nesouhlasím“ (1 %) nevolilo příliš mnoho respondentů.

Graf 16 - AP by měl přizpůsobit svou činnost mému vedení a metodám práce.



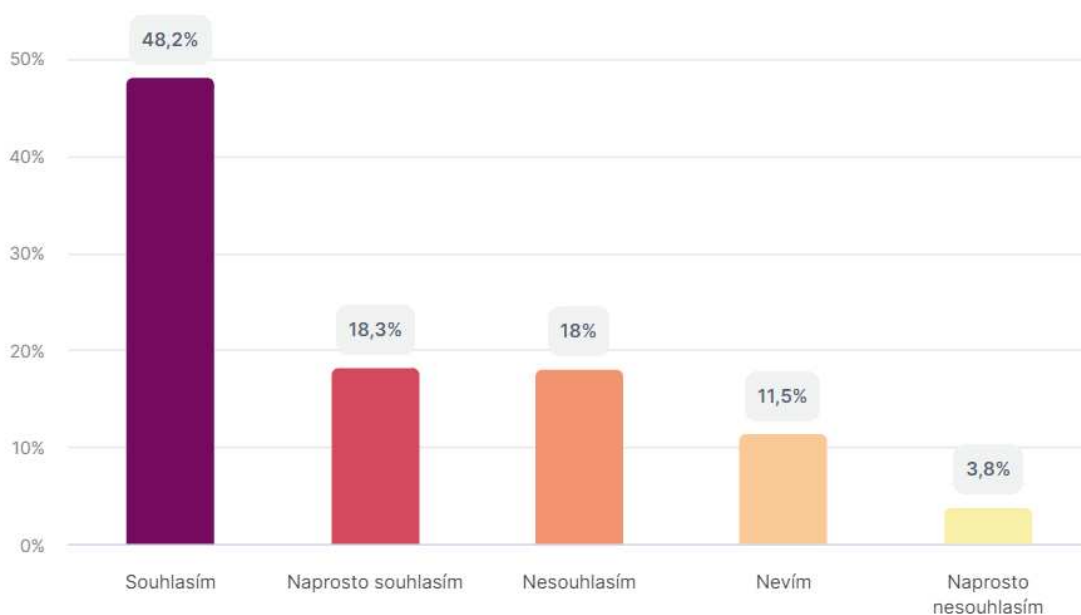
Položka číslo devatenáct v dotazníku pro učitele se zabývala přizpůsobením činnosti AP k vedení a metodám práce učitele. Můžeme zde vidět celkem jednoznačné názory. Možnost „Souhlasím“ volilo 62 % respondentů a možnost „Naprostou souhlasím“ 28 % respondentů. Možnosti „Nevím“ a „Nesouhlasím“ volilo 7 % a 3,6 % respondentů. Možnost „Naprostou nesouhlasím“ nevolil nikdo.

Graf 17 - Frekvence komunikace s UČ je dostačující.



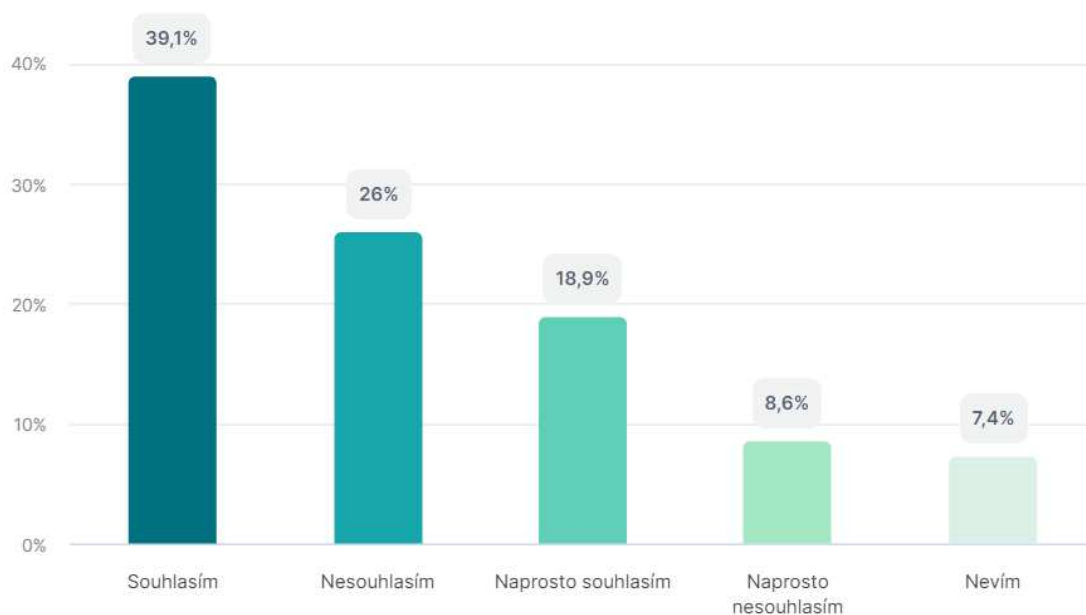
Položka číslo osmnáct v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala frekvencí komunikace s učitelem. Zde byl výsledek celkem jednoznačný, kdy 41 % respondentů volilo možnost „Souhlasím“ a 32 % respondentů volilo možnost „Naprosto souhlasím“. Možnost „Nesouhlasím“ pak volilo 14 % respondentů, „Nevím“ 8 % respondentů a „Naprosto nesouhlasím“ volilo 6 % respondentů. Asistenti pedagoga tedy frekvenci komunikace s učitelem hodnotí jako dostačující.

Graf 18 - Frekvence komunikace s AP je dostačující.



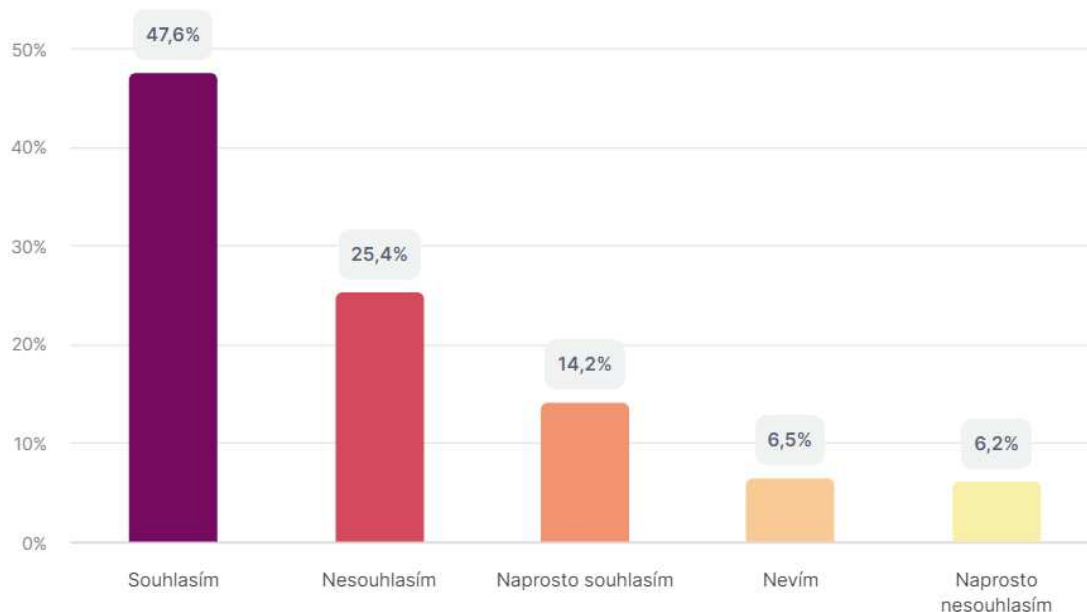
Položka číslo dvacet v dotazníku pro učitele se zabývala frekvencí komunikace s asistentem ped. Zde vyšly výsledky podobné jak u stejné otázky v dotazníku pro AP. Nejvíce respondentů (48 %) volilo možnost „Souhlasím“. Možnosti „naprosto souhlasím“ (18 %), „Nesouhlasím“ (18 %) a „Nevím“ (12 %) nabyly podobný počet respondentů. Možnost „Naprosto nesouhlasím“ zvolilo pouhých 4 % respondentů.

Graf 19 - S UČ se pravidelně setkáváme za účelem průběžných konzultací.



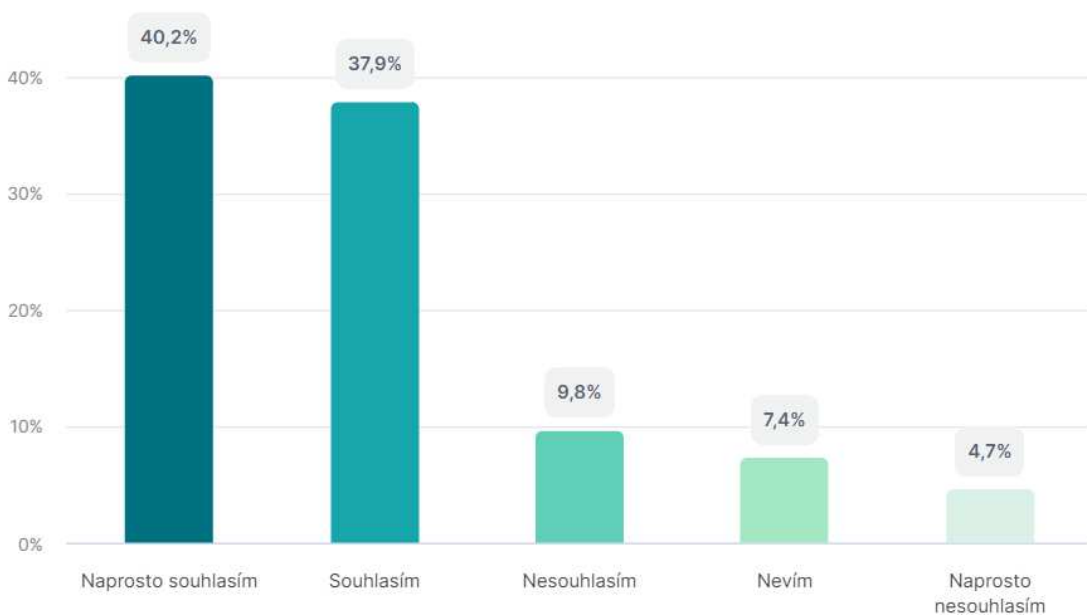
Položka číslo dvacet jedna v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala pravidelnými, průběžnými konzultacemi. Zde také můžeme vidět různé pohledy na problematiku. Možnost „Souhlasím“ volilo 39 % respondentů a naopak možnost „Nesouhlasím“ volilo 26 % respondentů. 19 % volilo možnost „Naprosto souhlasím“. Možnosti „Naprosto nesouhlasím“ (9 %) a „Nevím“ (7 %) volilo jen pár procent respondentů.

Graf 20 - S AP se pravidelně setkáváme za účelem průběžných komunikací.



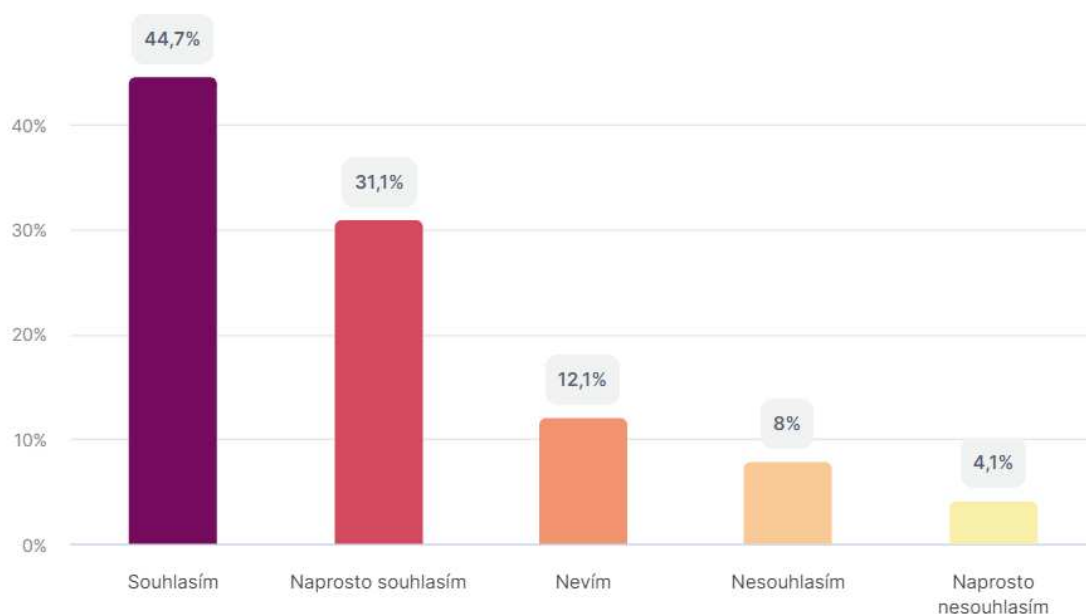
Položka číslo dvacet tři v dotazníku pro učitele se zabývala pravidelnými, průběžnými konzultacemi. Zde můžeme vidět různé názory, kdy 48 % respondentů volilo možnost „Souhlasím“ a naopak 25 % respondentů volilo možnost „Nesouhlasím“. Možnost „Naprosto souhlasím“ nabyla 14 %. Možnosti „Nevím (7 %) a „Naprosto nesouhlasím“ (6 %) volil nízký počet respondentů.

Graf 21 - Naši komunikaci s UČ hodnotím úspěšně.



Položka číslo dvacet tři v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala hodnocením komunikace s učitelem. Zde nadměrně převážily kladné možnosti, kdy možnost „Naprostou souhlasím“ volilo 40 % respondentů a možnost „Souhlasím“ volilo 38 %. Možnosti „Nesouhlasím“ (10 %), „Nevím“ (7 %) a „Naprostou nesouhlasím“ (5 %) volil zhruba podobný počet respondentů.

Graf 22 - Naši komunikaci s AP hodnotím úspěšně.

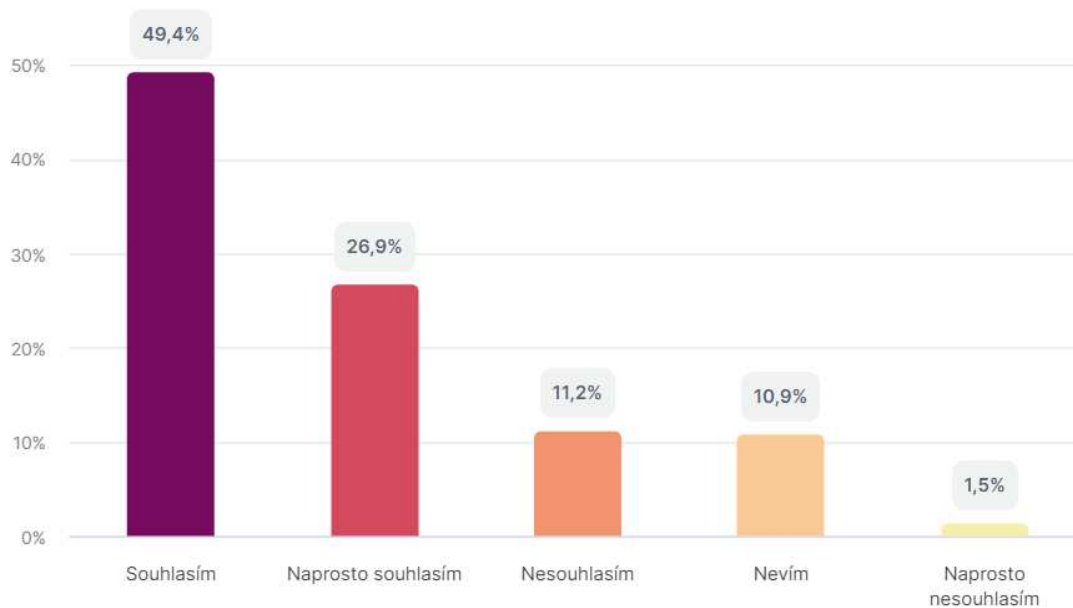


Položka číslo dvacet pět v dotazníku pro učitele se zabývala hodnocením komunikace s asistentem ped. Zde jsou výsledky velice kladné, kdy 45 % respondentů volilo možnost „Souhlasím“ a 31 % respondentů volilo možnost „Naprostou souhlasím“. Dále respondenti volili možnosti „nevím“ (12 %), „Nesouhlasím“ (8 %) a „Naprostou nesouhlasím“ (4 %).

Dílčí výzkumná otázka č. 2 – Jak učitelé vnímají roli asistenta pedagoga v oblasti vzájemné spolupráce?

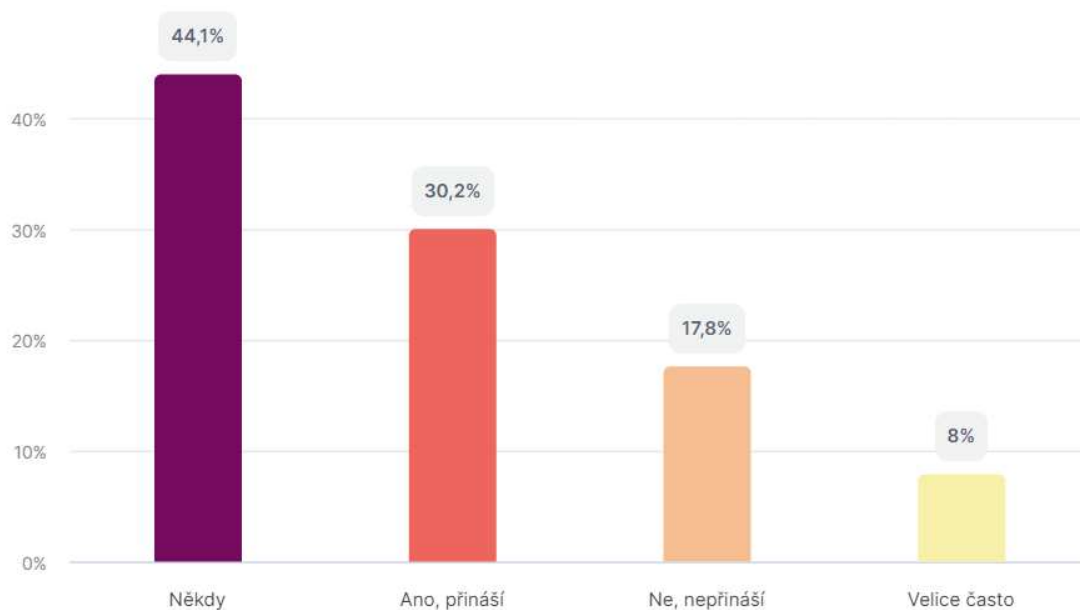
Na tuhle dílčí výzkumnou otázku odpovídají v dotazníku pro učitelé položky číslo 1, 2, 4, 5, 6, 9, 15.

Graf 23 - AP přispívá k pozitivní atmosféře v kolektivu.



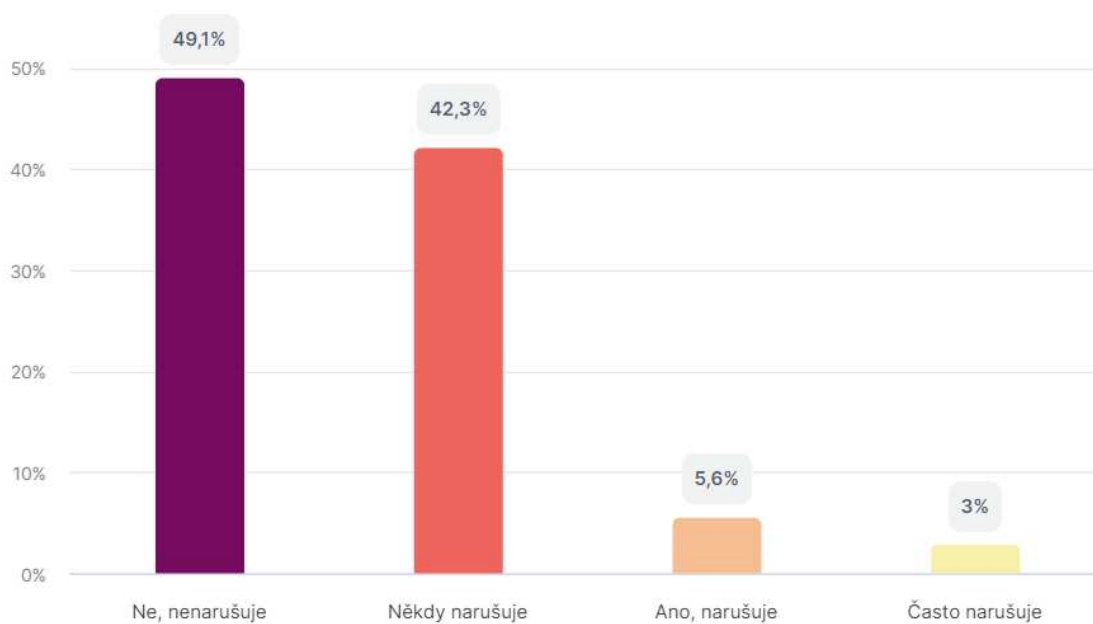
Položka číslo jedna v dotazníku pro učitele se taktéž zabývala přispíváním k pozitivní atmosféře v kolektivu. Zde byla ve značné převaze možnost „Souhlasím“ (49 %). Dále respondenti volili možnosti „Naprosto souhlasím“ (27 %), „Nesouhlasím“ (11 %), „Nevím“ (11 %) a „Naprosto nesouhlasím“ (2 %).

Graf 24 - Přináší AP do výuky své nápady a podněty?



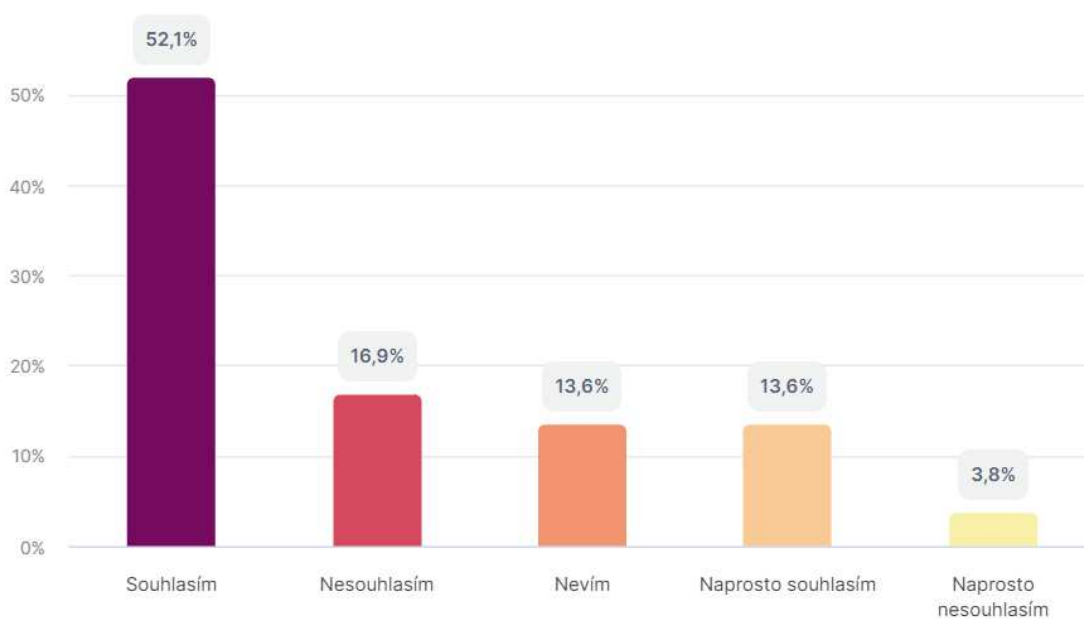
Položka číslo dva v dotazníku pro učitele se zabývá také zájmem o nápady a podněty k výuce. Zde byla nejvíce volena možnost „Někdy“ (44 %). Možnost „Ano, přináší“ volilo 30 % respondentů a k překvapení možnost „Ne, nepřináší“ volilo 18 % respondentů. Možnost „Velice často“ volilo 8 % respondentů.

Graf 25 - Přítomnost AP narušuje koncentraci žáků při práci.



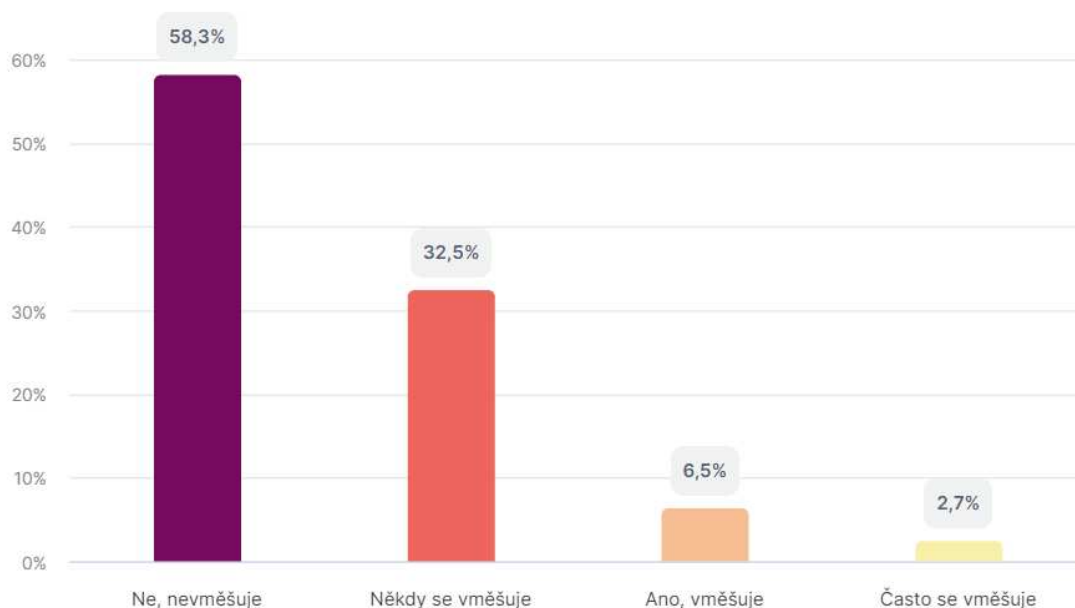
Položka číslo čtyři v dotazníku pro učitele se zabývala přítomností asistenta pedagoga v kooperaci koncentrace žáků při práci. Nejvíce se respondenti přikláněli k možnostem „Ne, nenarušuje“ (49 %) a „Někdy narušuje“ (42 %). Respondenti volili i možnost „Ano, narušuje“ (6 %) a „Často narušuje“ (3 %).

Graf 26 - Pomoc AP přispívá k postupnému rozvíjení samostatnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.



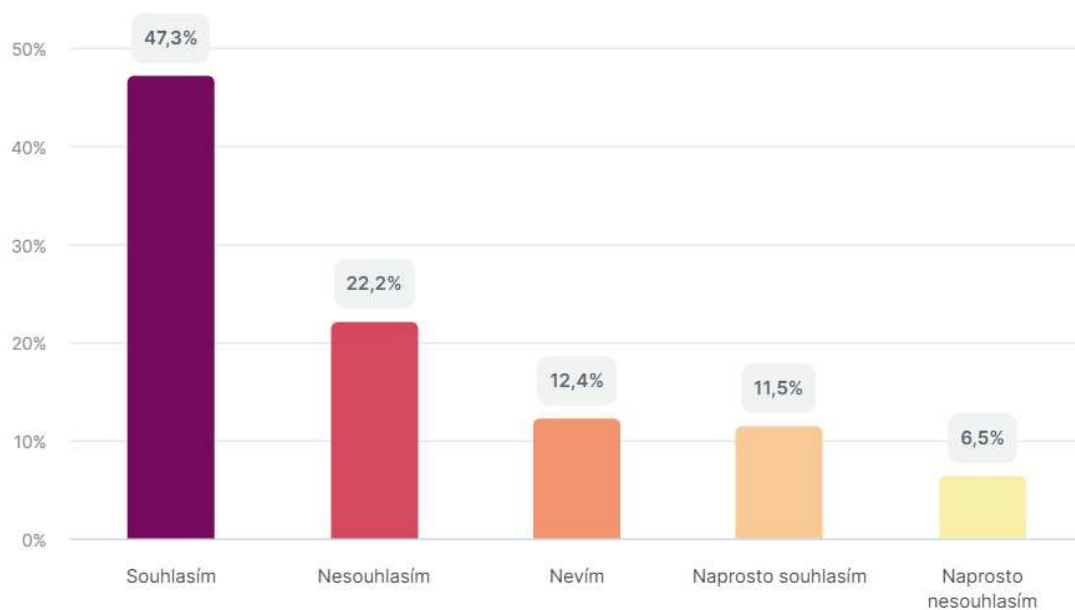
Položka číslo pět v dotazníku pro učitele se zabývá rozvojem samostatnosti žáka se SVP. Více jak polovina respondentů volila možnost „Souhlasím“ (52 %). Možnost „Nesouhlasím“ volilo 17 % respondentů a možnosti „Nevím“ a „Naprosto souhlasím“ volilo stejný počet respondentů 14 %. Možnost „Naprosto nesouhlasím“ volili 4 % respondentů.

Graf 27 - Jak často se AP vměšuje do mých kompetencí.



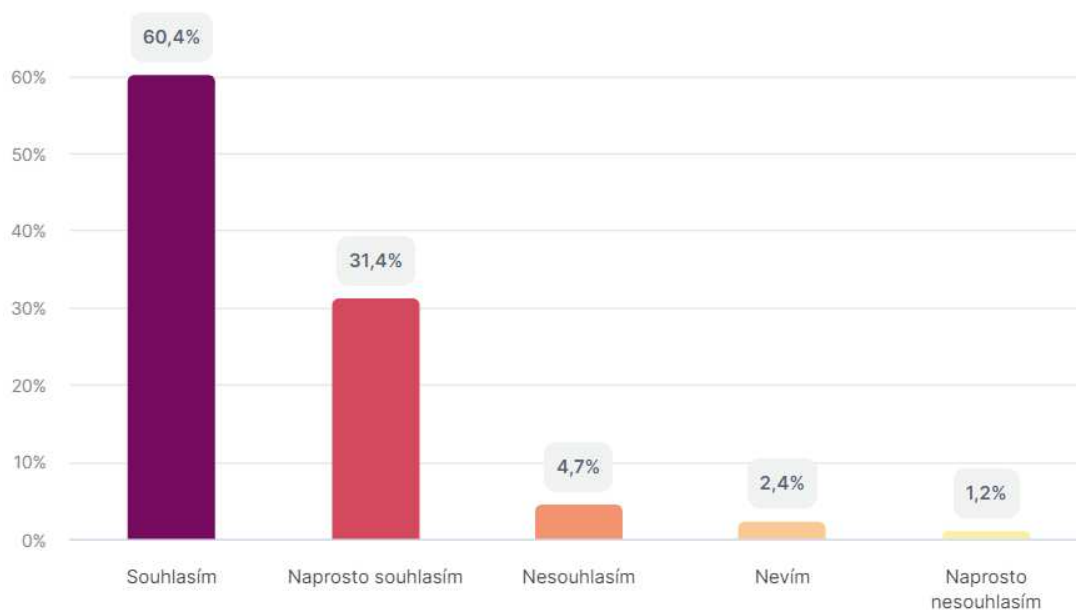
Položka číslo šest v dotazníku pro učitele se zabývala vměšováním do kompetencí. Nejvíce se respondenti přiklíněli k možnosti „Ne, nevměšuje“ (58 %), ale vysoké procento získala i možnost „Někdy vměšuje“ (33 %). 7 % respondentů zvolilo možnost „Ano vměšuje“ a necelé 3 % možnost „Často se vměšuje“.

Graf 28 - AP komunikuje s rodinou žáka na základě pověření učitele.



Položka číslo devět v dotazníku pro učitele se taktéž zaměřuje na komunikaci asistenta pedagoga s rodinou žáka na základě pověření učitele. 47 % učitelů volilo možnost „Souhlasím“, 22 % volilo možnost „Nesouhlasím“, 12 % volilo možnost „Nevím“, 12 % volilo možnost „Naprostou souhlasím“ a 6 % volilo možnost „Naprostou nesouhlasím“. Nejvíce se tedy učitelé přikláněli k možnosti „Souhlasím“ což je úplný opak od hodnocení asistentů pedagoga.

Graf 29 – AP mi sděluje informace ohledně problémů se žáky.

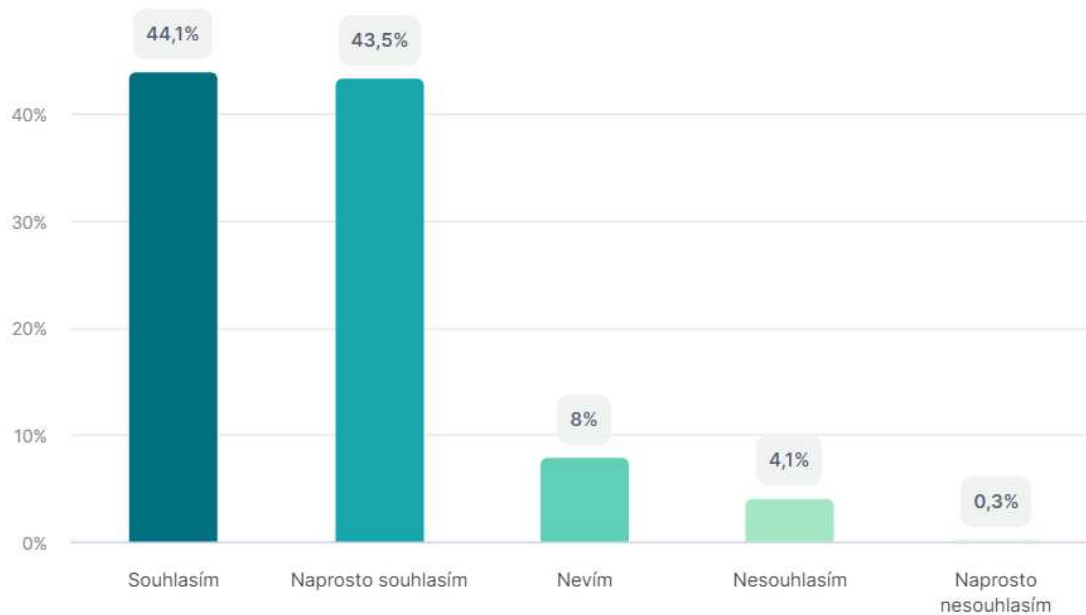


Položka číslo patnáct v dotazníku pro učitele se taktéž zaměřuje na předávání informací ohledně žáků a jejich problémů. 60 % respondentů volilo možnost „Souhlasím“ a 31 % respondentů volilo možnost „Naprostou souhlasím“. Dále respondenti volili i možnosti jako jsou „Nesouhlasím“ (5 %), „Nevím“ (2 %) a „Naprostou nesouhlasím“ (1 %).

Dílčí výzkumná otázka č. 3 – Jak asistenti pedagoga vnímají roli učitele v oblasti vzájemné spolupráce?

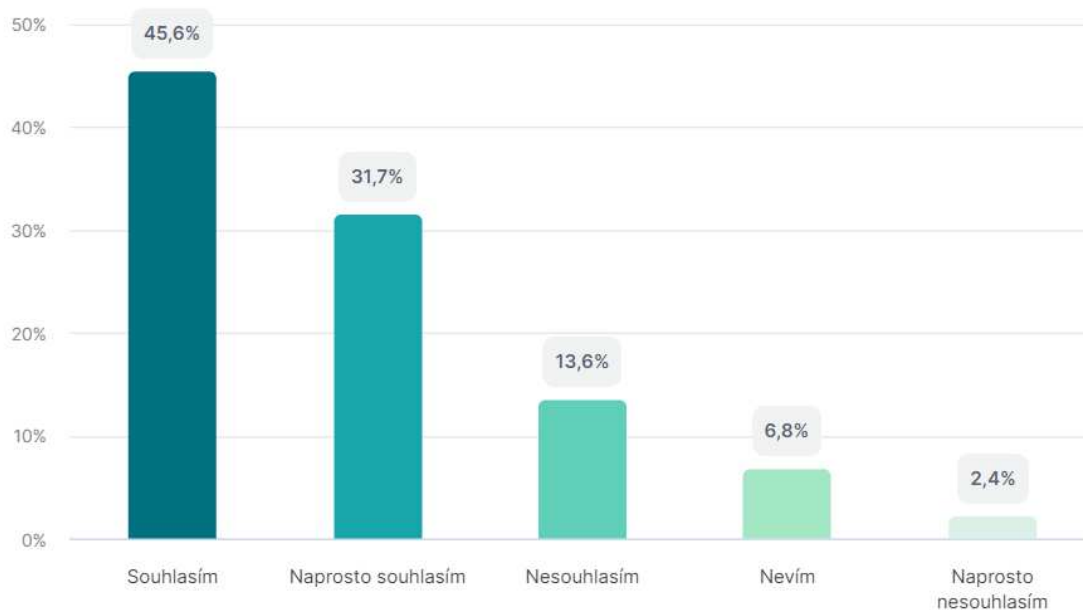
Na tuhle dílčí výzkumnou otázku odpovídají v dotazníku pro asistenty ped. položky číslo 1, 2, 4, 5, 7, 13.

Graf 30 - UČ přispívá k pozitivní atmosféře v kolektivu.



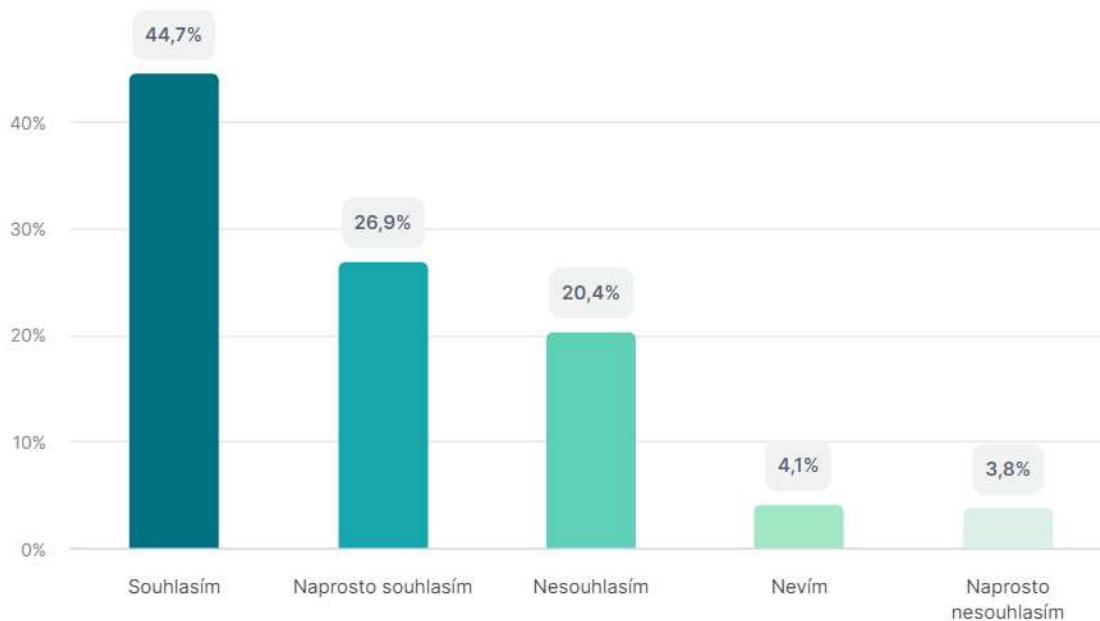
Položka číslo jedna v dotazníku pro asistenty ped. se zabývá přispíváním k pozitivní atmosféře v kolektivu. Nejvíce respondenti volili možnosti „Souhlasím“ (44 %) a „Naprosto souhlasím“ (44 %). Překvapující bylo, že i možnost „Nesouhlasím“ byla volena a to 4 %. Dále respondenti volili možnosti „Nevím“ (8 %) a „Naprosto nesouhlasím“ (0,3 %).

Graf 31 - UČ se zajímá o mé nápady a podněty k výuce.



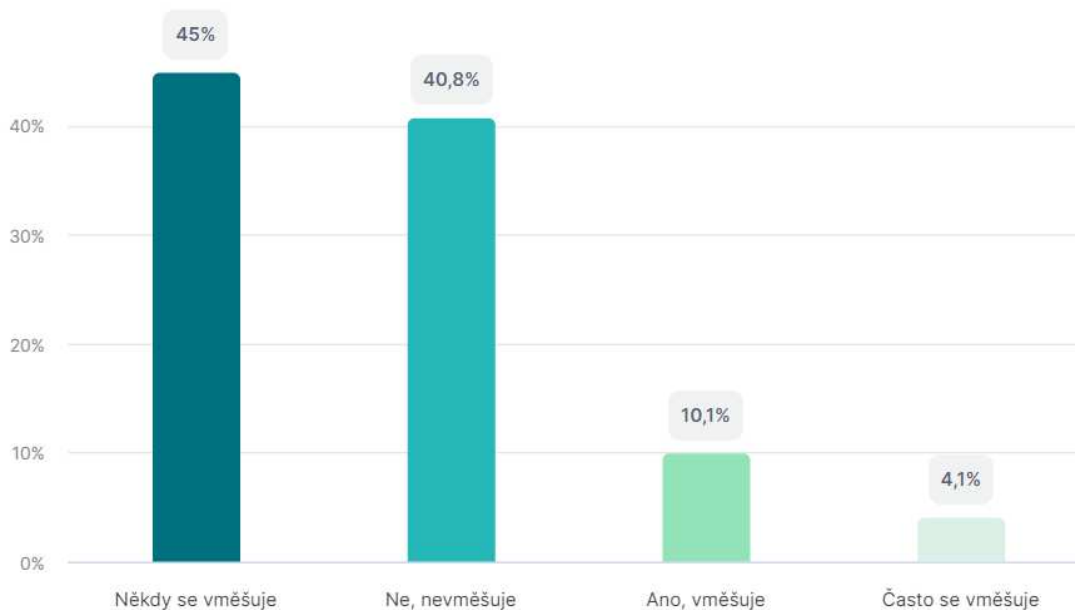
Položka číslo dva v dotazníku pro asistenty ped. se zabývá zájmem o nápady a podněty k výuce. Nejvíce respondenti volili možnost „Souhlasím“ (46 %) a „Naprosto souhlasím“ (32 %). Dále, ale volili i možnosti jako „Nesouhlasím“ (14 %), „Nevím“ (7 %) a „Naprosto nesouhlasím“ (2 %).

Graf 32 - UČ bere při hodině ohled na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, (např. v tempu výkladu).



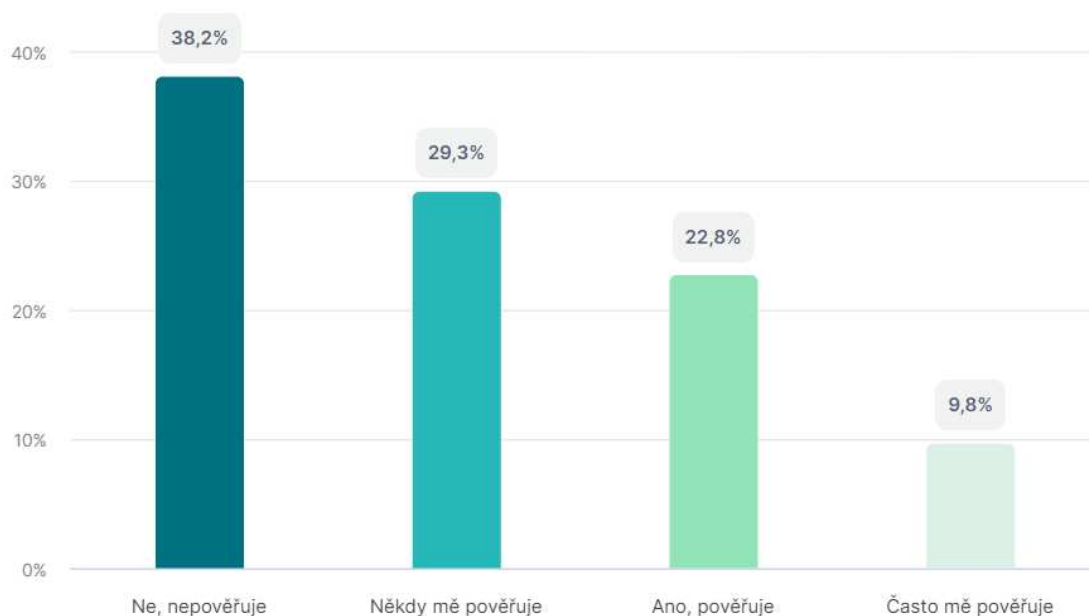
Položka číslo čtyři v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala ohledem na žáka se SVP. Možnost „Souhlasím“ volili respondenti nejvíce a to 45 %. Vysoké procento respondentů také volilo možnosti „Naprostou souhlasím“ (27 %) a „Nesouhlasím“ (20 %). Možnosti „Nevím“ a „Naprostou nesouhlasím“ volil zhruba 4 % respondentů.

Graf 33 - Jak často se UČ vměšuje do mých kompetencí?



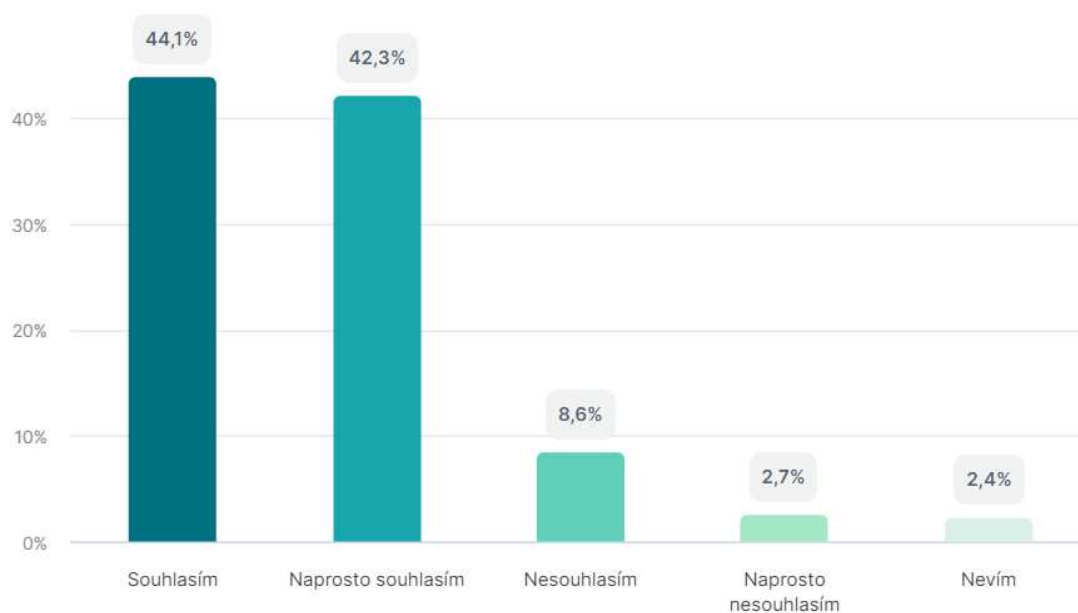
Položka číslo pět v dotazníku pro asistenty ped. se zabývá vměšováním do kompetencí. Ve velké převaze respondenti volili možnosti „Někdy se vměšuje“ (45 %) a „Ne, nevměšuje“ (41 %). 10 % respondentů také ale volilo možnost „Ano, vměšuje“ a 4 % volilo možnost „Často se vměšuje“.

Graf 34 – UČ mě pověřuje komunikací s rodinou žáka.



Položka číslo sedm v dotazníku pro asistenty ped. se zaměřuje na komunikaci asistenta pedagoga s rodinou žáka. 38 % asistentů ped. zvolilo možnost „Ne, nepověřuje“, 29 % zvolilo možnost „Někdy mě pověřuje“, 23 % zvolilo možnost „Ano, pověřuje“ a pouhých 10 % zvolilo možnost „Často mě pověřuje. Můžeme tedy vidět, že asistent ped. zde nemá moc možnost se zajímat o záležitosti mezi školou a rodinou.

Graf 35 – UČ mi sděluje informace ohledně problémů se žáky.

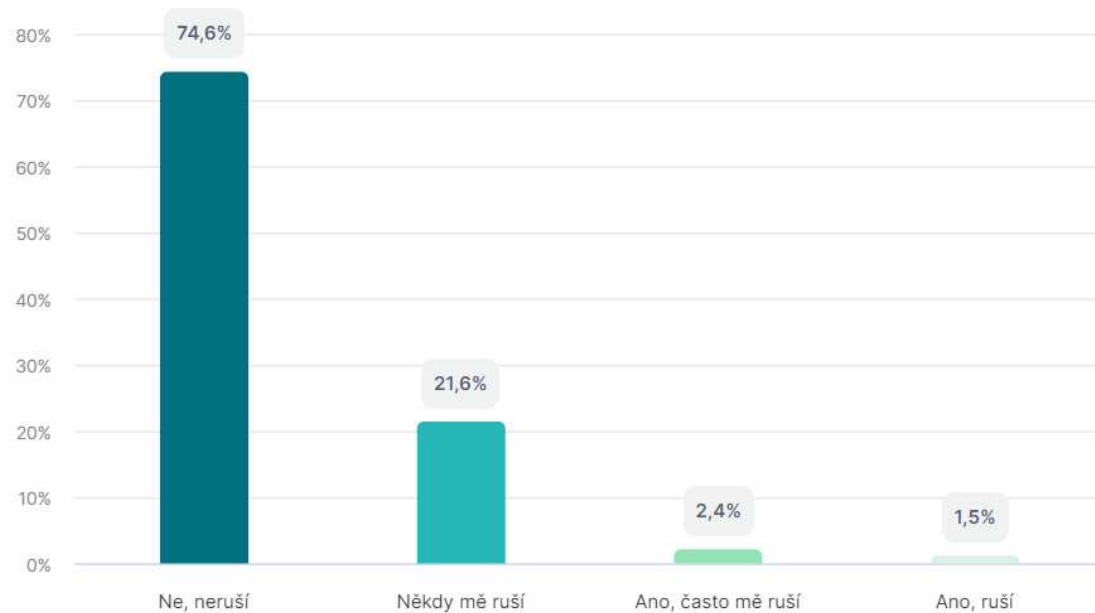


Položka číslo třináct v dotazníku pro asistenty ped. se také zaměřuje na předávání informací ohledně žáků a jejich problémů. Naprostou nejvíce volili respondenti možnosti „Souhlasím“ (44 %) a „Naprostou souhlasím“ (42 %). Možnost „Nesouhlasím“ volilo 9 % a možnosti „Naprostou nesouhlasím“ a „Nevím“ nevolilo ani 3 % respondentů.

Dílčí výzkumná otázka č. 4 – Jaké překážky spatřují respondenti ve vzájemné spolupráci?

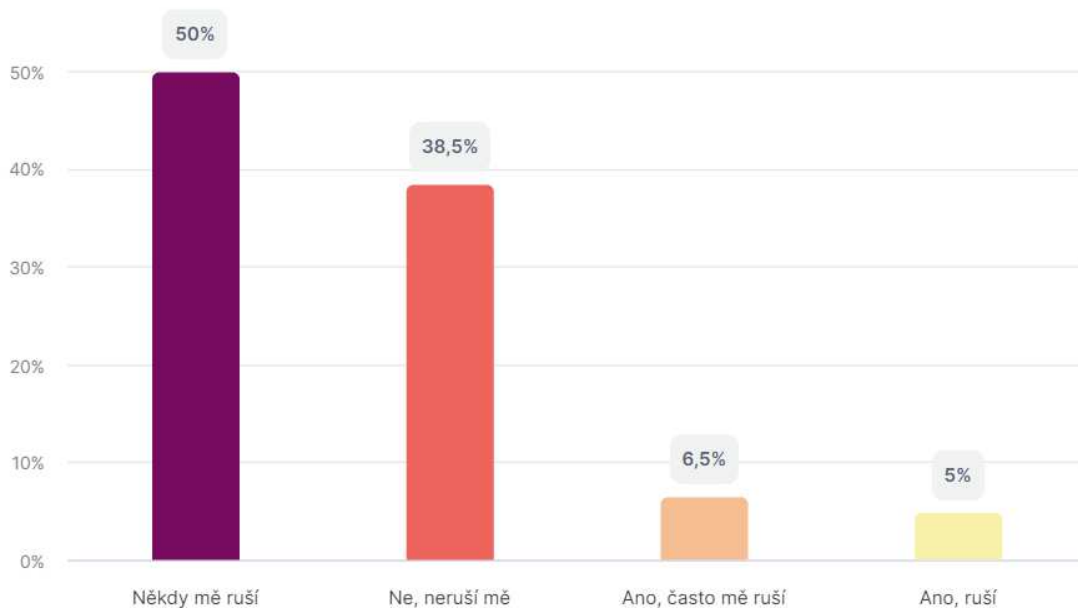
Na tuhle dílčí výzkumnou otázku odpovídají v dotazníku pro asistenty ped. položky číslo 3, 6, 11, 19, 20, 22 a v dotazníku pro učitele položky číslo 3, 7, 8, 13, 21, 22, 24.

Graf 36 - Při práci mě UČ vyrušuje.



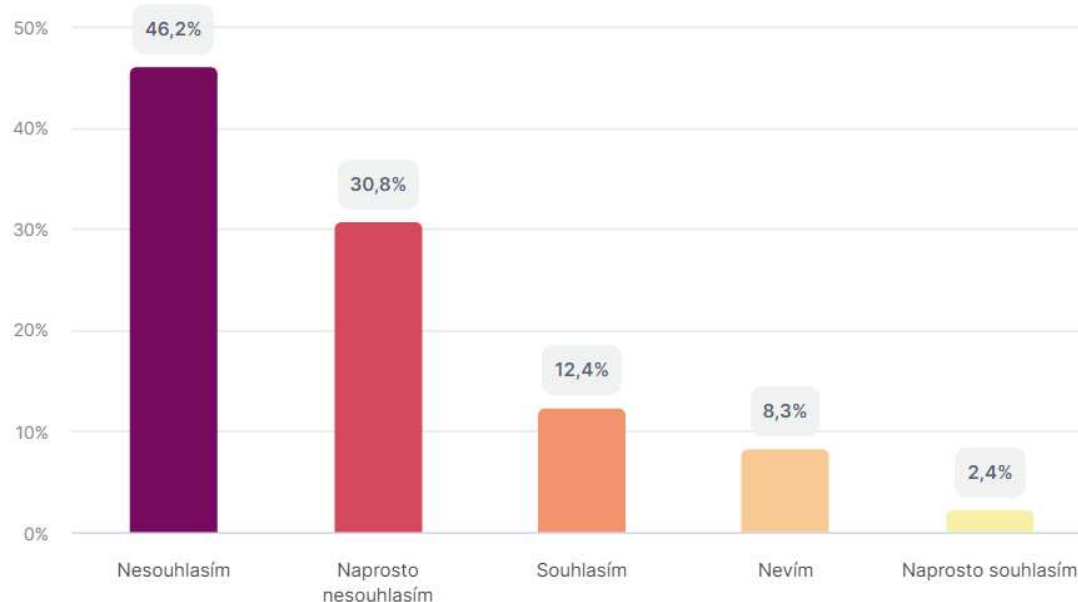
Položka číslo tři v dotazníku pro asistenty ped. se zabývá vyrušováním při práci. Nejvíce respondenti volili možnost „Ne neruší“ (75 %). Kupodivu byla často i volena možnost „Někdy mě ruší“ (22 %). Možnosti „Ano, často mě ruší“ a „Ano, ruší“ volilo 2 % a 2 % respondentů.

Graf 37 - Při práci mě přítomnost AP ruší.



Položka číslo tři v dotazníku pro učitele se také zabývala vyrušováním při práci. K překvapení byly nejvíce voleny možnosti „Někdy mě ruší“ (50 %) a „Ne, neruší mě“ (39 %). Možnosti „Ano, často mě ruší“ a „Ano, ruší“ volilo 7 % a 5 % respondentů.

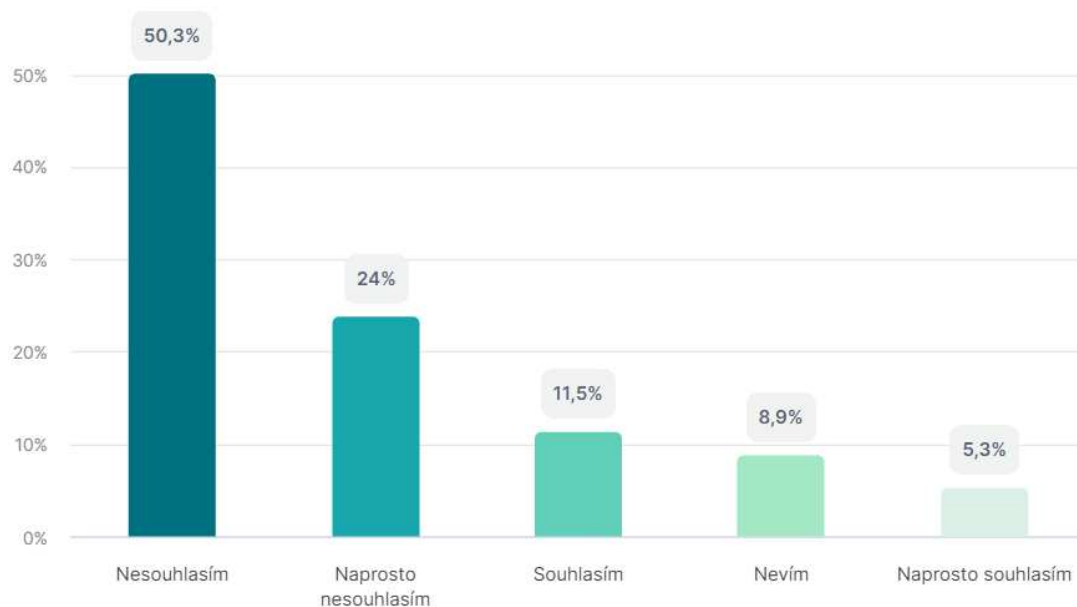
Graf 38 - AP nerespektuje mé doporučení a rady.



Položka číslo sedm v dotazníku pro učitele se zabývala nerespektováním doporučení a rad. Zde nejvíce respondenti volili možnosti „Nesouhlasím“ (46 %) a „Naprosto nesouhlasím“ (31 %). Možnosti „Souhlasím“ a „Nevím“ také volilo určité procento respondentů a to 12 %

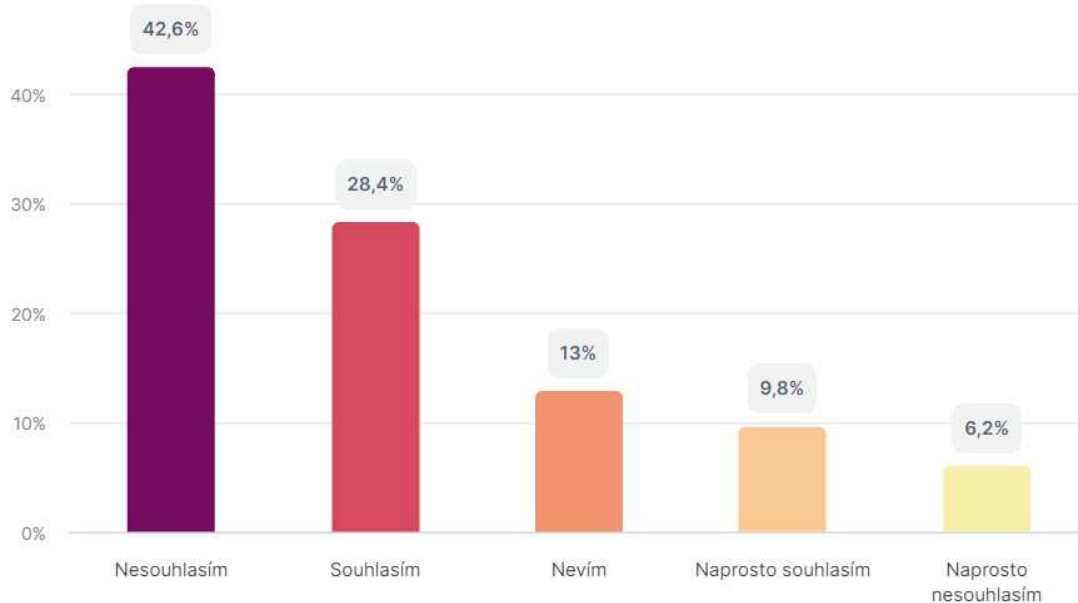
a 8 %. Možnost „Naprosto souhlasím“ volilo pouhých 2 % respondentů. Z toho vyplývá, že většina asistentů ped. respektuje doporučení a rady učitele.

Graf 39 - UČ nerespektuje mé doporučení a rady.



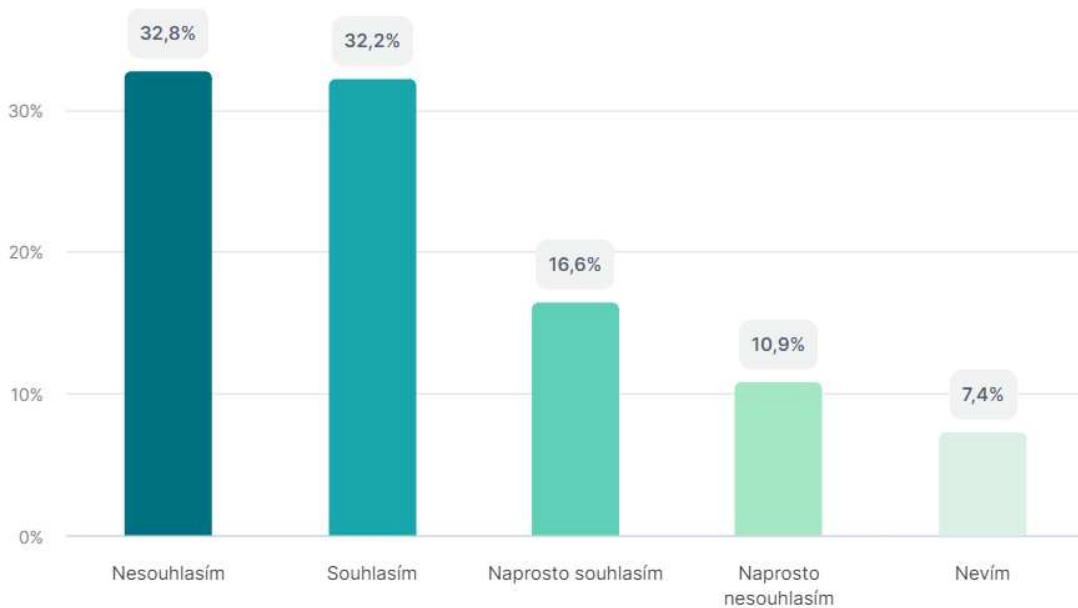
Položka číslo šest v dotazníku pro asistenty ped. se zabývá nerespektováním doporučení a rad. Drtivá většina respondentů volila možnost „Nesouhlasím“ (50 %) a skoro jedna čtvrtina respondentů volila možnost „Naprosto nesouhlasím“ (24 %). 12 % respondentů se přiklonilo k možnosti „Souhlasím“, skoro 9 % respondentů zvolilo možnost „Nevím“ a 5 % nabyla možnost „Naprosto souhlasím“.

Graf 40 - Účast AP ve výuce vede žáky k nedostatečné samostatnosti, protože spoléhají na externí pomoc.



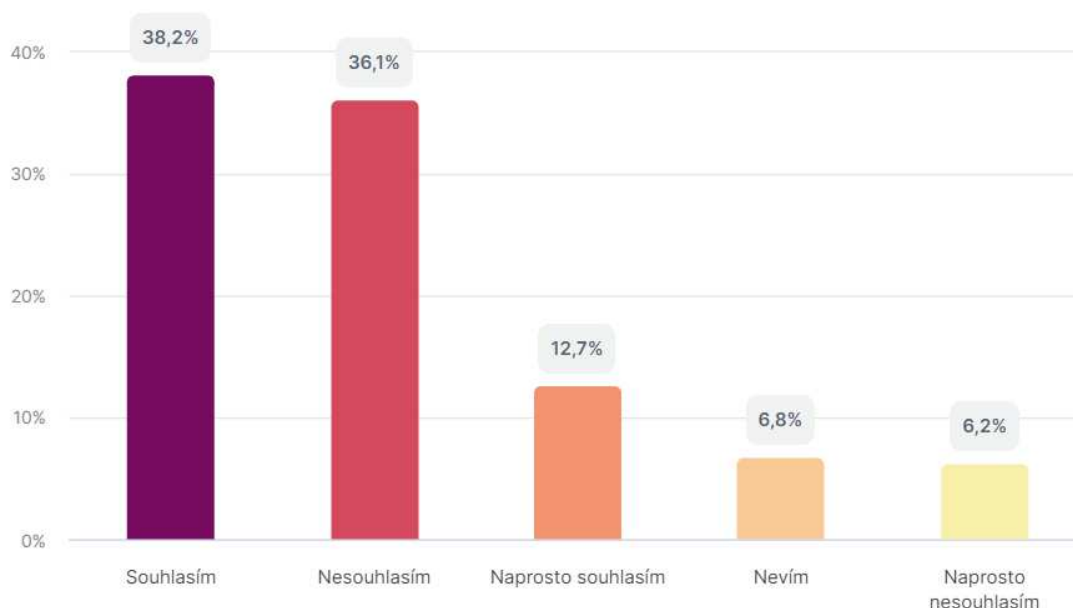
Položka číslo osm v dotazníku pro učitele se zabývala účastí AP ve výuce v kooperaci samostatnosti žáků. Zde můžeme vidět hodně odlišné názory, když možnost „Nesouhlasím“ volilo 43 % respondentů a naopak možnost „Souhlasím“ volilo 28 % respondentů, což není o mnoho méně než u první možnosti. Možnosti „Nevím“ (13 %), „Naprosto souhlasím“ (10 %) a „Naprosto nesouhlasím“ (6 %) neměly mezi sebou příliš velké odchylky.

Graf 41 - Společné konzultace s UČ jsou omezeny nedostatkem prostoru a času.



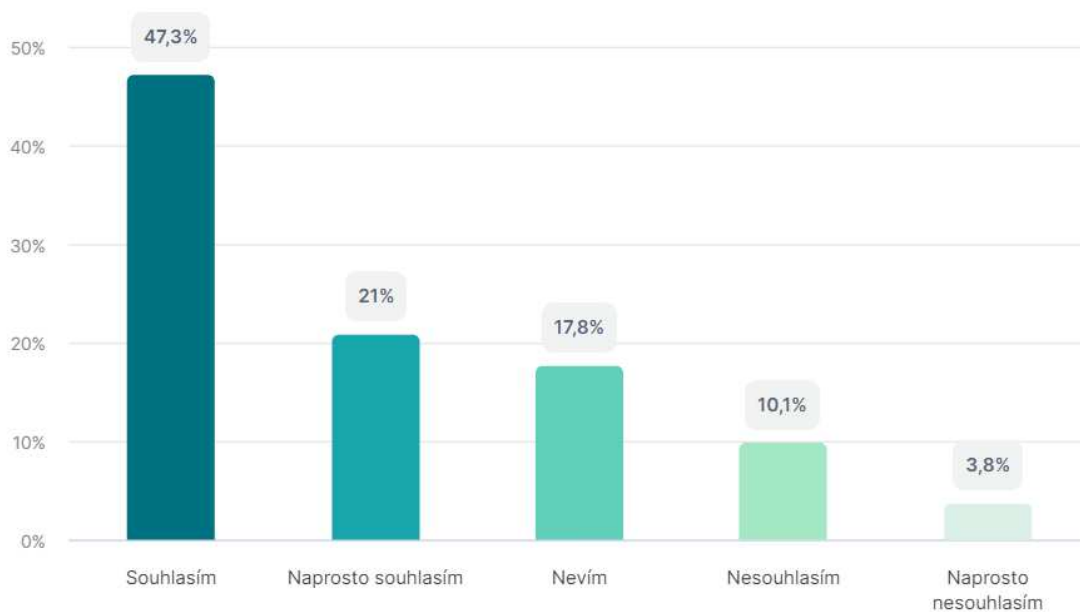
Položka číslo jedenáct v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala konzultacemi s učiteli v souvislosti s nedostatkem času. Zde jsou výsledky hodně průměrné. Možnost „Nesouhlasím“ volilo 33 % respondentů a možnost „Souhlasím“ volilo 32 % respondentů. Dále pak možnosti „Naprostou souhlasím“ a „Naprostou nesouhlasím“ volilo 17 % a 11 % respondentů. K možnosti „Nevím“ se přiklonilo 7 % respondentů.

Graf 42 - Společné konzultace s AP jsou omezeny nedostatkem prostoru a času.



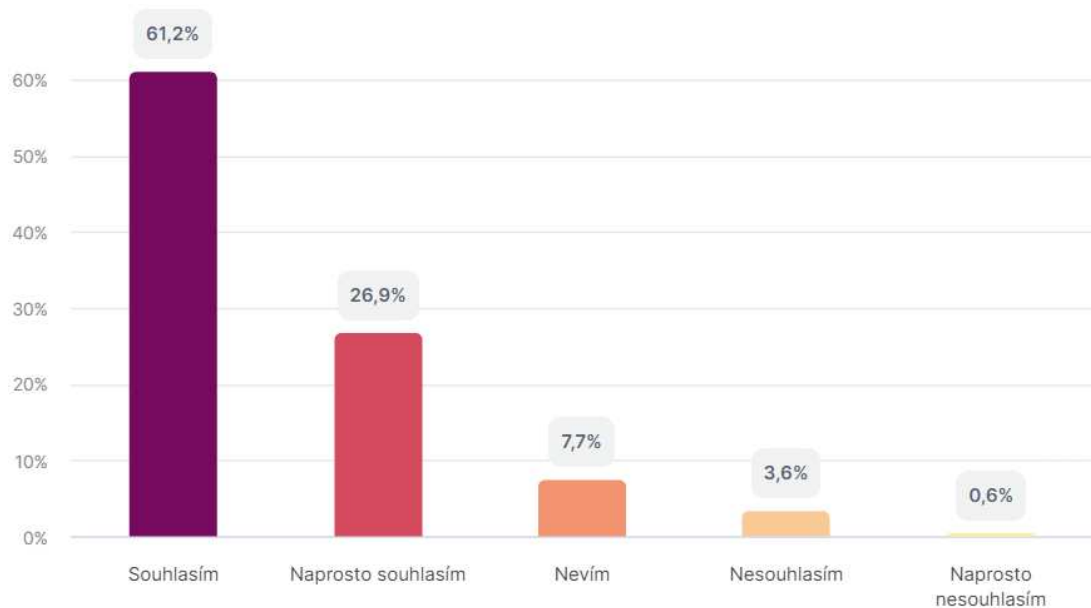
Položka číslo třináct v dotazníku pro učitele se taktéž zabývala konzultacemi s učiteli v souvislosti s nedostatkem času. Tato položka má velice podobný výsledek i v dotazníku pro asistenty ped. Můžeme tedy říci, že konzultace v rámci prostoru a času vnímají obě skupiny dotazovaných stejně. Nejvíce respondenti volili možnosti „Souhlasím“ (38 %) a „Nesouhlasím“ (36 %). Možnost „Naprostou souhlasím“ volilo 13 % respondentů a možnost „Nevím“ 7 % respondentů. K možnosti „Naprostou nesouhlasím“ se přiklonilo 6 % respondentů.

Graf 43 - V případě výhrad k práci UČ, problém vykomunikuji.



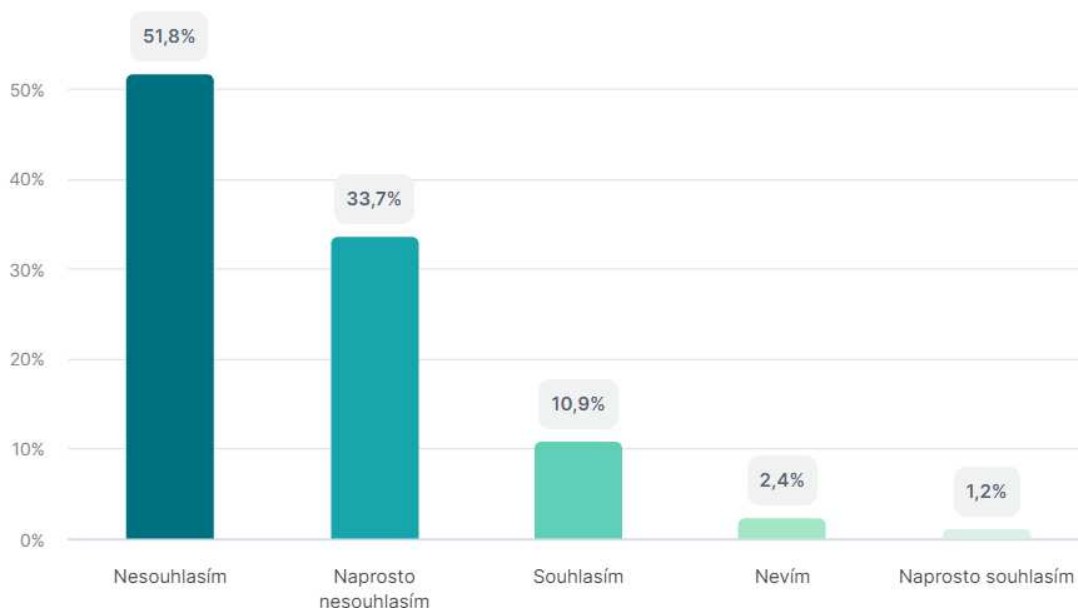
Položka číslo devatenáct v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala komunikací při možných výhradách k práci učitele. Zde vyplynuly výsledky celkem jasné. 47 % respondentů volilo možnost „Souhlasím“, 21 % volilo „Naprosto souhlasím“, 18 % volilo možnost „Nevím“, 10 % volilo „Nesouhlasím“ a 4 % respondentů volilo možnost „Naprosto nesouhlasím“.

Graf 44 - V případě výhrad k práci AP, problém vykomunikuji.



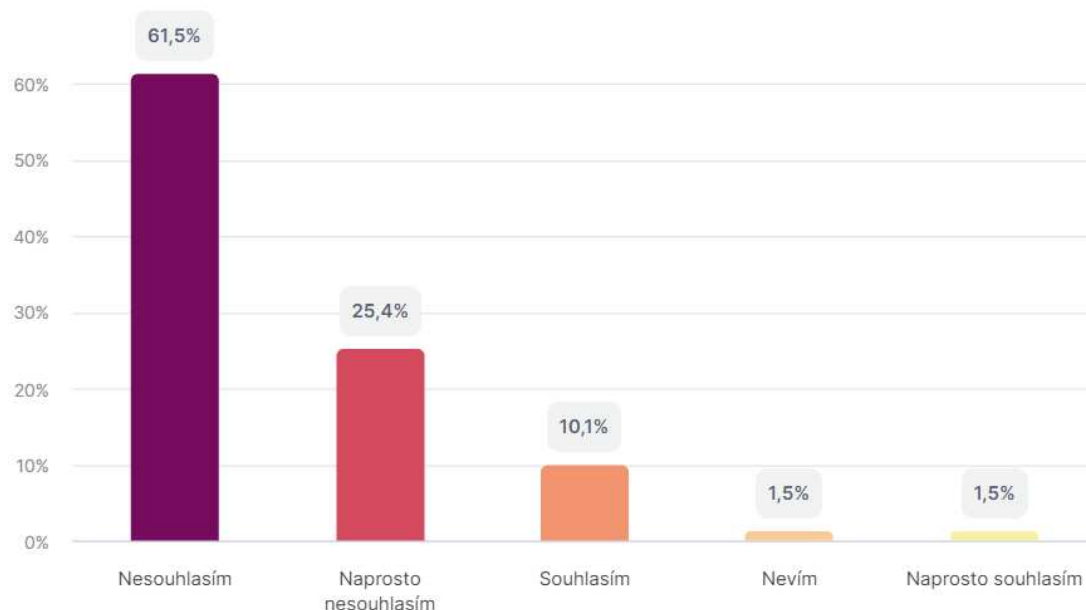
Položka číslo dvacet jedna v dotazníku pro učitele se zabývala komunikací při možných výhradách k práci AP. Zde můžeme vidět velice jednotné názory, kdy 61 % respondentů volilo možnost „Souhlasím“ a 27 % volilo možnost „Nesouhlasím“. Možnost „Nevím“ volilo 8 % a možnost „Nesouhlasím“ volilo 4 % respondentů. Možnost „Naprostou nesouhlasím“ volilo pouhé 1 % respondentů.

Graf 45 - S UČ navazujeme komunikaci pouze v případě vzniku nějakého problému.



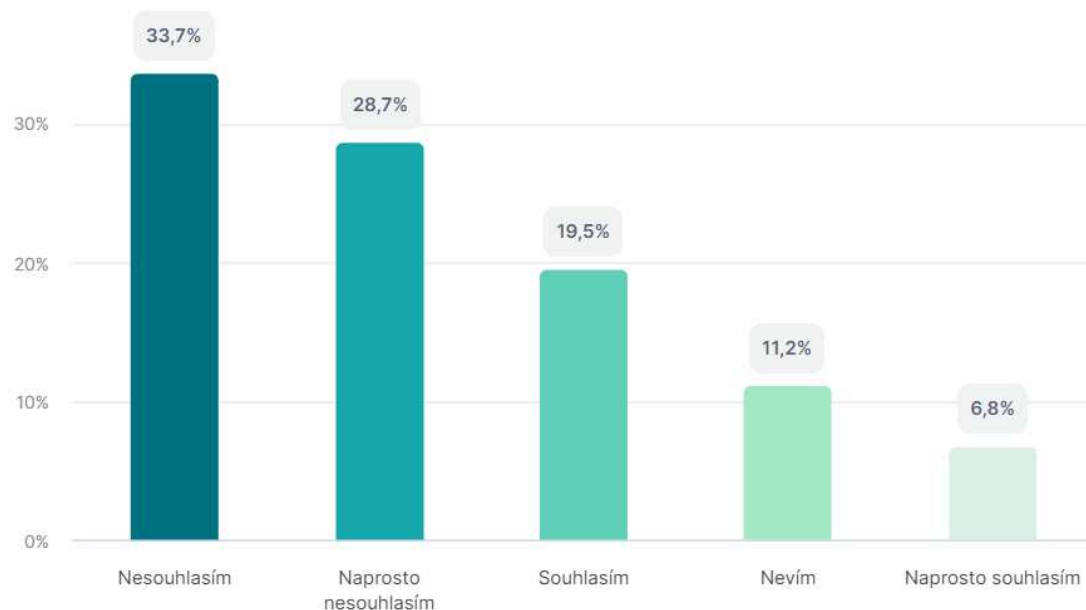
Položka číslo dvacet v dotazníku pro asistenty ped. se zabývala komunikací v případě vzniku problému. Výsledky u této položky jsou jednoznačné. Možnost „Nesouhlasím“ volila více než polovina respondentů (52 %), možnost „Naprostou nesouhlasím“ volilo 34 % respondentů a možnost „Souhlasím“ volilo 11 % respondentů. Možnosti „Nevím“ a „Naprostou souhlasím“ pak volili jen 2 % a 1 % respondentů.

Graf 46 - S AP navazujeme komunikaci pouze v případě vzniku nějakého problému.



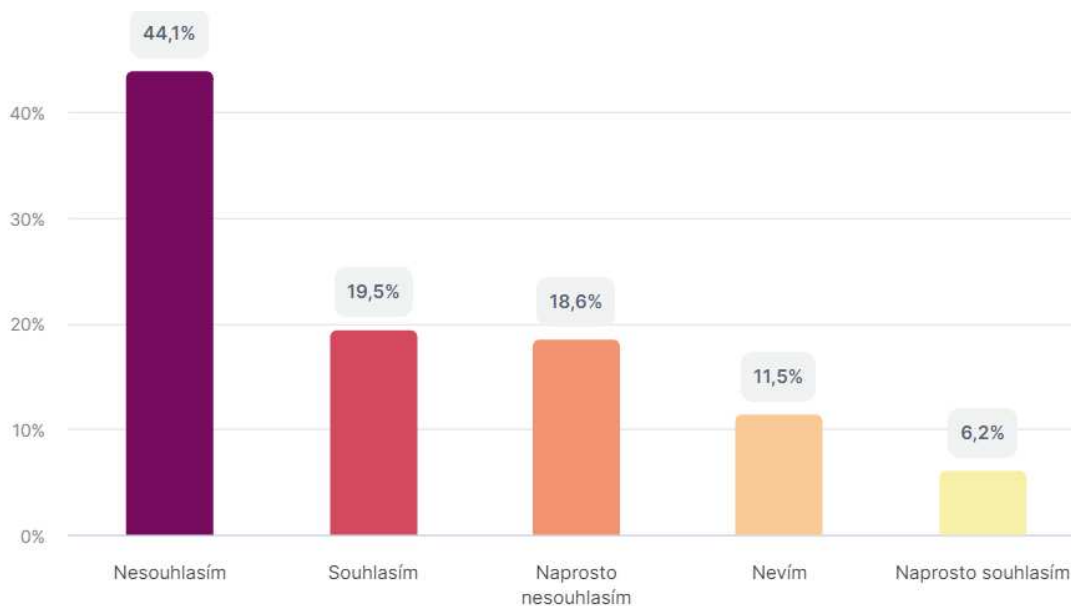
Položka číslo dvacet dva v dotazníku pro učitele se zabývala komunikací v případě vzniku problému. U této položky také můžeme vidět velice jednotné výsledky, kdy nejvíce respondenti volili možnost „Nesouhlasím“ (62 %). Dále respondenti volili možnosti „Naprosto nesouhlasím“ (25 %) a „Souhlasím“ (10 %). Pouze 1,5 % respondentů volilo možnost „Nevím“ i „Naprosto souhlasím“.

Graf 47 - V komunikaci s UČ pozorují nedostatky.



Položka číslo dvacet dva v dotazníku pro asistenty ped. se zabývá komunikací s učitelem a jejími nedostatky. Nejvíce respondenti volilo možnosti „Nesouhlasím“ (34 %) a „Naprostou nesouhlasím“ (29 %). Průměrně pak respondenti volili možnost „Souhlasím“ (20 %) a možnosti „Nevím“ a „Naprostou souhlasím“ volilo pouhých 11 % a 7 % respondentů.

Graf 48 - V komunikaci s UČ pozorují nedostatky.



Položka číslo dvacet čtyři v dotazníku pro učitele se zabývala komunikací s AP a jejími nedostatky. 44 % respondentů volilo možnost „Nesouhlasím“. Ostatní možnosti byly voleny značně méně: „Souhlasím“ (20 %), „Naprostou nesouhlasím“ (19 %) a „Nevím“ (12 %). Možnost „Naprostou souhlasím“ volilo pouhých 6 % respondentů.

6 ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

V této kapitole se zaměříme na souhrn významných poznatků, které jsme získali v průběhu výzkumu, a zdůrazníme určité pozitivní aspekty a výhody spojené s danou problematikou. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách popisují vzájemnou spolupráci. Mimo formulaci hlavního výzkumného cíle, jsme stanovili další čtyři cíle dílčí, jejichž úkolem bylo zjistit, jak asistenti pedagoga a učitelé hodnotí vzájemnou spolupráci, jak učitelé vnímají roli asistenta pedagoga v oblasti vzájemné spolupráce, jak asistenti pedagoga vnímají roli učitele v oblasti vzájemné spolupráce a jaké překážky spatřují asistenti pedagoga a učitelé ve spolupráci. Tyto dílčí cíle jsou v souladu s dílčími výzkumnými otázkami, a odpovědi na ně jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 676 asistentů pedagoga a učitelů základních škol. Výzkumné šetření proběhlo v rámci dvou oddělených dotazníků o 23 a 25 položkách. Vyplnění jednotlivých položek mělo poskytnout odpovědi na stanovené výzkumné otázky a tím dosáhnout odpovědí na vytyčené cíle výzkumu.

První dílčí výzkumná otázka, která měla zjistit, jak asistenti pedagoga a učitelé hodnotí vzájemnou spolupráci, se rozprostírala do 22 položek obou dotazníků. Otázky byly mířené na možné problémy ve výuce, dorozumívání se mezi sebou, předávání informací, hodnocení společných konzultací, přípravu vyučovací hodiny a na komunikaci. Ačkoli komunikaci asistenti pedagoga i učitelé hodnotí úspěšně, jedna třetina dotazovaných v obou skupinách uvedla, že se pravidelně nesetkávají za účelem průběžných konzultací. Dále asistenti pedagoga uvedli, že v komunikaci s učiteli nepozorují nedostatky, ale naopak skoro jedna třetina učitelů hodnotila, že nedostatky v komunikaci pozoruje. Skoro polovina dotazovaných učitelů uvedla, že AP nesděluje informace ohledně organizace výuky. Podle Čadové a kol. (2012) je klíčové, aby docházelo k pravidelným setkáním a konzultacím, během nichž se zhodnocuje průběh dosavadní spolupráce a probírá se dosažených výsledků. Učitel by měl pravidelně informovat asistenta pedagoga o plánovaných výukových aktivitách a obsahu, aby se mohl připravit na příslušné téma.

Druhá dílčí výzkumná otázka, která měla zjistit, jak učitelé vnímají roli asistenta pedagoga v oblasti vzájemné spolupráce, se rozprostírala do 7 položek dotazníku pro učitele. Otázky se dotýkaly pozitivní atmosféry v kolektivu, přítomnosti AP v souladu s koncentrací žáků, vměšování do kompetencí, komunikací s rodinou žáka a sdělování informací ohledně žáků z pohledu učitelů. Zajímavým zjištěním bylo, že skoro polovina učitelů vyhodnotila, že přítomnost AP ve výuce někdy narušuje koncentraci žáků při práci. Dále je pak vhodné

zdůraznit, že třetina dotazovaných učitelů označila, že asistent pedagoga se někdy vměšuje do jeho kompetencí. Dle autorů Němce a Martinovské (2018) významnou roli sehrává i ředitel školy, jehož odpovědností je stanovit role a kompetence obou pracovníků. Vedle písemného vymezení pracovních povinností je klíčové, aby ředitel objasnil asistentovi smysl jeho práce a jasně formuloval svá očekávání. Naopak jako přínosné zjištění můžeme označit, že skoro polovina dotazovaných učitelů vyhodnotila, že AP někdy přináší do výuky své nápady a podněty a třetina vyhodnotila, že AP přináší své podněty a nápady.

Třetí dílčí výzkumná otázka, která měla zjistit, jak asistenti pedagoga vnímají roli učitele v oblasti vzájemné spolupráce, souvisela se 6 položkami dotazníku pro asistenty pedagoga. Otázky se týkaly pozitivní atmosféry v kolektivu, nápadů a podnětů k výuce, ohledů na žáka se SVP, vměšování do kompetencí, komunikace s rodinou žáka a sdělování informací ohledně žáků z pohledu asistentů pedagoga. Co se týče vměšování do kompetencí asistenta pedagoga ze strany učitele, i z tohoto pohledu skoro polovina dotazovaných asistentů pedagoga uvádí, že se jim učitel někdy vměšuje do kompetencí. Pokud se podíváme, zda učitel bere ohledy na žáky se SVP (např. v tempu výkladu), tak tři čtvrtiny dotazovaných AP vyhodnotilo, že učitel na žáka se SVP ohled bere. I když autorky Teplá a Felcmanová (2015) uvádí, že asistent pedagoga se podílí například na začlenění žáka do kolektivu a jeho adaptaci na školní prostředí, poskytuje individuální podporu při předávání výukové látky, asistuje pedagogickým pracovníkům ve výchovně-vzdělávacích aktivitách, pomáhá s usnadňováním komunikace mezi pedagogy a žáky, poskytuje podporu při kontaktech se zákonnými zástupci žáka a při budování vztahů mezi různými komunitami nebo etniky, apod. Více jak třetina dotazovaných asistentů pedagoga označila, že učitel je nepověřuje komunikací s rodinou žáka. Žampachová a Čadilová (2012) doplňují, že pracovní povinnosti asistenta pedagoga jsou určeny ve spolupráci s ředitelem školy a třídním učitelem. Během tohoto procesu jsou definovány konkrétní úkoly a jejich rozsah.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka, která měla zjistit, jaké překážky spatřují asistenti pedagoga a učitelé základních škol při spolupráci, se vztahovala ke 13 položkám obou dotazníků. Otázky se zaměřovaly na vyrušování při práci, nerespektování doporučení a rad, omezení konzultací prostorem a časem, komunikaci v případě vzniku problému a jejími nedostatky. Zajímavé výsledky přinesl fakt, že přesně polovina učitelů vyhodnotila, že přítomnost AP je někdy ruší při práci. Opět autoři Němec a Martinovská (2018) dodávají, že často dochází k problémům ve spolupráci způsobeným nejasnými očekáváními. Učitel může předpokládat, že asistent má zkušenosti s prací s dětmi a ví, kdy zasahovat do výuky. Na druhou stranu,

asistent pedagoga se může cítit nejistý ve své roli, nemá zkušenosti, o které by se mohl opřít a obává se, že svým zásahem může ztížit učitelů práci. Dále skoro třetina dotazovaných učitelů souhlasila s možností, že účast AP ve výuce vede žáky k nedostatečné samostatnosti, protože spoléhají na externí pomoc. Dále pak polovina AP nebyla spokojena se společnými konzultacemi s UČ v rámci nedostatku prostoru a času. Stejně zjištění proběhlo i u skupiny učitelů, kdy stejně jak AP většinově hodnotili spolupráci velice přívětivě, ale polovina respondentů taktéž shledávala nedostatky spojené se společnými konzultacemi s asistenty pedagoga. Autorka Mazánková (2018) doplňuje, že dalším významným prvkem je společná příprava na výuku a diskuse o individuálních potřebách žáků. Asistent by měl mít předem jasno o tom, s jakými žáky a na jakých tématech bude pracovat, aniž by to znamenalo snížení pozornosti věnované žákům se speciálními potřebami ze strany učitele.

Na **hlavní výzkumný cíl** můžeme odpovědět, že asistenti pedagoga a učitelé popisují jako klíčové ohnisko spolupráce komunikaci. Významná většina asistentů pedagoga vnímají komunikaci s učitelem velice dobře – většina nepozoruje nedostatky v komunikaci. Naopak učitelé, i když komunikaci s AP hodnotili kladně, více shledávali nedostatky jak v komunikaci tak např. v přípravě na výuku. Bréda (2017) zdůrazňuje, že asistent pedagoga musí být schopen účinně komunikovat, což umožní vytvoření propojení mezi žákem, školou a rodinou. Taktéž je důležité, aby byl důvěryhodný, trpělivý a schopný spolupracovat s ostatními kolegy. Dle autorky Kratochvílové (2013) vytváření školní atmosféry a prostředí, které aktivně podporuje inkluzi, je pevně svázáno s úrovní profesionální komunikace mezi pedagogy, což rovněž ovlivňuje kvalitu sociálních vazeb. Což z výsledků výzkumu můžeme potvrdit.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Aby spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga byla kvalitní a efektivní, je důležité, aby začátek samotné spolupráce předcházelo stanovení představ vzájemné spolupráce od obou aktérů. Konkrétně máme na mysli rozdělení rolí a jednotlivá očekávání. Nejvýhodnější by bylo, kdyby tato domluva proběhla již před začátkem spolupráce. Aby se asistent i učitel cítili ve své roli komfortně, je klíčové, aby mezi nimi probíhala otevřená a především pravidelná komunikace.

Může nastat situace, kdy nebude asistent pedagoga efektivně využíván, a to v případě, pokud by nedostával kompletní situace ohledně úkolů a představ učitele. Mimo profesní záležitosti, je důležité, aby si učitel i asistent důvěřovali a rozuměli si i v osobním životě. Jelikož má kladný vztah mezi učitelem a asistentem vliv na pozitivní atmosféru celé třídy, je klíčové, aby taková důvěra byla funkční. Hlavní doporučení pro efektivní spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem bychom uvedli, že jak učitel, tak i asistent, by měli mít snahu o co nejpřínosnější integraci dítěte se SVP, oddaně zastávat svoji profesi a jednat v nejlepším zájmu všech žáků.

ZÁVĚR

Naše diplomová práce se zabývala problematikou spolupráce asistenta pedagoga a učitelů na základních školách. Pro bezproblémovou realizaci inkluze, je role asistenta pedagoga klíčovým podpůrným opatřením. Asistent pedagoga představuje nový prvek v českém vzdělávacím systému, který rozšiřuje možnosti učitelů, zejména při práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. To však často přináší nové požadavky na způsob vedení výuky, což může narušit tradiční postupy. Například dochází k situacím, kdy asistent pracuje pouze s jedním žákem se speciálními potřebami odděleně od ostatní třídy, což může vést ke snížení samostatnosti tohoto žáka a odříznutí od spolupráce s ostatními spolužáky. Tyto problémy jsou patrné i podle autorů Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014), kteří uvádějí, že využití asistentů pedagoga v běžných základních školách čelí řadě problémů a nejasností týkajících se jejich kvalifikace, podpory žáků, spolupráce s pedagogy a metodické podpory. Cílem naší diplomové práce bylo proto zkoumat, jak asistenti pedagoga a učitelé na základních školách popisují vzájemnou spolupráci.

Diplomová práce se dělí na dvě hlavní části, a to část teoretickou, a část praktickou. Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly, kterým náleží jednotlivé podkapitoly. V první teoretické kapitole jsme se zaměřili na inkluzivní vzdělávání. Detailněji jsme se zabývali legislativou, která jej vymezuje, inkluzí a integrací a podpůrnými opatřeními pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Druhá teoretická kapitola se zaměřovala na asistenta pedagoga. Detailněji jsme probírali vymezení pozice asistenta pedagoga, kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga a vymezení pracovní náplně asistenta pedagoga. Třetí, poslední teoretická kapitola se věnovala přímo spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Specificky jsme se zaměřili na možná úskalí ve spolupráci, doporučení pro efektivní spolupráci a na výzkumy zaměřující se na spolupráci asistenta pedagoga a učitele.

Zprvu praktické části práce jsme vysvětlili metodologii výzkumu a následně definovali výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle, na které se práce zaměřovala. Výzkumný soubor tvořili asistenti pedagoga a učitelé základních škol, kteří byli vybíráni dostupným výběrem. Výzkumná metoda zahrnovala dotazníkové šetření, které obsahovalo uzavřené otázky. Pro lepší vizualizaci a pochopení výsledků byly odpovědi prezentovány pomocí grafů a následným okomentováním. Následně jsme získaná data interpretovali a díky nim mohli odpovědět na hlavní výzkumnou otázku a jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

Interpretovaná data jsme zařadili do diskuze, která se opírala o poznatky z teoretické části. Nakonec jsme formulovali stručné doporučení pro praxi.

Téma spolupráce asistentů pedagoga a učitelů na základních školách jsme zvolili především z důvodu nárůstu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, se kterými vzniká i poptávka po asistentech pedagoga, kteří jsou nezbytní pro začleňování žáků se SVP do běžných tříd. Aby asistenti pedagoga mohli být co nejvíce nápomocni nejen žákům se SVP, zaměřili jsme se konkrétně právě na spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, jejichž spolupráce je klíčová k efektivnímu chodu vyučovací jednotky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie, 2012. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI.: Education of pupils with special educational needs VI.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-235-2.

[2] BARTOŇOVÁ, Miroslava. Styly učení a strategie individuální podpory – příklad využití u žáků s dyslexií. In BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, et al, 2016. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.

[3] BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy.* I. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.

[4] BOČKOVÁ, Barbora a VÍTKOVÁ, Marie, 2016. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání: Support of students with special educational needs in the context of inclusive education.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210- 8508-4.

[5] BRÉDA, Jiří; ČAPEK, Robert; DANDOVÁ, Eva a KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Třídní učitel jako kouč.* Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-293-6.

[6] ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2021. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra.* V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.

[7] ČADOVÁ, Eva a kol., 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3378-3.

[8] ČALOVÁ, Jana. Funkce a okruhy pracovní náplně asistenta pedagoga. In BAŘINKOVÁ, Zonna, a kol., 2012. *Spolupráce s asistentem pedagoga.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-65-7.

[9] FELCMANOVÁ, Lenka, 2016. *Proměna v přístupu ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb: od zjišťování diagnóz ke stanovení podpůrných opatření. Školní poradenství v praxi.* roč. 3, č. 1. ISSN 2336-3436.

[10] FRANCISCO, Marian Patricia Bea; HARTMAN, Maria a Ye WANG, 2020. *Inclusion and special education.* Education Sciences, 10.9: 238.

- [11] GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0
- [12] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [13] HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [14] HAVEL, Jiří, 2014. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7150-6.
- [15] HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4656-1.
- [16] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- [17] KOCUROVÁ, Marie, 2001. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN sbn80-7290-060-9.
- [18] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- [19] KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.
- [20] LANG, Greg, BERBERICH Chris, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4
- [21] LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [22] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [23] MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
- [24] MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s. ISBN 978-80-87456-57-6.

- [25] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.
- [26] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [27] NĚMEC, Zbyněk a MARTINOVSKÁ, Petra, 2018. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.
- [28] NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
- [29] PIPEKOVÁ, Jarmila. Podpůrná opatření v edukaci žáků s mentálním postižením. In BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, s. 145–154. ISBN 978-80-210-8140-6.
- [30] POTMĚŠIL, Miloš. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, Jiří; FILOVÁ, Hana a kol., 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.
- [31] PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9
- [32] RŮŽIČKA, Michal, SMOLÍKOVÁ, Monika, FLEKAČOVÁ, Lucie, BASLEROVÁ, Pavlína, 2019. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5499-3
- [33] SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
- [34] SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-3010-8.
- [35] TEPLÁ, Marta, 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-15-9.
- [36] TEPLÁ, Marta a FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 9788087963333.
- [37] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

[38] VÍTKOVÁ, Marie. Vývoj a současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice, Německu a Anglii (Wales) – komparativní studie. In BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, et al., 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Education of pupils with special educational needs IV. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-201-7

[39] VÍTKOVÁ, Marie. Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy z pohledu vybraných zemí – Německa, Švýcarska a České republiky. In BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, s. 107–121. ISBN 978-80-210-8140-6

[40] VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

[41] VRBOVÁ, Renáta, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3381-3.

[42] ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana. Specifika podpory v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením a střední škole. In BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.

[43] ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

[44] ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3377-6.

Internetové zdroje

[1] Česká školní inspekce. Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v mateřských, základních a středních školách v období 1. pololetí školního roku 2017/2018. Tematická zpráva [online]. [cit. 2022-09-24]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrane-aspektyimplementace-spolecneho-vzdelavani>

[2] HORÁČKOVÁ, Ilona. Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem [online]. [cit. 2022-08-28]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

[3] INKLUZIVNÍ ŠKOLA: informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. Formy spolupráce ve třídě [online]. [cit. 2022-06-14]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/formy-spoluprace-ve-tride>

[4] JUNGWIRTHOVÁ, I. *Je inkluze nesmysl?* Lidové noviny: Příloha Orientace Lidových novin. 2016, roč. XXIX, č. 83, s. 22.

[5] KLUSÁČKOVÁ, Marie, et al., 2014. *Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 128.

[6] Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2022- 09-10]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Legislativa

[1] Novela zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

[2] Usnesení č. 2/1993 Sb.: Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky

[3] Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

[4] Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

[5] Zákon č. 82/2005 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	asistent pedagoga
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
Asistent ped.	asistent pedagoga
č.	číslo
např.	například
OSN	Organizace spojených národů
SVP	speciální vzdělávací potřeby
UČ	učitel

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Koncept sociální inkluze.....	16
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Rozdíly mezi integrací a inkluzí.....	17
Tabulka 2 – Počty asistentů pedagoga v regionálním školství.....	24

SEZNAM GRAFŮ

Graf 49 - V případě problémů ve výuce, mohu o pomoc požádat učitele. (např. s kázní)

Graf 50 - V případě problémů s ostatními žáky, mohu požádat o pomoc AP. (např. s kázní)

Graf 51 - V průběhu výuky s učitelem využíváme symboly, gesta nebo jiné neverbální signály, které jsou nám oběma srozumitelné.

Graf 52 - V průběhu výuky s AP využíváme symboly, gesta nebo jiné neverbální signály, které jsou nám oběma srozumitelné.

Graf 53 - S učitelem si navzájem vyměňujeme své zkušenosti.

Graf 54 - S asistentem ped. si navzájem vyměňujeme své zkušenosti.

Graf 55 - Učiteli předávám informace o problémech se žáky.

Graf 56 - AP předávám informace o problémech se žáky.

Graf 57 - S UČ komunikujeme i v případech, kdy nevznikají žádné problémy.

Graf 58 - S AP komunikujeme i v případech, kdy nevznikají žádné problémy.

Graf 59 - Během přípravy na výuku s UČ diskutujeme o průběhu výuky.

Graf 60 - Během přípravy na výuku s AP diskutujeme o průběhu výuky.

Graf 61 - Před každou vyučovací hodinou mi UČ sděluje informace o organizaci výuky.

Graf 62 - Před každou vyučovací hodinou sděluji AP informace o organizaci výuky.

Graf 63 - Svou činnost přizpůsobuji vedení a metodám práce UČ.

Graf 64 - AP by měl přizpůsobit svou činnost mému vedení a metodám práce.

Graf 65 - Frekvence komunikace s UČ je dostačující.

Graf 66 - Frekvence komunikace s AP je dostačující.

Graf 67 - S UČ se pravidelně setkáváme za účelem průběžných konzultací.

Graf 68 - S AP se pravidelně setkáváme za účelem průběžných komunikací.

Graf 69 - Naši komunikaci s UČ hodnotím úspěšně.

Graf 70 - Naši komunikaci s AP hodnotím úspěšně.

Graf 71 - AP přispívá k pozitivní atmosféře v kolektivu.

Graf 72 - Přináší AP do výuky své nápady a podněty?

Graf 73 - Přítomnost AP narušuje koncentraci žáků při práci.

Graf 74 - Pomoc AP přispívá k postupnému rozvíjení samostatnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Graf 75 - Jak často se AP vměšuje do mých kompetencí.

Graf 76 - AP komunikuje s rodinou žáka na základě pověření učitele.

Graf 77 – AP mi sděluje informace ohledně problémů se žáky.

Graf 78 - UČ přispívá k pozitivní atmosféře v kolektivu.

Graf 79 - UČ se zajímá o mé nápady a podněty k výuce.

Graf 80 - UČ bere při hodině ohled na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, (např. v tempu výkladu).

Graf 81 - Jak často se UČ vměšuje do mých kompetencí?

Graf 82 – UČ mě pověřuje komunikací s rodinou žáka.

Graf 83 – UČ mi sděluje informace ohledně problémů se žáky.

Graf 84 - Při práci mě UČ vyrušuje.

Graf 85 - Při práci mě přítomnost AP ruší.

Graf 86 - AP nerespektuje mé doporučení a rady.

Graf 87 - UČ nerespektuje mé doporučení a rady.

Graf 88 - Účast AP ve výuce vede žáky k nedostatečné samostatnosti, protože spoléhají na externí pomoc.

Graf 89 - Společné konzultace s UČ jsou omezeny nedostatkem prostoru a času.

Graf 90 - Společné konzultace s AP jsou omezeny nedostatkem prostoru a času.

Graf 91 - V případě výhrad k práci UČ, problém vykomunikuji.

Graf 92 - UČ 21: V případě výhrad k práci AP, problém vykomunikuji.

Graf 93 - S UČ navazujeme komunikaci pouze v případě vzniku nějakého problému.

Graf 94 - S AP navazujeme komunikaci pouze v případě vzniku nějakého problému.

Graf 95 - V komunikaci s UČ pozoruji nedostatky.

Graf 96 - V komunikaci s UČ pozoruji nedostatky.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro asistenty pedagoga

Příloha P II: Dotazník pro učitele

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ASISTENTY PEDAGOGA

Spolupráce asistentů pedagoga a učitelů na základních školách - pro asistenty pedagoga

Dobrý den,

mé jméno je Lada Kouřilová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského programu oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o pár minut Vašeho času k vyplnění krátkého dotazníku na téma Spolupráce asistentů pedagoga a učitelů na základních školách.

Položky v dotazníku jsou směřovány na Vaši obecnou zkušenost s učiteli.

Dotazník je zcela anonymní čili poprosím o upřímnost. Žádná odpověď není špatná, jsou pouze dobré odpovědi. Výsledky z dotazníku budou sloužit pouze ke zpracování výzkumu k mé diplomové práci.

Dotazník obsahuje zkratku UČ - učitel.

2. UČ se zajímá o mé nápady a podněty k výuce.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Souhlasím

Nevím

Nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

4. UČ bere při hodině ohled na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (např. v tempu výkladu)*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Souhlasím

Nevím

Nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

6. UČ nerespektuje mé doporučení a rady.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Souhlasím

Nevím

Nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

1. UČ přispívá k pozitivní atmosféře v kolektivu.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Souhlasím

Nevím

Nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

3. Při práci mě UČ vyrušuje.*

Vyberte jednu odpověď

Ano, často mě ruší

Ano, ruší

Někdy mě ruší

Ne, neruší

5. Jak často se UČ vměšuje do mých kompetencí?*

Vyberte jednu odpověď

Často se vměšuje

Ano, vměšuje

Někdy se vměšuje

Ne, nevměšuje

7. UČ mě pověřuje komunikací s rodinou žáka.*

Vyberte jednu odpověď

Často mě pověřuje

Ano, pověřuje

Někdy mě pověřuje

Ne, nepověřuje

8. V případě problémů ve výuce mohou s pomocí požádat UČ. (např. s kázní)*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

10. S UČ si navzájem vyměňujeme své zkušenosti.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

12. UČ předávám informace o problémech se žáky.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

14. S UČ komunikujeme i v případech, kdy nevznikají žádné problémy.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

16. Před každou vyučovací hodinou mi UČ sděluje informace o organizaci výuky.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

9. V průběhu výuky s UČ využíváme symboly, gesta nebo jiné neverbální signály, které jsou nám oběma srozumitelné.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím

11. Společné konzultace s UČ jsou omezeny nedostatkem prostoru a času.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

13. UČ mi sděluje informace ohledně problémů se žáky.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

15. Během přípravy na výuku s UČ diskutujeme o průběhu výuky.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

17. Svou činnost přizpůsobuji vedení a metodám práce UČ.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

18. Frekvence komunikace s UC je dostačující.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

20. S UČ navazujeme komunikaci pouze v případě vzniku nějakého problému.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

22. V komunikaci s UČ pozoruji nedostatky.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

19. V případě výhrad k práci UČ, problém vykomunikují.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

21. S UČ se pravidelně setkáváme za účelem průběžných konzultací.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

23. Naši komunikaci s UČ hodnotím úspěšně.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Spolupráce asistentů pedagoga a učitelů na základních školách - pro učitele

Dobrý den,

mé jméno je Lada Kouřilová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského programu oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o pár minut Vašeho času k vyplnění krátkého dotazníku na téma Spolupráce asistentů pedagoga a učitelů na základních školách. Položky v dotazníku jsou směřovány na Vaši obecnou zkušenost s asistenty pedagoga.

Dotazník je zcela anonymní čili poprosím o upřímnost. Žádná odpověď není špatná, jsou pouze dobré odpovědi. Výsledky z dotazníku budou sloužit pouze ke zpracování výzkumu k mé diplomové práci.

Dotazník obsahuje zkratku AS - asistent pedagoga.

2. Přináší AP do výuky své nápady a podněty?*

Vyberte jednu odpověď

Velice často
Ano, přináší
Někdy
Ne, nepřináší

4. Přítomnost AP narušuje koncentraci žáků při práci.*

Vyberte jednu odpověď

Často narušuje
Ano, narušuje
Někdy narušuje
Ne, nenarušuje

6. Jak často se AP vměšuje do mých kompetencí.*

Vyberte jednu odpověď

Často se vměšuje
Ano, vměšuje
Někdy se vměšuje
Ne, nevměšuje

1. AP přispívá k pozitivní atmosféře v kolektivu.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

3. Při práci mě přítomnost AP ruší.*

Vyberte jednu odpověď

Ano, často mě ruší
Ano, ruší
Někdy mě ruší
Ne, neruší mě

5. Pomoc AP přispívá k postupnému rozvíjení samostatnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

7. AP nerespektuje mé doporučení a rady.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

8. Účast AP ve výuce vede žáky k dostatečné samostatnosti, protože spoléhají na externí pomoc.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

10. V případě problémů s ostatními žáky, mohu požádat o pomoc AP. (např. s kázní)*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

12. S AP si navzájem vyměňujeme své zkušenosti.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

14. AP předávám informace o problémech se žáky.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

16. S AP komunikujeme i v případech, kdy nevznikají žádné problémy.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

9. AP komunikuje s rodinou žáka na základě pověření učitele.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

11. V průběhu výuky s AP využíváme symboly, gesta nebo jiné neverbální signály, které jsou nám oběma srozumitelné.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

13. Společné konzultace s AP jsou omezeny nedostatkem prostoru a času.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

15. AP mi sděluje informace ohledně problémů se žáky.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

17. Během přípravy na výuku s AP diskutujeme o průběhu výuky.*

Vyberte jednu odpověď

<input type="radio"/> Naprosto souhlasím
<input type="radio"/> Souhlasím
<input type="radio"/> Nevím
<input type="radio"/> Nesouhlasím
<input type="radio"/> Naprosto nesouhlasím

18. Před každou vyučovací hodinou sděluji AP informace o organizaci výuky.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

20. Frekvence komunikace s AP je dostačující.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

22. S AP navazujeme komunikaci pouze v případě vzniku nějakého problému.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

24. V komunikaci s AP pozoruji nedostatky.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

19. AP by měl přizpůsobit svou činnost mému vedení a metodám práce.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

21. V případě výhrad k práci AP, problém vykomunikuji.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

23. S AP se pravidelně setkáváme za účelem průběžných komunikací.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

25. Naši komunikaci s AP hodnotím úspěšně.*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím
Souhlasím
Nevím
Nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím