

Práce asistentů pedagoga v době uzavření základních škol

Vendula Janeková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Vendula Janeková**
Osobní číslo: **H19494**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Práce asistentů pedagoga v období uzavření základních škol**

Zásady pro vypracování

Vypracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, profese asistenta pedagoga a školské legislativy.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al., 2016. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021081406.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2019. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe. Dobrá škola. Management třídy. ISBN 9788074964190.

HÁJKOVÁ, Vanda, 2018. Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

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

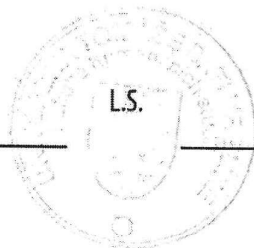
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **26. ledna 2022**

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 26. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

31. 3. 2022

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

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a 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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez 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 výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rolí a postavením asistentů pedagoga základních škol ve Zlínském kraji v období distanční výuky. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na náplň práce, kompetence a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga. Jsou zde vymezeny pojmy integrace a inkluze. Druhá kapitola se věnuje legislativě, kvalifikačními předpoklady a podmínkami pro ustanovení funkce asistenta pedagoga. Popisuje spolupráci asistentů pedagoga s učiteli, žáky a zákonnými zástupci žáků. Třetí kapitola je zaměřena na uzavírání základních škol. Praktickou část prezentuje kvalitativní výzkum. Pro získání dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který byl zpracován tematickou analýzou. Analyzuje roli a postavení asistentů pedagoga v období uzavření základních škol.

Klíčová slova: asistent pedagoga, Covid-19, inkluze, tematická analýza, uzavření základních škol

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the role and position of teaching assistants in elementary schools in the Zlín Region during the times of remote teaching. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter is focused on the duties, competences and personal preconditions of a teaching assistant. The terms integration and inclusion are defined here. The second chapter focuses on legislature, qualification and other conditions for employing a teaching assistant. It describes the cooperation of teaching assistants with teachers, pupils and their legal representatives. The third chapter is focused on the elementary school closures. The practical part is represented by a qualitative research. A semi-structured interview processed by thematic analysis was chosen to collect data. It analyses the role and position of teaching assistants during the elementary school closures.

Key words: teaching assistant, covid-19, inclusion, thematic analysis, elementary school closure

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Janě Martinové Ph.D., za cenné rady, odborné připomínky a věnovaný čas v průběhu zpracování této bakalářské práce.

Děkuji také respondentům, neboť díky jejich spolupráci a ochotě mohl být realizován výzkum.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ASISTENT PEDAGOGA	11
1.1 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	11
1.2 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA	13
1.3 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA	14
1.4 INTEGRACE A INKLUZE	15
1.5 LEGISLATIVA	17
1.6 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA	18
1.7 PODMÍNKY PRO USTANOVENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	20
1.8 SPOLUPRÁCE.....	21
2 UZAVŘENÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	26
2.1 COVID– 19	26
2.2 UZAVÍRÁNÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
3 METODIKA VÝZKUMU	31
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE	31
3.2 STRATEGIE VÝZKUMU	32
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
3.4 REALIZACE VÝZKUMU	33
4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ	35
4.1 CO JSME DĚLALI.....	36
4.2 SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE	39
4.3 DŮVODY	41
4.4 VZTAHY.....	42
4.5 JAKÉ TO BYLO	44
4.6 SHRUTÍ.....	47
4.7 DISKUSE	49
4.8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	50
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	54
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	57
SEZNAM TABULEK	58

ÚVOD

Pandemie nemoci Covid-19 a s ní spojené vyhlášení nouzového stavu, kdy byla nařízením vlády České republiky zakázána osobní účast žáků na vzdělávání v základních, středních a vysokých školách, přinesla českému školství mnohé specifické výzvy. Školy byly uzavřeny v březnu 2020 a k jejich plnému otevření došlo až v květnu 2021.

Tato bakalářská práce se zabývá tím, jak se s výzvami v tomto období vypořádali asistenti pedagoga na základních školách Zlínského kraje. Téma bakalářské práce bylo zvoleno cíleně, neboť práce pedagogických pracovníků v období pandemie Covid-19 je často diskutovaným tématem. Této problematice se věnujeme z těch důvodů, že v tomto období nastala znatelná změna v náplni práce asistentů pedagoga, a také došlo ke změně formy a obsahu vzdělávání na základních školách. Na problematiku práce asistentů pedagoga období uzavření základních škol se zaměřil i kvantitativní výzkum neziskové organizace Člověk v tísni pořádaný v září roku 2020.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části se zabývá náplní práce asistenta pedagoga, jeho kompetencemi, osobnostními předpoklady a také vymezením pojmů integrace a inkluze. Druhá kapitola vymezuje legislativní rámec, kvalifikační předpoklady pro tuto profesi a podmínky pro ustanovení funkce asistenta pedagoga. Věnujeme se zde spolupráci asistenta pedagoga s učiteli, žáky a zákonnými zástupci žáků. Závěrečná kapitola teoretické části se zaměřuje na důvody uzavření základních škol a harmonogram jejich postupného otevírání.

Praktická část bakalářské práce navazuje na poznatky části teoretické. Cílem praktické části je zanalyzovat jakou roli a postavení zaujímalí asistenti pedagoga Zlínského kraje v tomto období. Zjišťujeme, jak probíhala spolupráce a komunikace asistentů pedagoga s učiteli a zákonnými zástupci žáků a jak toto období ovlivnilo vztahy mezi učiteli, žáky a asistenty pedagoga. Zaměřili jsme se i na to, co asistenty pedagoga v tomto období nejvíce motivovalo k jejich práci a na jejich subjektivní hodnocení své práce po dobu uzavření základních škol. V závěru práce jsou shrnuty výsledky kvalitativního šetření, dále zde uvádíme doporučení pro praxi, pro případ, že by se podobná situace opakovala a výsledky výzkumu jsou diskutovány s odbornou literaturou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ASISTENT PEDAGOGA

Mezi základní lidská práva patří právo na vzdělávání. Žáci se zdravotním znevýhodněním, postižením a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, mají v rámci inkluze právo, vzdělávat se na běžných základních školách. K tomu, aby bylo jejich vzdělávání efektivní, jim často pomáhá podpůrné opatření asistenta pedagoga. Ke dni 30. 9. 2022 pracovalo na základních školách v České republice 22 460 asistentů pedagoga (MŠMT, 2022). V této kapitole se budeme zabývat hlavními pojmy, které jsou stěžejní pro práci asistenta pedagoga.

1.1 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga tato vyhláška řadí:

- *pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,*
- *pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí,*
- *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, s vedením žáka k největší míře samostatnosti,*
- *nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo její budovy kde uskutečňuje vzdělávání a školské služby,*
- *další činnosti (vyhláška č. 27/2016 Sb.).*

O náplni práce asistentů pedagogů rozhodují ředitelé škol. A to vždy s ohledem na speciální vzdělávací potřeby konkrétního žáka, jeho individuální vývoj a aktuální stav. Vychází přitom z odborného posudku školského poradenského zařízení a také z opatření vyplývajících z individuálního vzdělávacího plánu daného žáka (Knedlíková, 2016).

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. se dovídáme, že asistent pedagoga, není-li to stanoveno jinak, může poskytovat podporu nejvýše čtyřem žákům ve třídě, studijní skupině nebo oddělení (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Standard práce asistenta pedagoga vymezuje činnosti, které asistent pedagoga vykonává. Je zde uvedeno, že asistent pedagoga provádí **individuální nebo skupinovou podporu žáka/žáků se SVP** v rámci vyučování přímo ve třídě – zadává instrukce, dopomáhá a vede žáky při výukových činnostech, připravuje učební materiály a pomůcky. **Vede individuální nebo skupinovou podporu žáka/žáků se SVP** v rámci vyučování mimo třídu, a to buď na specializovaném pracovišti, v jiné třídě nebo v kabinetu. K této formě podpory by mělo docházet výjimečně, v dobře odůvodněných případech. Tato výuka musí probíhat dle instrukcí pedagoga a v závěru vyučovací jednotky musí být učitelem její průběh ověřován. Asistent pedagoga **pracuje s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb**. K tomu může docházet při méně kvalifikovaných činnostech. Smyslem je, že se učitel může věnovat žákům se SVP. Pro žáky s těžšími formami zdravotního postižení je důležitou formou podpory **dopomoc při sebeobsluze a doprovodu při pohybu** během vyučování. Důležitým předpokladem pro to, aby byl asistent připravený a informovaný o tom, na čem a s kým bude ve výuce pracovat, je **společná příprava s učitelem**, ta je součástí nepřímé pedagogické činnosti. Součástí práce asistentů pedagoga je také **doučování žáků**. To v praxi se většinou využívá u žáků se sociálním znevýhodněním. Doučování mohou provádět jen ti asistenti, jejichž vlastní dovednosti a znalosti odpovídají probíranému učivu. Nedílnou součástí pracovní náplně je **komunikace s rodiči žáků**. Komunikace se zákonnými zástupci bývá často součástí práce asistenta, který pracuje ve třídě s žáky se sociálním znevýhodněním Svůj význam má i ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Dále pak asistent pedagoga provádí **konzultace s poradenskými pracovníky**, a to jak se školskými poradenskými zařízeními SPC a PPP, tak i v rámci školy se školním psychologem, speciálním pedagogem a výchovným poradcem (Morávková Vejrochová, 2015).

Mimo výše jmenované navrhuje (Drotárová, 2006) mezi hlavní činnosti zařadit také usnadňování adaptace na školní prostředí pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, pomoc s překonáváním bariér jazykových i kulturních, vykonávání dozoru, pomoc s úpravou prostředí školy, účast na třídních schůzkách a poradách školy a kontrolu domácí přípravy žáků.

Pro doplnění uvádí (Gabašová a Vosmik, 2019), že asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podporuje aktivní zapojení a samostatnost žáka, pomáhá při realizaci a

organizaci vzdělávání. Pracuje podle pokynů pedagogického pracovníka s jedním žákem nebo se skupinou žáků třídy.

(Hájková, 2018) uvádí, že v letech 2003 až 2009 proběhla v Anglii a Walesu výzkumná studie „Deployment and Impact of Support Staff“, ze které vyplynulo, že asistenti pedagoga tráví přímou pedagogickou činností s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a podporou komunikace žáka a jeho zapojení do třídního kolektivu více než 4 hodiny denně. Necelou hodinu se věnuje jiným činnostem a 1,4 hodiny spolupracuje s pedagogem.

Z výše uvedeného vyplývá, že náplň práce asistentů pedagoga je velmi různorodá. O její konkrétní náplni, vždy rozhoduje ředitel školy, přičemž přihlíží k potřebám daného žáka.

1.2 Kompetence asistenta pedagoga

Klíčové kompetence asistenta pedagoga jsou navrženy tak, aby ředitel školského zařízení mohl asistentovi pedagoga vytvořit pracovní náplň. Tyto kompetence vychází z koncepce klíčových kompetencí vymezených rámcově vzdělávacím programem základního vzdělávání.

Proto, aby asistent pedagoga věděl, jak správně vykonávat svou práci, doporučuje (Němec, 2015) aby po nástupu do zaměstnání byla zajištěna pracovní smlouva, vymezena příslušná pracovní náplň a platové zařazení. Poté je ředitel školy povinen seznámit zaměstnance s příslušnými interními předpisy, vnitřním a školním řádem. Pokud možno písemně, by měl určit kompetence, které přísluší asistentu pedagoga. Nejčastěji to jsou kompetence, které se týkají třídního učitele, učitelů odborných předmětů, případně i s dalšími pracovníky, kteří figurují v dané třídě.

Mezi hlavní kompetence asistenta pedagoga patří především:

Kompetence ke vzdělávání – asistent pedagoga je připraven se sebezdokonalovat a vzdělávat. Dokáže vyhledávat informace, které jsou potřebné ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kompetence k řešení problémů – umí předcházet případným problémům a při jejich řešení spolupracuje s pedagogy a dalšími pracovníky školy. Přemýšlí o příčinách problémových situací v kolektivu.

Kompetence komunikativní – dokáže ústně i písemně formulovat postoje a myšlenky. Je empatický a dokáže aktivně naslouchat.

Kompetence sociální a personální – týmově spolupracuje s pedagogickým sborem, důležité informace o vzdělávacích a jiných potřebách žáků sdílí s ostatními pedagogy. Zprostředkovává kontakt mezi zákonnými zástupci žáků a školou. Pedagogům poskytuje podporu při přípravě na výuku. Při jednání s žáky a jejich rodinami uplatňuje respektující přístup.

Kompetence občanské – dokáže předcházet sociálně patologickým jevům v kolektivu a průběžně je monitoruje. Zvláštnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami chápe jako možnost pro obohacení ostatních žáků.

Kompetence pracovní – rozvíjí své vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a vývojové psychologie. Je si vědom své odpovědnosti za bezpečí žáků. Při své práci užívá demokratické principy. Dokáže pracovat jak se skupinou žáků, tak i individuálně s jedním žákem (Morávková Vejrochová, 2015).

Mezi kompetence asistenta pedagoga řadí (Drotárová, 2006) odpovědné jednání s patřičnou mírou kritičnosti, tolerance, svobody a solidarity, úctu k právům a svobodě člověka, upřednostňování demokratických a humánních hodnot, respekt k etickému kodexu pedagogického pracovníka, empatii, preferenci odpovědnosti, vstřícnosti a slušnosti. Asistent pedagoga by měl také ctít život jako nejvyšší hodnotu a v souvislosti s tím dbát na bezpečnost a ochranu zdraví, aktivně udržovat, zlepšovat a chránit životní prostředí, chovat se hospodárně, ctít hodnotu práce a vést zdravý životní styl.

Lze tedy konstatovat, že asistent pedagoga by měl být ochoten se dále vzdělávat, měl by umět předcházet konfliktům a umět je řešit. V jeho kompetencích nemá chybět ochota ke spolupráci a dostatečná empatie. Mělo by se jednat o zodpovědnou osobnost, která jedná v rámci demokratických principů.

1.3 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Osobnostní předpoklady jsou pro práci asistenta pedagoga mnohdy důležitější než některé kvalifikační předpoklady. Vzdělání si mohou tyto pracovníci doplňovat v průběhu zaměstnání. Pro žáky a vedení školy je tak lepší zaměstnat asistenta pedagoga, který splňuje osobnostní předpoklady a je ochoten se dále vzdělávat než asistenta pedagoga, který sice příslušné vzdělání má, ale nedokáže komunikovat a spolupracovat s rodinami

žáků nebo kolegy. Za nejdůležitější osobnostní předpoklad považujeme kladný vztah k dětem. Mimo to by zaměstnanec na této pozici neměl mít předsudky vůči cizincům, postiženým a některým sociálním skupinám. Důležitá je také empatie. Asistent by měl na základě informací o žáku, se kterým pracuje a jeho rodině chápat situace a stavy ve kterých se jeho svěřenec ocitá a napomoci je řešit. Měl by být můstkem mezi školou, žákem a jeho rodinou (Knedlíková, 2017).

Z vyjádření učitelů, asistentů pedagoga a ředitelů škol vyplývá, že asistent pedagoga by měl mít v osobnostním profilu zejména kladný vztah k lidem a dětem, komunikativnost, pracovitost a trpělivost, ochotu ke vzdělávání, pomoci a spolupráci. Neměla by chybět schopnost sebeovládání (Drotárová, 2006).

Podle (Hájková, 2018) sami asistenti pedagoga uvádí, že dobrý asistent pedagoga by měl být především empatický a trpělivý, a to z toho důvodu, aby dokázal vnímat potřeby a jedinečnost každého dítěte. Mezi další důležité předpoklady řadí komunikativnost. Tu zdůvodňují rozmanitostí své práce, na kterou se nemohou zcela připravit předem, a právě komunikace jim kompenzuje tyto nedostatky v přípravě. Za klíčovou dispozici asistenti pedagoga považují pozitivní vztah k žákům, jejichž důvěru potřebují získat proto, aby jim mohli vytvářet bezpečné prostředí založené na vzájemné důvěře. Dále se sami asistenti domnívají, že je pro jejich práci důležitá názorová stálost a zásadovost. Tak mohou být pro žáky vzorem, který má schopnost je motivovat. Neméně důležitou součástí je také určitá míra pokory, které umožní asistentovi respektovat autoritu učitele.

Je možné usuzovat, že osobnostní předpoklady jsou pro asistenta pedagoga mnohdy důležitější než jeho vzdělání. Velmi důležitým osobnostním předpokladem je především empatie, kladný vztah k lidem a schopnost a ochota ke spolupráci.

1.4 Integrace a inkluze

Pojem inkluze, bývá někdy zaměňován s pojmem integrace. Tato kapitola vysvětluje, že se jedná o dva odlišné přístupy.

Integrace

Posláním základní školy je podle (Jedlička, 2015) vést proces učení, ale jejím hlavním posláním je především socializace. Slouží tedy jako nástroj sociální integrace. Výrazně se podílí na formování postojů k ostatním lidem i sobě samému. Slučují se zde odlišné

povahy, rasové a národnostní zvláštnosti. Základní škola by měla zdůrazňovat toleranci a sociální akceptaci.

I když je pojem integrace všeobecně známý, stále je obtížněji pochopitelný. Vyjadřuje vývoj vztahu společnosti k jejím znevýhodněným členům. Integraci můžeme chápat jako nejvyšší stupeň socializace člověka (Slowík, 2016).

Pojem integrace ve školství objasňuje také Průcha. *Výraz integrace ve sféře školství obecně označuje úsilí o to, aby žáci a studenti, kteří se nějak odlišují od většinové, standardní populace, nebyli vzděláváni zvlášť, nýbrž aby byli co možná nejvíce začleňováni do hlavního vzdělávacího proudu* (Průcha, 2013, s.243).

(Zilcher a Svoboda, 2019) nahlíží na integraci jako na možnost vzdělávat v běžné škole s běžnými dětmi také žáky s podpůrnými opatřeními. Takovému žákovi by se mělo dostat adekvátní podpory a předpokládá se, že dokáže plnit stejné vzdělávací cíle jako ostatní děti ve třídě a přizpůsobí se. Nejedná se tedy o přizpůsobení metod a forem výuky, nýbrž o žákovo přizpůsobení se.

Inkluze

Inkluzi nelze chápat jako prostředek ke vzdělávání, který je násilně nastavován. Jen inkluzivní prostředí, které vzniká přirozeně, je přirozené pro všechny děti ve třídě. Proto by se mělo inkluzivní prostředí vytvářet dlouhodobě (Jedlička, 2015).

V inkluzivním přístupu předpokládáme společné vzdělávání všech dětí, tedy zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Takový přístup je vhodný i pro běžné žáky ve třídě, mohou si tak vytvářet nezaujaté postoje k osobám s hendikepem a přirozeně tak přijímají hlavní myšlenku inkluze a to tu, že být jiný než ostatní, je normální (Slowík, 2016). Slowík zdůrazňuje také to, že inkluze je trvalý proces. *Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení* (Slowík, 2016, s.82).

Inkluze ve školství by měla znamenat v aspektu různorodosti všech rovnost. Nemělo by záležet na tom jak moc a v čem jsme odlišní. Měla by zajistit, aby každý dostal podporu k tomu, aby mohl co nejvíce rozvinout svůj potenciál. Jde o to, abychom uspokojili co nejvíce potřeb všech žáků, a ne o to, aby se bral větší zřetel na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze se netýká pouze žáků se znevýhodněním, její snahou je vytvářet lepší školu, která je schopná pracovat se všemi dětmi (Zilcher a Svoboda 2019).

Inkluzivní vzdělávání se týká široké škály strategií, činností a procesů, které se snaží zrealizovat všeobecné právo na kvalitní, relevantní a odpovídající vzdělání. Inkluzivní vzdělávání uznává, že učení začíná při narození a pokračuje po celý život, a zahrnuje učení v domácnosti, komunitě a ve formálních a neformálních situacích. Je to dynamický proces, který se neustále vyvíjí. Snaží se bojovat proti diskriminaci, oslavovat rozmanitost, podporovat účast a překonávat překážky učení. Podporuje učení pro všechny bez rozdílu věku, pohlaví, etnického původu, jazyka, zdravotního stavu, ekonomického postavení, náboženství nebo postižení, odlišnosti jsou uznávány a respektovány. Je součástí širší strategie podporující rozvoj a začlenění s cílem vytvořit svět, kde je mír, tolerance, udržitelné využívání zdrojů a sociální spravedlnost. Svět, kde jsou uspokojeny základní potřeby a práva všech. Jde o změnu systému tak, aby odpovídal žákovi, ne o změnu žáka tak, aby odpovídal systému (Stubbs, 2008).

(Bartoňová et al., 2016) uvádí, že inkluze je často vnímána jako otevřenost škol přijímat žáky ze spádové oblasti a okolí, bez ohledu na jejich postižení. Tedy jako schopnost školy integrovat žáky se spoustou hendikepů. Inkluzi lze také vnímat jako snahu škol pečovat o sociální klima ve třídách tak, aby bylo vstřícné k odlišnostem jednotlivců. Systém inkluzivního vzdělávání tedy znamená trvalý proces změn pro školy v hlavním vzdělávacím proudu. V jejich organizaci, v používání didaktického konceptu a metodách, ve skladbě pedagogického sboru, kde asistent pedagoga a speciální pedagog tvoří s kmenovým učitelem jeden tým.

Cílem integrace tedy je začleňování žáků, kteří se odlišují od většinové společnosti, přičemž se počítá s tím, že tento jedinec se přizpůsobí dané většině. Cílem inkluze je pak vytvoření takové společnosti, která přijímá všechny bez rozdílu a všichni jsou si zde rovni.

1.5 Legislativa

V českém školství má pozice asistenta pedagoga dlouhou tradici. Již v polovině 90. let 20. století začínají asistenti pedagoga na českých školách působit. Podle (Němec, 2014), byla jednou z prvních škol, kde asistenti pedagoga působili Církevní základní a mateřská škola Přemysla Pittra v Ostravě.

Nejdůležitějším právním dokumentem týkajícím se problematiky asistenta pedagoga a oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Pro problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

a asistentů pedagoga je důležitý především paragraf 16, jehož novelizace je účinná od 1.9. 2016 (Školské zákony, 2006). Dalším důležitým zákonem je **zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů v platném znění. Paragraf 20 tohoto zákona definuje, jak může asistent pedagoga získat odbornou kvalifikaci. V paragrafech 3 a 4 jsou definovány předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (Školské zákony, 2006).

Neméně důležité jsou pak vyhlášky, které toto problematiku upravují. Je to **vyhláška č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění. A také **vyhláška č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.

Mezi právní předpisy a dokumenty, které deklarují právo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami patří především:

Listina základních práv a svobod (ústavní zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.) Kde Hlava čtvrtá článek 33 upravuje právo na vzdělání – právo na vzdělání má každý. Hlava první článek 3 ustanovuje, že základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národnostního či sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Dále pak **Úmluva o právech dítěte** – stanovuje právo postižených dětí na speciální vzdělávání a speciální péči a zákaz diskriminace dětí se zdravotním postižením. A v neposlední řadě **Národní program rozvoje vzdělávání České republiky** (Bílá kniha) – stanovuje podněty k práci školských zařízení včetně vzdělávání nadaných, zdravotně a sociálně znevýhodněných.

1.6 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a jako takový musí splňovat určité kvalifikační předpoklady. Zde dochází k velkým rozdílům, jelikož tuto funkci mohou vykonávat jak osoby s vysokoškolským vzděláním, tak i lidé se základním vzděláním. To ovlivňuje především rozsah činností, které může jednotlivý zaměstnanec vykonávat.

Kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků vymezuje zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který paragrafem 2 stanovuje, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost:

- učitel
- vychovatel
- speciální pedagog
- psycholog
- pedagog volného času
- asistent pedagoga
- trenér
- vedoucí pedagogický pracovník

Paragrafem 3 stanovuje předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka, tak, že pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo: Je plně způsobilý k právním úkonům. Má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. Je bezúhonný. Je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.

V díle druhém tohoto zákona paragraf 20 určuje, že pozici asistenta pedagoga mohou vykonávat osoby které získaly kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním v akreditovaném programu v oblasti pedagogických věd
- vysokoškolským vzděláním v jiné oblasti než pedagogické vědy a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou zaměřeném na pedagogiku.
- vyšším odborným vzděláváním v akreditovaném programu zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku
- středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na pedagogiku
- středoškolským vzděláním zaměřeným jinak, než na pedagogiku a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání u uskutečňovaného vysokou školou zaměřeném na pedagogiku.

- středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky
- základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga

Podle (Morávková Vejrochová, 2015) zákon vymezuje dvě úrovně práce asistenta pedagoga, které se liší požadavky na dosažené vzdělání. Základní vzdělání je dostačující pro méně náročné činnosti, střední vzdělání s maturitou nebo vzdělání vysokoškolské je nutné pro vykonávání náročnějších činností. Nelze tedy přesně stanovit ideální kvalifikaci pro všechny asistenty pedagoga, ty se budou lišit podle potřeb jednotlivých žáků a pedagogů. Tam, kde bude potřeba spíše doučování žáků, bude potřeba vyššího vzdělání asistenta a naopak tam, kde bude potřeba posílit komunikaci s rodinou upřednostní zaměstnavatel spíše asistenta s nižším vzděláním, ale dobrou znalostí rodinného prostředí žáka.

Je tedy patrné, že dosáhnout kvalifikaci na funkci asistenta pedagoga lze rozličnými způsoby. Mimo to, si asistenti pedagoga na seminářích, kurzech, přednáškách nebo metodických sdruženích mohou stále svou kvalifikaci zvyšovat.

1.7 Podmínky pro ustanovení funkce asistenta pedagoga

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění paragraf 16 odstavec 9 a 10 a vyhlášky č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění paragraf 7 nebo dle paragrafu 8 odstavce 6 téže vyhlášky.

Aby ředitel mohl pozici asistenta pedagoga zřídit, potřebuje podklady ze školských poradenských zařízení. Pokud bylo doporučeno podpůrné opatření asistenta pedagoga, vypracuje ředitel žádost o zřízení této funkce na dané škole a předá ji krajskému úřadu (Němec, 2015).

(Morávková Vejrochová, 2015) uvádí, že ustanovení funkce asistenta pedagoga je významné podpůrné opatření, jehož cílem je úspěšné začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího systému. Funkce asistenta pedagoga se zřizuje nikoli pro konkrétního žáka, ale pro celou vzdělávací skupinu nebo třídu, přičemž se v této

skupině nebo třídě musí vzdělávat alespoň jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Paragraf 23 zákona o pedagogických pracovnících s účinností od ledna 2016 stanoví, že asistent pedagoga nesmí být zaměstnán na dobu kratší než 12 měsíců. Pracovní poměr, který je uzavřen na dobu určitou může být prodloužen maximálně dvakrát. Tím předchází tomu, že ředitelé škol často s asistenty pedagoga uzavírali pracovní poměr na dobu 10 měsíců, na dobu hlavních prázdnin pak byli tito zaměstnanci propuštěni a v září opět přijati do zaměstnaneckého poměru.

Ředitelé škol se při zřizování funkce asistenta pedagoga potýkají s problémy, které se týkají především nedostatečné kvalifikace uchazečů anebo jejich mylných představách o tomto zaměstnání.

1.8 Spolupráce

Spolupráce je společné úsilí, zaměřené na dosažení společných cílů všech, kteří se na ní podílejí. Asistent pedagoga při své práci spolupracuje s více participanty. Tato kapitola vymezuje, jak by měla probíhat spolupráce asistentů pedagoga s učiteli, žáky a zákonnými zástupci žáků.

Spolupráce s učiteli

Nejbližšími spolupracovníky asistentů pedagoga jsou učitelé. Stejně jako učitel je i asistent pedagoga pedagogický pracovník, zaměstnanec školského zařízení nebo školy. Jeho statut je definován v platné legislativě. Stále se jedná o novou pedagogickou profesi, kterou chápeme jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga vykonává činnosti pod vedením učitele (Knedlíková, 2017).

Asistent pedagoga by měl přiměřeně doplňovat práci učitele. Jeho aktivní úlohu vystihuje lépe slovo provázet. Asistent pedagoga vykonává celou řadu nevýukových rolí. Pod dohledem učitele může organizovat práci žáků, a to vyžaduje dobrou profesní souhru, umění rozdělit si práci a po celou dobu zůstat v komunikačním spojení (Hájková, 2018).

Klíčovou postavou třídy by měl být vždy učitel, jeho úkolem je utváření pozitivního vztahu dětí ke vzdělání. Asistent pedagoga vidí aktivity dětí i mimo vyučování například v šatnách nebo o přestávkách. Z toho důvodu může snadněji odhalit rizikové chování v kolektivu. To by měl sledovat a konzultovat s učitelem (Gabašová a Vosmik, 2019).

Aby spolupráce fungovala, měli by společně často hovořit o formách práce, vyučovacích hodinách a jednotlivých činnostech. Měli by mezi sebou sdílet informace o aktuálních obtížích a potřebách žáků. Na středních školách a na druhém stupni, by měli být prostřednictvím třídního učitele a asistenta pedagoga informováni o jednotlivých žácích všichni učitelé, kteří v dané třídě vyučují. V českém vzdělávacím systému je role asistenta pedagoga stále nová a někteří učitelé se s nimi stále nenaučili spolupracovat. Tato situace se ale stále zlepšuje. Pro učitele platí, že by neměli na asistenty přenášet své kompetence, znevažovat jejich práci nebo se jejich práci bránit (Knedlíková, 2017).

Především pro to, aby bylo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní je spolupráce učitele a asistenta pedagoga klíčová. Podle (Palouňková a Joklíková, 2017) by si občas, například v hudební nebo výtvarné výchově měli vyměnit své role. Vhodné je také, aby se společně připravovali na výuku a asistent pedagoga tak věděl, jaké metody a postupy budou použity.

Mnohdy činí potíže to, že učitelé nejsou zvyklí mít ve třídě jiného dospělého a když ano, je to většinou kolega nebo ředitel na hospitaci. Je tedy pochopitelné, že když se ve třídě objeví asistent pedagoga, se kterým má učitel spolupracovat, učitel s tímto kolegou neví rady. Z této situace pak pramení některá rizika. Jako příklad uvádí (Morávková Vejrochová, 2015) tři situace:

- Učitel odmítá s asistentem spolupracovat, téměř s ním nekomunikuje a dává mu najevo, že je ve třídě zbytečný. Ve třídě pak vzniká napětí, které ovlivňuje sociální klima celé třídy.
- Učitel se věnuje zbytku třídy a vzdělání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nechá zcela na asistentovi. Žák s asistentem se tak stávají segregovanou a samostatnou jednotkou.
- Učitel vnímá asistentovu přítomnost jako ohrožení svého postavení ve třídě, může se také stát, že rezignuje na svou vedoucí úlohu a pro žáky je tak složité poznat, kdo má ve třídě vedení.

Za velmi důležité považuje (Hájková, 2018) osobní dispozice, které se projevují ve vztahu obou pedagogických pracovníků. Asistent by měl mít určitou míru pokory, díky které bude respektovat autoritu učitele. Pozice asistenta je postavena tak, že předpokládá tandemovou práci s učitelem. Tato práce vyžaduje, aby asistent přijal, při zachování vzájemného

respektu a profesionálního partnerství, podřízenou roli. Učitel a asistent se musí vzájemně doplňovat tak, aby mezi nimi nevznikala rivalita.

Pro efektivní spolupráci asistenta pedagoga a učitele je důležité, aby asistent pedagoga chápal svou roli a postavení ve třídě. Dalším předpokladem je poskytování vzájemné zpětné vazby, plánování společných cílů a umění řešit případné problémy.

Spolupráce s žáky

Asistent pedagoga pracuje se všemi žáky ve třídě. Někdy mylně vzniká dojem, že by měl pracovat pouze s žákem, ke kterému byl přidělen. (Palounková a Joklíková, 2017) vysvětlují, že asistent pedagoga není přidělen žákovi, ale pedagogovi. V případě potřeby tedy pracuje se všemi žáky ve třídě. Může kontrolovat plnění zadaných úkolů, opakovat pokyny zadané učitelem, procvičovat a opakovat již probranou látku.

Komunikace a práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami musí vždy vycházet z individuálních potřeb daného žáka a jeho specifik. Z toho důvodu se komunikace s těmito dětmi může výrazně lišit. Velmi důležité je, aby asistent pedagoga byl podrobně seznámen se specifiky konkrétního žáka a porozuměl potřebám žáků se kterými pracuje. Základem je vždy projevovat zájem, trpělivost a přijetí žáka takového, jaký je (Gabašová a Vosmik, 2019).

To, že mezi podporovanými žáky a asistenty pedagoga existuje vztah, je podle (Hájková, 2018) dáno samotnou podstatou pomáhající profese. Když je tento vztah správně nastaven, může se asistent pedagoga stát nejen průvodcem, ale i psychickou podporou žáka. Sami asistenti pedagoga považují za podstatné, mít otevřenou mysl a nevytvářet si o žácích úsudky. Vidět v dětech nenaplněný potenciál a nejen problém. Asistenti pracují s žáky s různými druhy znevýhodnění a postižení, s dětmi, které pocházejí z různých sociálně nebo etnický odlišných skupin. Proto je nutné, aby asistent neměl žádné předsudky. Asistenti by měli být ve svém chování předvídatelní a srozumitelní, spravedliví ale také důslední.

Důležitou součástí spolupráce asistenta pedagoga s žáky je bezpochyby určité vymezení rolí. Podporovaný žák by měl chápat, že asistent pedagoga není ve třídě pouze pro něj a že součástí jeho práce je také komunikace a podpora ostatních žáků. Hlavním rysem asistenta pedagoga by zde měla být především empatie, trpělivost a schopnost přijímat žáky i s jejich problémy. V neposlední řadě by asistent pedagoga měl být ve své komunikaci s žáky předvídatelný a srozumitelný.

Spolupráce se zákonnými zástupci žáků

Velmi důležitou součástí práce asistenta pedagoga je také komunikace se zákonnými zástupci žáků. K tomu, aby asistent pedagoga působil ve prospěch klimatu celé třídy, a nejen žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba v rámci triády asistent – učitel – rodič zajistit úctu a důvěru, dostatek informací, efektivní komunikaci, pravidelnou zpětnou vazbu a metodickou podporu (Gabašová a Vosmik, 2019).

V právních dokumentech nejsou vztah a komunikace rodičů žáka s asistentem pedagoga jasně definovány. Stěžejní role komunikátora s rodinou zůstává na učitelích. Z praxe vyplývá, že je dobré, aby asistent pedagoga ve spolupráci s učitelem přijímal informace, které se týkají předpokladů a podmínek školního výkonu. Aby měl informace z domácího prostředí o způsobech práce s dítětem a na základě těchto informací přispíval k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Asistent by měl být otevřený ke sdílení, a měl by rodiče informovat o psychosomatickém stavu dítěte během výuky. Rodina dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je zpravidla seznámena s učitelem a asistentem pedagoga již před začátkem školního roku. Někdy tak z této spolupráce vzniká pro rodinu dojem, že dostali svého asistenta (Morávková Vejrochová, 2015).

Komunikace s rodiči stojí na partnerském principu. Měla by být vstřícná, naslouchající, respektující a realistická. Neobviňovat, nepodezírat, nedávat rady, nevynášet soudy, nevyhrožovat, nekárat, nenálepkovat, neomlouvat (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 54).

Někdy se rodiče mohou emočně navázat na asistenta pedagoga. To plyne z toho, že asistent je pro rodiče mnohdy zdrojem pochopení a příjemných zpráv a učitel jen klade požadavky. Pro komunikaci se zákonnými zástupci žáků je tedy vhodné, aby převážně probíhala v tandemu učitel a asistent pedagoga. Tento model deklaruje jednotu v přístupu asistenta a učitele a eliminuje navázání rodičů na asistenta (Palounková a Joklíková, 2017).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou mít potíže v oblasti zpracování informací a komunikací. (Knedlíková, 2016) uvádí, že z toho důvodu je důležité najít způsob, jak jejich rodinu informovat o tom, co se děje ve škole. Činí tak právě asistent pedagoga a to způsobem, který vyhovuje jak rodině, tak i škole. V případě, že si asistent pedagoga a zákonný zástupce předávají žáka ve škole, jedná se o přímou komunikaci. Je ale nevhodné, aby se tak dělo před ostatními žáky nebo jejich zákonnými zástupci. Také není vhodné, aby si tyto informace předávali před dítětem samotným. Mnohdy asistenti komunikují s rodinou žáka telefonicky nebo mailem. Zákonní zástupci se s asistenty

pedagoga mohou setkávat v rámci konzultací či třídních schůzek. Pravidelná, pravdivá a funkční komunikace rodičů a asistenta je důležitým prvkem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistent pedagoga by měl zákonným zástupcům žáků poskytovat pravidelnou zpětnou vazbu, tak aby byli informováni o chování a psychosomatickém stavu dítěte ve škole. Zde doporučujeme zavést pravidelnou komunikaci prostřednictvím komunikačního deníku, do kterého jsou každodenně zapisovány tyto informace. Asistent pedagoga by měl předávat pravdivé informace o žákovi a nepřenášet do této komunikace vlastní emoce. Osobní komunikaci doporučujeme vést převážně v triádě rodič, učitel a asistent pedagoga. Zde je možné udělat si ucelenou představu o dítěti. Učitel hovoří o školním prospěchu a přístupu žáka ke školním povinnostem, asistent pedagoga o jeho chování a emoční stránce, rodič zde doplňuje informace o tom, jak dítě funguje v domácím prostředí a volném čase.

2 UZAVŘENÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

2.1 COVID – 19

Onemocnění COVID-19 způsobuje nový typ koronaviru označený SARS-CoV-2. Je to velmi infekční onemocnění, projevující se především dušností, horečkami, kašlem, bolestí svalů a únavou. U chronicky nemocných a starších osob, může mít toto onemocnění vážnější průběh a může vést k úmrtí. 31. prosince 2019 byly v čínském městě Wu-Chan v provincii Chu-Pej nahlášeny první případy onemocnění COVID-19 a od tohoto dne je datován počátek epidemie COVID-19. V České republice byly 1. března 2020 prokázány první tři případy onemocnění novým typem koronaviru (mzcr.2020).

Dne 11. března 2020 vyhlásila Světová zdravotnická organizace (WHO, 2020) stav pandemie (epidemie, která zasahuje více kontinentů a má velký rozsah). Světová zdravotnická organizace zároveň vyzvala země, aby zavedly mimořádná opatření, jejichž cílem bude zamezit šíření nákazy a ochrana občanů.

2.2 Uzavírání základních škol

Dne 10. března 2020 po jednání Bezpečnostní rady státu bylo přijato mimořádné opatření v souvislosti s onemocněním COVID-19. S účinností od 11. března 2020 byla zakázána osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělání a na vysokých školách. Předmětem opatření byl zákaz vzdělávání na všech typech škol pro potřebu ochrany před šířením a výskytem onemocnění COVID-19. Hromadné vzdělávání, vzhledem k vysoké kumulaci osob ve vymezeném prostoru, představuje vyšší riziko přenosu onemocnění (mzcr.2020).

Základní školy se pak podle harmonogramu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy otevřely pro žáky prvního stupně 25. května 2020 a to za následujících podmínek: žáci budou v neměnných skupinách maximálně 15. osob, tělesná výchova bude zakázána, v průběhu vyučování je doporučeno nošení roušky, ale vyučující o jejím nošení může rozhodnout podle potřeby. Při skupinové práci a mimo třídu je nošení roušek povinné. Účast žáků na prezenční výuce nebyla povinná, nadále tak pokračovala distanční výuka (msmt.2020).

Z důvodů mimořádných opatření vlády se základní školy v průběhu školního roku 2019/2020 a 2020/2021 mnohokrát v různém režimu uzavíraly a otevíraly pro různé

skupiny žáků. Pro přehlednost uvádíme tabulku, ve které jsou uvedeny uzavření a otevření základních škol (klickevzdelani.2021).

Tabulka 1. Uzavírání základních škol

Jaro 2020	ZŠ 1. stupeň	ZŠ 2. stupeň
11. března – 7. května	Uzavřeno	Uzavřeno
11. - 22. května	Uzavřeno	Dobrovolně 9. ročník maximálně 15 žáků
25.května – 5. června	Dobrovolně všechny ročníky maximálně 15 žáků	Dobrovolně 9. ročník maximálně 15 žáků
8. – 30. června	Dobrovolně všechny ročníky Maximálně 15 žáků	Dobrovolně všechny ročníky Maximálně 15 žáků
Podzim 2020		
1. září–9. října	Běžná výuka	Běžná výuka
12. – 13. října	Běžná výuka	Rotační výuka všechny ročníky
14. října – 27. listopadu	Běžná výuka 1. – 2. ročník	Uzavřeno
30.listopadu-18.prosince	Běžná výuka všechny ročníky	Běžná výuka 9. ročník Rotační výuka 6.-8. ročník
21. – 22. prosince	Volno před prázdninami	Volno před prázdninami
Jaro 2021		
4. ledna – 26. února	Běžná výuka 1. – 2. ročník	Uzavřeno
1.března – 10. dubna	Uzavřeno	Uzavřeno
12. – 30. dubna	Rotační výuka všechny ročníky Běžná výuka přípravné třídy a malé školy	Uzavřeno
7. – 14. května	Rotační výuka všechny ročníky Běžná výuka přípravné třídy a malé školy	Rotační výuka všechny ročníky
17. května – 30. června	Otevřeno	Otevřeno

Od 11. března 2020 nastala nutnost přechodu na distanční výuku. V tom okamžiku neměla distanční výuka ukotvení v zákoně a neexistovala žádná systematická pomoc, ani metodika, podle které by mohly školy postupovat. V České republice tedy na jaře 2020 probíhala takzvaná nouzová distanční výuka, která byla rychlou reakcí na nenadálou situaci s nepředvídatelnými a proměnlivými podmínkami bez precizní přípravy (Neumajer, 2020).

V březnu 2020 byl pro podporu distančního vzdělávání zprovozněn web nadalku.msmt.cz. Ten nabízí pedagogům vzdělávací materiály pro distanční výuku a také rodičům inspiraci, jak nestandardní situaci zvládnout a pracovat s dětmi doma. V březnu téhož roku, také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Českou televizí začalo vysílat pořad UčíTelka, který byl zaměřen na žáky základních škol (nadalku.msmt.cz, 2020).

Dne 6. května 2020 byla vydána vyhláška č. 233/2020 Sb., o některých zvláštních pravidlech pro vzdělávání v souvislosti s mimořádnými opatřeními při epidemii koronaviru SARS CoV-2. V této vyhlášce se § 4 týká činnosti asistenta pedagoga: *Vzdělávací a výchovná činnost asistenta pedagoga a vychovatele. Asistent pedagoga a vychovatel může ve školním roce 2019/2020 na základě rámcových pokynů učitele samostatně vykonávat vzdělávací a výchovnou činnost směřující k získávání a upevňování vědomostí, dovedností a návyků žáků základní školy nebo základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona* (mšmt.2020).

29. září 2020 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Zde je popsána organizace distanční výuky, tak i její legislativní rámec (mšmt.2020).

PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Podle tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI, 2020). Distanční vzdělávání v základních a středních školách se při zapojování a spolupráci s žáky se speciálními potřebami osvědčilo vytvořit samostatnou skupinu, ve které pomáhá i asistent pedagoga nebo rovnoměrné rozdělení těchto žáků do skupin. Významnou pomocí při vzdělávání těchto žáků, byl podle učitelů jednoznačně asistent pedagoga, který v procesu vzdělávání výrazněji zastupuje učitele. Pro žáky byly organizovány konzultace ve škole nebo online doučování s podporou asistenta pedagoga. Na prvním stupni se dařilo nastavit spolupráci asistenta, učitele a žáka mnohem lépe než na druhém stupni, kde řada učitelů nevnímá

spolupráci s asistentem pedagoga jako něco standardního a potřebného. Proto mnohdy školy přenášely odpovědnost na rodiče, což není žádoucí.

Pandemie onemocnění COVID – 19 postavila pedagogické pracovníky, žáky a jejich rodiny před nové výzvy, které byli nuceni společnými silami zdolávat.

I. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODIKA VÝZKUMU

Dne 11. března 2020 se v celé České republice, z důvodů koronavirové pandemie uzavřely všechny základní a střední školy. Výuka se ze školních lavic přenesla do online prostředí. Školy a všichni pedagogičtí pracovníci museli zcela změnit způsob výuky a své práce. Tento výzkum se zaměřuje na to, jak se v tomto období změnila práce asistentů pedagoga, jak se s touto situací vyrovnali, jak probíhala jejich komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky, žáky a jejich rodiči, jaká byla jejich motivace k práci a také na to, jak se v tomto období měnily vztahy mezi asistenty pedagoga a ostatními participanty. Téma je často diskutováno jak pedagogickými pracovníky, tak i širokou veřejností. Tento výzkum odkrývá, jakou roli zaujímalí asistenti pedagoga v době distanční výuky, jaká byla jejich vlastní iniciativa při řešení nových výzev a jak se změnilo jejich postavení v pedagogickém sboru. Nutnost zabývat se touto problematikou vyplývá nejen z důvodu, že v tomto období nastala znatelná změna v náplni práce asistentů pedagoga, ale došlo také ke změně formy a obsahu vzdělávání na základních školách.

V září roku 2020 proběhl výzkum pořádaný neziskovou organizací Člověk v tísni. Jednalo se o kvantitativní výzkum mezi 800. respondenty zaměřený na práci asistentů pedagoga při distančním vzdělávání. Z výzkumu vyplývá, že během distančního vzdělávání se více než předtím projevila užitečnost asistentů pedagoga. 60 % z nich podporovalo žáky při plnění zadaných úkolů, 30 % podporovalo žáky, kteří neměli přístup k internetovému připojení, polovina asistentů v období května a června 2020 vyučovala žáky prvního stupně v menších skupinách (Petrů, 2020).

3.1 Výzkumné otázky a cíle

Výzkumné otázky

Při výzkumu byly zvoleny následující výzkumné otázky:

1. Jakou úlohu měli asistenti pedagoga v období uzavření základních škol?
2. Co asistenty pedagoga motivovalo k výkonu práce?
3. Jak vnímali asistenti pedagoga svou práci v období uzavření základních škol?
4. Jak hodnotí asistenti pedagoga spolupráci a komunikaci s ostatními participanty v období uzavření základních škol?
5. Jak vnímají asistenti pedagoga vztahy s ostatními participanty?

Výzkumné cíle

Po formulaci výzkumných otázek byly stanoveny tyto výzkumné cíle:

1. Popsat, roli a postavení asistentů pedagoga v období uzavření základních škol.
2. Analyzovat, faktory ovlivňující motivaci asistentů pedagoga k výkonu své práce.
3. Popsat subjektivní hodnocení asistentů pedagoga své práce v době uzavření základních škol.
4. Zjistit postoj asistentů pedagoga ke spolupráci a komunikaci s ostatními participanty v období uzavření základních škol.
5. Odkrýt vývoj vztahů mezi asistenty pedagoga a ostatními participanty.

3.2 Strategie výzkumu

Vzhledem k tomu, že je výzkum zaměřen na subjektivní vnímání asistentů pedagoga své práce, komunikace a spolupráce s ostatními participanty, byl zvolen kvalitativní výzkum, který umožní hlubší nahlédnutí do zkoumaného problému. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2008, s. 48).

Kvalitativní výzkum nám umožní hlubší nahlédnutí do zkoumané problematiky a poskytne informace o postojích a názorech respondentů.

Jako výzkumný design byla zvolena tematická analýza.

3.3 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru byl záměrný, tvoří jej asistenti pedagoga, kteří jsou zaměstnanci základních škol ve Zlínském kraji. Vzhledem k tomu, že výzkum se vztahuje k období uzavření základních škol, bude výzkum prováděn pouze s těmi asistenty, kteří byli v tomto období v základních školách zaměstnáni.

Kritéria pro výběr respondentů byly dvě. Muselo se jednat o asistenty pedagoga, kteří byli v rozhodném období zaměstnáni v základní škole na pracovní pozici asistent pedagoga. Druhým kritériem byla ochota a zájem se na tomto výzkumu podílet.

Osloveno bylo devět asistentů pedagoga z pěti základních škol. Šest z nich splňovalo dané podmínky. Dva byli vyřazeni z důvodu nesplnění podmínky zaměstnání v rozhodném období a jeden nesouhlasil s poskytnutím rozhovoru.

Respondenty tohoto výzkumu je pět žen a jeden muž, kteří působí na pozici asistenta pedagoga v základních školách ve Zlínském kraji, konkrétněji pak v okresech Zlín, Uherské Hradiště a Kroměříž. Paní Bohdana, Cecílie, Dana a Eva pracují na prvním stupni základních škol. Pan Filip a paní Anna na druhém stupni základních škol. Z důvodu zachování anonymity zde nebude uveden název konkrétních základních škol a také jména respondentů, budou anonymizována. Údaje o jejich věku, vzdělání a délce praxe budou pravdivé.

Tabulka 2. Výzkumný soubor

Jméno	Věk	Vzdělání	Délka praxe
Anna	31 let	SŠ	3 roky
Bohdana	44 let	VŠ	10 let
Cecílie	44 let	VŠ	9 let
Dana	47 let	SŠ	4 roky
Eva	57 let	SŠ	8 let
Filip	36 let	SŠ	5 let

3.4 Realizace výzkumu

V rámci výzkumného šetření byl jako metoda sběru dat zvolen polostrukturovaný rozhovor. „Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (*in-depth interview*), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 159). S ohledem na cíle výzkumu byl použit okruh předem připravených otázek, které se během rozhovoru doplňovaly na základě toho, co daný respondent vypovídal.

Respondenti tohoto výzkumu byli osloveni s žádostí o poskytnutí rozhovoru v říjnu 2021. Prvotní kontakt probíhal buď formou emailové komunikace nebo telefonicky, s jednou respondentkou byla domluva formou osobního rozhovoru. Už při prvotní komunikaci byli respondenti seznámeni s tím, že rozhovor bude sloužit k výzkumu bakalářské práce.

Samotná realizace rozhovorů byla naplánována na měsíce listopad a prosinec, vždy podle toho, jak to jednotlivým respondentům vyhovovalo.

Vzhledem ke zhoršující se epidemické situaci v souvislosti s šířením onemocnění covid-19 ve Zlínském kraji, a to především ve školách, se termíny realizace rozhovorů přesouvaly. Někteří z respondentů, byli nemocní, jiní opakovaně v karanténě a mnozí měli obavy z osobního kontaktu a dalšího šíření nemoci. Z těchto důvodů se podařilo realizovat rozhovor formou osobního setkání pouze s jednou respondentkou. Z ostatními respondenty byly, z výše uvedených důvodů, rozhovory realizovány videohovorem prostřednictvím aplikace Messenger z pohodlí a bezpečí svých domovů.

Na začátku byli respondenti opětovně seznámeni s účelem výzkumu, byli informováni o tom, že rozhovory s nimi budou anonymizovány a byli dotázáni, jestli souhlasí nahráváním rozhovoru. Všichni respondenti byli ujištěni, že z videohovoru bude pořízen pouze zvukový záznam a souhlasili.

Se všemi respondenty byla z počátku vedena nezávazná konverzace, díky které si přivykli na tuto formu hovoru. Poté jim byla položena první otázka, která byla pro všechny dotazované shodná: „Můžete mi, prosím povyprávět o tom, jaké činnosti jste vykonával/a, v období uzavření základních škol?“ Respondenti mluvili otevřeně, někteří obšírněji, jiní stručněji. S ohledem na to pak byly kladeny další doplňující otázky.

4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

Pro analýzu přeepsaný rozhovorů byla použita metoda tematické analýzy. Braun a Clarke tuto metodu označují jako „*metodu identifikace, analýzy a odkazování se ke vzorům (tématům) v datech*“ (Braun a Clarke 2006, s. 79). Metodu tematické analýzy je možné použít tehdy, vycházíme-li z nějaké teorie. Pro tento výzkum byl zvolen teoretický přístup k tematické analýze, kdy je předem stanovena výzkumná otázka. Před výzkumem je doporučeno nastudování odborné literatury, protože pak výzkumník nepřehlédne důležité aspekty zkoumaných dat (Braun a Clarke 2006, s. 79).

Jako benefit tematické analýzy je označována její flexibilita, která přináší výhody ale také úskalí. Výzkumník zde působí jako aktivní prvek, který o datech přemýšlí, hledá v nich spojení a rozumí jim a interpretuje je svým způsobem. Pro zprůhlednění je postup při tematické analýze rozdělen do šesti hlavních fází. K jednotlivým krokům se lze podle potřeby vracet tak, aby nebyla vynechána žádná důležitá data (Braun a Clarke, 2006).

1. **Seznámení s daty** – Přepis dat a jejich následné opakované pročitání. Výzkumník je aktivní, hledá významy a tvoří první kódy.
2. **Generování počátečních kódů** – Výzkumník si všímá vzorců, které se opakují a jsou zajímavé. Tvoří počáteční seznam kódů.
3. **Hledání témat** – Výzkumník přezkoumává kódy a třídí je do potencionálních témat. Využívá tabulky a mentální mapy.
4. **Přezkoumání témat** – Výzkumník opětovně prochází zjištěné poznatky. Ujasňuje si hranice mezi tématy. Kontroluje, zda neopomenul nějaké důležité hledisko.
5. **Definování a pojmenování témat** – Výzkumník definuje témata a hledá podstatu každého z nich. Určuje vztahy mezi jednotlivými tématy.
6. **Sepsání zprávy** – Sepsání zprávy na základě konečných témat (Braun a Clarke, 2006)

V průběhu analýzy tohoto výzkumu bylo postupováno dle výše uvedených kroků. Všechny rozhovory byly několikrát přečteny. Při opakovaném pročitání byly v rozhovorech barevně označeny zajímavé pasáže a po stranách napsány kódy. Po označení extraktů kódy ve všech rozhovorech, začala vznikat první témata. Po tomto kroku byly všechny rozhovory

znovu přečteny a extrakty porovnány tak, aby odpovídaly tématu. Témata byla pojmenována tak, aby název vystihoval kódy, které byly v textech označeny.

4.1 Co jsme dělali

Toto téma objasňuje, jakou roli měli asistenti pedagoga v období uzavření základních škol. Všichni respondenti o tomto tématu hovořili obšírně. Bylo zřejmé, že mnohé úkoly, které plnili v tomto období, dělají i v běžném režimu školy. Tentokrát je ale vykonávali v nestandardních podmínkách. Některé úkoly, které jim byly přiřazeny, však pro ně byly zcela nové. Z toho důvodu bylo toto téma rozděleno na dvě subtémata a to „jako běžně i když jinak“ a „nikdy jsem to nedělal“.

Jako běžně i když jinak

Většina z dotazovaných asistentů pedagoga se účastnila online výuky. V běžném režimu školy je přirozenou součástí jejich práce být přítomni ve vyučovacích hodinách a děti aktivizovat a zapojovat do výuky. Nyní však byli ve svých domovech a přímou práci s žáky nemohli vykonávat tak, jako při přímém kontaktu. Respondenti vypověděli, že online výuky se zúčastňovali především z toho důvodu, aby věděli, co se na hodinách děje a aby pak na vyučovací hodiny mohli navázat ve své odpolední práci, která se většinou týkala doučování. *„Z toho začátku tak no já jsem musela být vždycky na těch online hodinách, abych viděla, co se tam dělá a pak odpoledne jsem s tou holčičkou se takto, no učila“* (Cecílie 28). Důležitou součástí přítomnosti asistentů pedagoga na online výuce bylo také sledování projevů chování žáků ve výuce. Zapisovali, kdo se nepřipojil a snažili se decentní formou upozorňovat ty žáky, kteří nedávali pozor, aby se více soustředili. O tuto formu spolupráce je žádali sami vyučující, kteří při dálkové výuce nemohli sledovat třídu jako celek. Společně s učiteli poté konzultovali, jak s případnou nepozorností, či nepřítomností žáků naložit.

Když nebylo možné, aby se žáci dostavovali do školy osobně, spojovali se s nimi asistenti pedagoga přes různé dostupné aplikace a pracovali s nimi na dálku. *„...Také online jsem se spojovala s žáky s podpůrnými opatřeními i s tím svěřeným žákem, který byl můj, a to třeba i několikrát týdně“* (Bohdana 31). Touto cestou se snažili žáky aktivizovat, zopakovat s nimi to, co probírali během dopoledního vyučování. Mnozí žáci, ke kterým jsou asistenti pedagoga přiřazeni, trpí mimo jiné také poruchami pozornosti. Z toho důvodu bylo nutné dětem připomínat, co se na dopolední výuce probíralo a až následně s nimi mohli asistenti

pedagoga navázat na probrané učivo. „...*A tak jsem já, no začala jsem té holčičce pak vždycky odpoledne přes WhatsApp volat a s ní tak probírat co se jako tak dělo na těch online hodinách a aby mi to řekla, nebo já abych jí to připomněla*“ (Cecílie 19).

Formou odpolední dálkové výuky se někteří respondenti tohoto výzkumu věnovali také dětem z cizojazyčného prostředí, které potřebovaly podporu především při čtení a výuce českého jazyka. Tato opora byla podle asistentů pedagoga nezbytná, především proto, že v domácnostech těchto žáků nikdo nehovoří česky a samy děti ještě jazyk neovládají natolik, aby při dálkové výuce učitelům plně porozuměly. Vzhledem k tomu, že se děti v tomto období ani nemohly stýkat venku, hrozilo, že jazyk zapomenou nebo neudělají žádný pokrok. Asistenti pedagoga se domnívají, že těmto dětem byli významnou oporou.

Později bylo umožněno, aby žáci s podpůrnými opatřeními navštěvovali školu prezenčně. Většina z těchto žáků tuto možnost uvítala a začali se v různých intervalech dostavovat na doučování po online výuce. Tuto možnost ovšem nevyužívali pouze žáci, kterým bylo podpůrné opatření asistenta pedagoga přiznáno, ale také ti, kteří z různých důvodů potřebovali pomoc a dohled nad svou prací. „*A to byl třeba osmák, který propadal ze šesti předmětů a taky jsem se s ním scházela jednou týdně a nějakým tím dovysvětlením těch základních věcí*“ (Anna 86).

Pro některé žáky bylo výhodnější chodit do školy už od rána a společně s asistenty pedagoga se účastnit i online výuky. Asistenti pedagoga zde na žáky dohlíželi, aby se v hodinách soustředili a pracovali podle pokynů učitelů. „...*My pak začali chodit do školy, a já vždycky, měl jsem je dva, každého jsem dal do jiné třídy, aby nebyli spolu, to se nemohlo... Já jsem na ně dával pozor, aby dělali, dávali pozor a psali si zápisky a tak*“ (Filip 32). Dopolední online výuky ve škole se účastnili také ti žáci, kterým doma chybělo vybavení, prostřednictvím kterého by se k online výuce připojili. Tito žáci se mnohdy do výuky nezapojovali a z toho důvodu jim chyběly mnohé vědomosti z učiva, které už bylo probrané. Asistenti pedagoga teď měli možnost věnovat těmto dětem zvýšenou pozornost. Stěžejní pro ně bylo především čtení s porozuměním, jelikož bez zvládnutí této dovednosti žáci nedokázali samostatně pracovat.

Nikdy jsem to nedělal

Všichni dotazovaní asistenti pedagoga pracovali v období, kdy byly základní školy otevřeny prezenčně pro první dva ročníky nebo pro celý první stupeň na pracovních pozicích vychovatelů nebo učitelů. S touto prací neměl ani jeden z nich předchozí

zkušenost. Většinou se tak dělo z důvodů, že žáci byli rozděleni do menších, patnáctičlenných skupin, které se mezi sebou nesměly slučovat. Na práci vychovatelů a učitelů tak chyběli kvalifikovaní pracovníci a nahradili je asistenti pedagoga.

Respondenty, kteří pracovali jako vychovatelé ve školní družině vypovídali, že byli částečně zaskočení tím, že i vychovatel musí mít nachystané materiály a přípravy na svou činnost. Nutno dodat, že práci vychovatelů plnili po své běžné pracovní době. *„Já jsem ještě i zastupovala ve školní družině s dětmi, ono člověk si musel připravovat různé šablony, různé zájmy pro ty děti, jak je zabavit, hry...“* (Dana 66). Především ti asistenti pedagoga, kteří pracují na druhém stupni přiznávají, že na práci s malými dětmi nebyli připraveni a museli si na ni zvyknout.

Práci učitelů vykonávali asistenti pedagoga v období května a června roku 2020, kdy byla pro první stupeň umožněna výuka po skupinách patnácti žáků. Práci učitelů si z dotazovaných vyzkoušeli pouze asistenti pedagoga prvního stupně. Pro některé z nich to bylo obzvláště náročné, protože ve třídách, kde učili, byli žáci namícháni z několika tříd. Tady museli sjednotit tempo učiva, seznámit děti mezi sebou a utvořit tak nové kolektivy. Jiní asistenti pedagoga měli to štěstí, že se u nich ve třídách sešli pouze žáci z jejich kmenové třídy a o to byla jejich práce snazší *„Tak to tak bylo a pak jak už se trochu škola zase otevřela, tak zas nemohly být celé třídy spolu a musely se rozdělit do těch skupin po patnácti nebo jak to bylo...patnáct asi tak. No já jsem dostala takto učit taky část té naší třídy, to bylo deset dětí, deset... No a tam jsem je učila“* (Cecílie 32).

Asistenti pedagoga také po domluvě s rodiči a vedením škol navštěvovali svěřené žáky v místě jejich bydliště. Vyjadřovali své obavy, jestli to neodporovalo pravidlům, která byla nařízena vládou ČR. Přiznávají ale, že práce na dálku byla pro žáky, a i pro ně samotné natolik vyčerpávající, že se nezdráhali ani přes platná pravidla navštěvovat domácnosti žáků a práci si tak svým způsobem usnadnit. *„Takže jsem se domluvila s třídní učitelkou a s vedením, nevím, jestli je to oficiálně správně v době kovidu, ale tak jsem za ní docházela domů a probírala jsem s ní věci prostě doma“* (Eva 10).

4.2 Spolupráce a komunikace

Toto téma se zaměřuje na to, jak asistenti pedagoga hodnotí komunikaci a spolupráci s ostatními participanty. Asistentky, které pracují na prvním stupni základních škol, vypověděly, že učitelé k nim byli vstřícní a snažili se jim vždy pomoci. Asistenti, kteří pracují na druhém stupni základních škol, popisují, že mnohdy spolupráce a komunikace s učiteli nefungovala podle jejich představ.

Komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků byla podle mnohých asistentů pedagoga složitá. Často se setkávali s tím, že rodiče na své děti buď neměli čas nebo nejevili zájem o jejich vzdělávání a školní docházku. Nalezneme zde ale i vyjádření o tom, že rodiče byli vstřícní a chápali práci asistentů pedagoga jako žádoucí pomoc. Téma je rozděleno do dvou subtémat a to „Kolegové“ a „Zákonní zástupci“.

Kolegové

Respondenti velmi kladně hodnotí, že jim vyučující zasílali přípravy na výuku a doučování. Mnohdy sami ani neměli učebnice a materiály, ze kterých by mohli vycházet, a tak se v tomto ohledu museli spolehnout na své kolegy. Jsou spokojeni, že s nimi učitelé konzultovali chování žáků v online hodinách a měli zájem s nimi probrat, jak budou přistupovat k žákům, kteří se online hodin neúčastnili nebo nedávali pozor. Tyto konzultace považují za velmi prospěšné, protože se zde podařilo odhalit se kterými žáky bude nutné důsledněji pracovat a dohlížet na jejich vzdělávání. Mluví o tom, že někteří učitelé jim poskytovali zpětnou vazbu, jak jsou s jejich prací spokojeni. A to je při spolupráci velmi důležitým prvkem, protože jen tak se mohou doladit některé nesrovnalosti a nedorozumění. V období, kdy asistenti pedagoga vyučovali v patnáctičlenných třídách, museli navázat s učiteli ještě bližší spolupráci. Bylo i v jejich zájmu, aby rozdělené třídy byly na stejné úrovni a snažili se s učiteli vykomunikovat kdo nachystá přípravy na hodiny. Všichni oslovení asistenti pedagoga si tuto spolupráci velmi chválili. „*Ty materiály jsem měla perfektně připravené od paní učitelky, takže jsem, i ty prezentace všechno*“ (Bohdana 66).

Ti respondenti, kteří pracují na druhém stupni uvádí, že ne u všech učitelů se setkali s pochopením. Někteří kolegové jim nepomáhali a odmítali s nimi spolupracovat. Asistenti pedagoga, kteří žáky doučovali ve většině předmětů, mnohdy sami učivu nerozuměli a

žádali učitele o radu. U některých měli pocit, že je svými žádostmi obtěžují. „*Nebylo to pro mě příjemné, protože sem sama musela vyhledávat co s nima budu dělat a třeba u těch starších ročníků, u těch osmáků to bylo učivo, kterému jsem absolutně nerozuměla. Oni se tvářili, že je to obtěžuje, že je to práce navíc, kterou vlastně dělám já, takže bych to vlastně měla dělat já*“ (Anna 28). Domnívají se, že někteří kolegové házeli odpovědnost za vzdělávání žáků na ně. Zároveň se své kolegy se pokoušejí omlouvat a vyjadřují své pochopení, s tím, že jsou si vědomi, že na učitele byl vyvíjen velký tlak. Tento problém se však týkal pouze jednotlivců, ne celého pedagogického sboru druhého stupně.

Zákonní zástupci

V komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci nalézáme také rozdílná hodnocení mezi asistenty pedagoga prvního a druhého stupně. Zatímco ti, kteří pracují na druhém stupni měli v tomto ohledu potíže, asistenti pedagoga, kteří pracují s mladšími žáky hodnotí tuto komunikaci veskrze pozitivně. S rodiči komunikovali buď telefonicky nebo prostřednictvím online hovorů. Uvádí, že když to bylo možné, vždy jim rodiče žáků vyšli vstříc. O přínosné a velmi vstřícné spolupráci hovoří zejména ti respondenti, kteří navštěvovali své žáky u nich doma. Shodují se v tom, že v těchto případech se jim vždy rodiče snažili vyhradit místo, kde by měli na práci a učení klid „*Rodiče spolupracovali, rodiče byli velmi nápomocní. Přijali to vstřícným krokem a snažili se zajistit těm dětem opravdu ten prostor abychom měli klid a mohli se doučovat. Pak dělali úkoly, které dostali zadané na procvičování doma, takže ta spolupráce s rodiči byla výborná*“ (Dana 87).

Dotazovaní také sdělují, že mnozí rodiče se svým dětem v této době nemohli plně věnovat z důvodů velkého vytížení v zaměstnání. Shodují se v tom, že když mají zaměstnaní rodiče více dětí, bylo pro ně obtížné zajistit dohled nad online výukou a odpoledním učením. Potížemi, které se v komunikaci se zákonnými zástupci objevily, nebyli asistenti pedagoga příliš zaskočení. Jednalo se výhradně o rodiče, kteří byli v přístupu ke vzdělávání svých dětí vždy laxní. Problém, že v těchto rodinách nebyl zájem a čas věnovat se školním povinnostem nikdy, online výuka jen prohloubila. Zároveň se domnívají, že rodiče, kteří byli zvyklí na to, že s jejich dětmi pracuje asistent pedagoga, mají představu, že ten by je měl v tomto ohledu zcela suplovat a oni již se přípravě do školy se svými dětmi věnovat nemusí. Pan Filip se vyjádřil tak, že rodiče žáků, se kterými pracuje, s ním na začátku přes veškerou snahu nekomunikovali. Až když pochopili, že jejich dítě bez pomoci asistenta pedagoga bude mít ve škole vážné potíže, navázali s asistentem aktivní spolupráci. „...*Oni*

ze začátku, jak asi toho na ně taky asi bylo nějak moc, tak mě se zdálo že ani nevnímali, že to jejich dítě má nějaký problém s tím, nebo ani nevěděli, že je nějaká online výuka. Prostě tak se na to asi vyprdli a jako to nebyli zrovna kluci z nějakých vzorných rodin, oni na to kašlali vždycky, to je jedno jestli to je ve škole, nebo jestli je nějaký online. No ale jak už pak asi pochopili, že jde do tuhého, že se ti jejich kluci na to vyprdli, tak je aj pak do té školy, jednoho z nich, ráno vodili“ (Filip 78).

4.3 Důvody

Téma důvody analyzuje, jak vnímali asistenti pedagoga vlastní užitečnost v tomto období. Co bylo jejich motivací a proč svou práci dělali právě takovým způsobem. V tomto tématu byly vynechány pasáže o tom, že svou práci vykonávali proto, že chyběli učitelé nebo vychovatelé a také pasáže o práci s dětmi, kterým chybělo vybavení nebo internetové připojení. Zaměřili jsme se pouze na vnitřní motivaci respondentů.

Respondenti otevřeně hovořili o tom, že i přes zákaz návštěv vydaný vládou ČR navštěvovali žáky v jejich domovech. Domnívají se, že pro žáky, se kterými takovým způsobem pracovali, to byla příležitost, jak se zase učit „normálně“. Jednalo se především o děti, které mají problémy udržet pozornost. „*Jelikož mám holčičku, která strašně špatně udrží pozornost a má na to samozřejmě i papír, takže ta práce přes počítač je prostě strašně, strašně problémová“ (Eva 8).* Vnímali, že děti jejich pomoc potřebují, a to pro ně bylo důležitější. Snaha pomoci dětem v nich převážila pocity strachu z toho, že dělají něco zakázaného.

Jejich další pohnutkou byly znatelné pokroky žáků, se kterými pracovali. Při online hodinách si všimli, že někteří žáci, ani přes opakované výzvy nepracují a někteří nejsou schopni touto formou učivo vstřebat. Když to bylo možné, začali si tyto žáky zvat do školy. Společně s nimi se zde zúčastňovali online výuky a odpoledne žáky doučovali. Prvotní nezáměr žáků se jim podařilo zlomit a ti si nejen zlepšili školní prospěch, ale také sami pochopili, že je pro ně docházení do školy prospěšné. Některým žákům, kvůli neúčasti na online hodinách a celkovému nezájmu o školu, hrozily nedostatečné z několika předmětů. Asistenti pedagoga, kteří s těmito žáky pracovali, vyjadřují své uspokojení nad tím, že se jim podařilo společně s žáky známky vytáhnout a chlapci tak mohli postoupit do dalšího ročníku. „*Kluci, oni vlastně, kdyby nebyli v té škole, tak by nedělali nic, oni před*

tím ani na ten online nechodili, protože to měli nějak na háku a kdyby toto nebylo v té škole se mnou, tak by snad propadli...já jsem se jim snažil pomoc tak asi nějak proti jejich vůli. Ze začátku, oni z toho byli otráveni a vlastně ani tam nechtěli chodit a asi si mysleli, že to tak je v pohodě, A pak to ale asi aj pochopili, že je to pro ně dobré a při tom doučování pak, v té druhé vlně si aj prospěch zlepšili“ (Filip 48).

Dotazovaní asistenti pedagoga také vnímali, že děti se v této době cítily osamoceny. Důležitou motivací k jejich práci se tak stal faktor dětské samoty a jejího překonávání. Žákům se snažili nabídnout svou společnost a alespoň částečnou úlevu od pocitů osamění. Když byly umožněny individuální konzultace ve školách, docházely za nimi tak nejen děti, které potřebovaly pomoc s učením, ale i ty, které sužovaly pocity osamění a scházel jim lidský kontakt. Asistenti pedagoga jsou si vědomi, že kolektiv dětí ze třídy, ani rodiče jim vynahradit nemohli, ale alespoň pár hodin denně v přítomnosti dospělého, těmto dětem viditelně prospívalo. *„Oni potřebovaly takové to lidské, jako aby s nima i někdo byl, protože třeba se i cítili tak sami, a chtěli třeba pak už jenom být s někým a vyprávět si jen tak povídat, že aby nemusely zase domů, ty děti, kde nikdo není a nechtěly už tam být a chtěly chodit zase do školy aspoň na tu chvilku, aby s nima někdo byl, se jim věnoval“* (Cecilie 67).

4.4 Vztahy

Téma vztahy odkrývá, jak asistenti pedagoga vnímali vývoj vztahů mezi sebou, učiteli a žáky. Asistenti pedagoga, kteří pracují na druhém stupni základních škol, nejčastěji hovoří o tom, že i když jim to žáci nedávají přímo najevo, dá se z jejich pohledu mluvit o tom, že se vztahy mezi nimi a svěřenými žáky se posunuly směrem dopředu. Ti asistenti pedagoga, kteří pracovali s žáky prvního stupně základních škol se vyjádřili tak, že vztahy mezi nimi a žáky byly vždy kladné a žádnou výraznou změnu v tomto ohledu nezaznamenali. Hovořili také o tom, že se jim podařilo navázat nové příjemné vztahy s dětmi, se kterými doposud nepracovali.

Z vyjádření většiny respondentů vyplývá, že i vztahy mezi nimi a učiteli zůstali většinou na stejném bodu. Někteří z nich ovšem zaznamenali i změny k horšímu. Někdy se cítili odstrčení a ponížení, a i přes snahu si to s kolegy vydiskutovat, necítili ze strany kolegů snahu tyto vztahy napravit nebo vysvětlit.

Téma je rozděleno do dvou subtémat „Vztahy s žáky“ a „Vztahy s kolegy“.

Vztahy s žáky

Respondenti tohoto výzkumu, kteří pracují na druhém stupni v období distanční výuky pracovali nejen s žáky, kteří mají podpůrné opatření asistenta pedagoga, ale také s těmi žáky, kteří měli potíže s prospěchem, nepřipojovali se do online hodin a vyskytovalo se u nich problémové chování. Dotazovaní hovořili o tom, že práce s těmito žáky byla zpočátku obtížná, především proto, že se navzájem neznali. S těmito žáky dříve nepracovali a znali je jen z dohledů, které asistenti pedagoga vykonávali o přestávkách nebo ve školní jídelně. I přes počáteční potíže, kdy se žáci odmítali na výuku s asistenty pedagoga dostavovat, se podařilo tyto překážky odstranit a žáci zjistili, že spolupráce s asistenty pedagoga jim samotným prospívá. Z vyjádření respondentů vyplývá, že jejich vztahy jsou nyní na velmi dobré úrovni a mají pocit, že i přes své jinak problémové chování, si je tito žáci oblíbili. Hovoří o tom, že při setkání s žáky, ať už ve škole nebo mimo ni, se k nim děti znají, zdraví je a jejich chování k nim hodnotí jako přátelské. *„Ale to děcko, když ho teďka potkám ve škole se ke mně má, zná. Je to problémové dítě, které se ke mně chová abnormálně slušně, mile. Stejnou zkušenost mají s žáky, se kterými pracují běžně. S těmito žáky se znali a nyní s nimi pobývali hodně času jen ve dvou nebo v omezeném počtu. Měli tak příležitost se lépe poznat. Vztahy mezi nimi se posunuly k lepšímu.*

Ti respondenti, kteří pracují s žáky prvního stupně, pracovali také jak s žáky, ke kterým jsou přiděleni, tak i s těmi, se kterými se doposud neznali. U těchto dětí se ale neprojevovalo předešlé problémové chování. Jednalo se spíše o ty žáky, kteří měli potíže s pochopením učiva a žáky, kteří byli přiřazeni do jejich tříd v květnu a v červnu 2020. Asistenti pedagoga, kterým byli do tříd přiřazeni žáci z jejich kmenových tříd říkají, že jejich vztahy s těmito žáky byly vždy hezké a bezproblémové. To, na co naráželi byla změna, kterou museli ve svém přístupu k žákům z pozice učitele vykonat. Domnívají se, že děti porozuměly tomu, proč se jejich přístup k nim částečně změnil a nemyslí si, že by tím byl jejich vztah jakkoli narušen. *„Děti to berou asi víc tak jako, jak bych to řekla... ví, že ten člověk není úplně učitel, ale zároveň ta situace vyžadovala, že mě tak musely brát, takže to nakonec vyšlo dobře i když za normálních okolností by se mnou měli více kamarádský vztah a v tu chvíli, ale musely přejít do nějakého do nějaké jiné roviny, ale myslím, že se nám to podařilo dobře, že ten vztah se tím nenarušil“* (Bohdana 75). Popisují

také to, že se jim podařilo úspěšně navázat nové a přátelské vztahy s dětmi, které dříve neznali. A jsou si vědomi toho, že na vztazích je nutno pracovat a poté je vidět výsledek. Velkou změnu ve vztazích zaznamenali ti respondenti, kteří buď docházeli k žákům domů nebo s nimi trávili hodně času pouze ve dvou ve škole. Měli možnost více se poznat a jejich vztahy se tak posunuly do velmi osobní roviny. „*Ono, když k někomu chodíte domů, jste jen spolu ve škole...já jsem s tou holčičkou byla vlastně víc než s vlastníma děckama. Takže, ano, ten vztah se změnil a stal se víc soukromý, bližší a osobnější*“ (Cecílie, 116). To, že poznali žáky také v jejich domácím prostředí a čas který spolu strávili byl naplněn důležitými činnostmi jejich vztahy posílilo a asistenti pedagoga je popisují jako velmi hezké, přátelské a soukromé.

Vztahy s kolegy

Se svými kolegy asistenti pedagoga netrávili tolik času jako při běžné výuce. Jejich komunikace se odehrávala spíše na dálku prostřednictvím telefonických hovorů nebo online přenosů. Přesto se i mezi nimi vztahy mírně změnily. Asistenti pedagoga, kteří pracují na prvním stupni základních škol, popisují své vztahy s kolegy jako velmi dobré. Mluví o vstřícném jednání a přátelských vztazích. „*...kterákoli paní učitelka, od které jsem měla děti, tak vždycky mi vycházely velmi vstřícně*“ (Dana 75).

Asistenti pedagoga, kteří pracují na druhém stupni základních škol, spolupracují s větším množstvím kolegů. Mnohdy měli pocit, že učitelé drží více při sobě, a i když na asistenty pedagoga převedli část své práce, nechtěli jim pomoci. Chování svých kolegů posuzují jako nekolegiální. Zvláště z toho úhlu pohledu, že učitelé mají aprobaci na předměty, které vyučují a odmítali asistentům pedagoga pomoci i když ti je o to žádali. „*...Se mi zdálo to od nich tak nějak nekolegiální nebo co protože jak já to mám všechno, že vědět nebo jak, oni však na to mají školu a po mě chtěli se tvářili, že bych to měl zvládnout sám...no nevím...Tak nějak s někým to bylo v pohodě a někdo zas ne*“ (Filip 65). Nutno říci, že tento posun vztahů k horšímu se týkal pouze jednotlivců. Mnozí učitelé byli asistentům pedagoga nápomocni a vztahy mezi nimi se nijak nezměnily.

4.5 Jaké to bylo

Poslední téma popisuje, jak asistenti pedagoga vnímali svou práci v období uzavření základních škol. Respondenti zde vypráví o potížích, se kterými se při své práci potýkali a zmiňují vyšší časovou náročnost. Mluví také o tom, že se sami museli hodně učit, aby dětem dokázali učivo správně předat. Někteří se vyjadřují k tomu, že měli sami obavy o

své zdraví a pociťovali nejistotu. Mnozí hovořili o pocitech uspokojení a vlastního naplnění.

O těžkostech při výuce hovoří respondenti, kterým byli do tříd, ve kterých vyučovali zařazeny děti, které mají podporu asistenta pedagoga. Asistenti pedagoga byli ve zcela nové roli učitelů, na výuku se museli připravovat tak, aby mohli žákům učivo předat. Při tom museli ještě zvládnout náročnou práci s dětmi, které trpí různými obtížemi. „*A do toho v té skupině já jsem tam měla i tu moji holčičku, no ona jako má takový problém ještě, nesnáší změny a nové věci všechno takového a tady jak to bylo... Jiná třída a jiné složení a zase ve škole a já, jak jsem učila, ona to tak nějak no, nesnesla a nepochopila asi celé, tak ji tam braly její záchvaty, kdy ona křičí a kouše, a tak jako není jí dobře tak to musí udělat... No a do toho tam máte učit, tak já nevím, no ale moc jsem si s tím nevěděla rady“ (Cecílie 42).*

Líčí, že se na roli učitelů těšili, ale mnohdy jim stavy, kterými tyto děti trpěly, jejich úlohu znesnadňovaly. Museli vykonávat práci učitele, na kterou nejsou kvalifikovaní a k tomu ještě zvládat práci asistenta pedagoga

Z výpovědí vyplývá, že se asistenti pedagoga museli na výuku připravovat. Mnohdy sami nerozuměli učivu, které měli žákům předávat. Potíže jim činila metoda Hejného při hodinách matematiky „*Ale ten začátek byl složitý a těžký. Tam navíc ještě i šlo o Hejného metodu, která je taková no. Bylo potřeba to dětem přiblížit*“ (Dana 61). Ti, kteří pracovali s žáky druhého stupně, se museli sami doučovat do více předmětů. Aby žákům mohli něco vysvětlit, museli učivu nejprve porozumět oni sami. Přiznávají, že tápali především v matematice, fyzice a chemii a značné obtíže jim činilo učení cizích jazyků. Často si tak poučky vyhledávali přes počítač a večery trávili učením se nových věcí. Respondenti vypovídali o časové náročnosti své práce v tomto období. Často pracovali i mimo svou pracovní dobu a nad rámec svých pracovních úvazků. Líčí, že díky tomu částečně zanedbávali své vlastní děti a rodiny. Setkáme se také s výpověďmi o tom, že jejich časová vytíženost jejich partnery obtěžovala. „*...Jsem chodil pozděj domů, jako že jsem v té práci byl dýl než jindy, kvůli tomu doučování a pak jsem o tom taky furt mluvil, a taky sem někdy něco nevěděl, a tak jsem si to po večerech vyhledával, a tak a to ji /přítelkyni/ pěkně už štválo.*“ (Filip 92). Také ti respondenti, kteří žijí sami, mluvili o nezvyklé časové náročnosti své práce. Oni však nepociťovali napětí ze strany svého okolí, a naopak byli mnohdy rádi, že jejich čas byl smysluplně vynaložen.

Důležitou roli v tomto období sehrávaly také jisté obavy. Ženy mluvily o svém strachu z nemoci samotné, cítily se vystrašené a měly obavy o své zdraví. Sužovaly je myšlenky, že by nemoc mohly přinést z domácností dětí domů anebo i naopak, že by mohly žáky samy nakazit. To však nebyl jediný faktor, který jim obavy naháněl. Ti, kdo navštěvovali své žáky v jejich domovech se strachovali, že by je mohl někdo nahlásit a mohl by mít problémy z důvodu, že chodí na návštěvy v době, kdy byl zákaz navštěvování. „...*Někdy jsem se i bála trochu, že to třeba jejich sousedi někde nahlásí, že tam pořád někdo chodí a taky někdy jsem tak přemýšlela, že co kdybych se nakazila nebo už byla nemocná a tu nemoc jim tam přinesla domů*“ (Cecílie 82).

Dovídáme se také o tom, jak složité bylo pracovat s žáky s podpůrnými opatřeními na dálku. Asistentům pedagoga v této době chyběl především kontakt s žáky, který je pro ně nenahraditelný. Děti nedokázaly udržet pozornost a dá se říci, že asistentům pedagoga připadla taková práce až zbytečně vyčerpávající pro obě zúčastněné strany. Velmi složitá byla práce s žáky, kteří sami doma nepracovali a ani se o to nepokoušeli. Tito žáci spoléhali na to, že vše udělají ve škole s asistentem pedagoga a doma tak nedělali prakticky nic. To popisují respondenti jako velmi demotivující pro ně samotné, neboť ani ve škole se pak těmto dětem příliš pracovat nechtělo.

I když všichni dotazovaní asistenti pedagoga mluvili o svých obavách, těžkostech při své práci, vyčerpání a časové náročnosti, všichni také závěrem vyjádřili své uspokojení, nadšení, pocity z dobře odvedené práce a někdy i lítost nad tím, že toto období už skončilo. Pocit uspokojení pramenil v převážné většině z úspěchů, které zažili jejich svěřenci. Ze zlepšených známek. Z toho, že i ty žáky, kterým se do učení nechtělo, se podařilo namotivovat a dostat je zpět do školních lavic. „*To bylo super. Je to vždycky taková ta příjemná pedagogická zpětná vazba... Tak to je hrozně příjemné, hrozně fajn, když... Je to taková největší odměna, když děcku se daří*“ (Anna 98). Nadšení byli respondenti také z toho, že i jim samotným se podařilo překonat své počáteční obavy a úspěšně zvládali vykonávat jak práci vychovatelů, tak i učitelů. Pro některé z nich byly tyto zkušenosti natolik přínosné, že se rozhodli doplnit si své vzdělání a vydat se na dráhu učitelů.

4.6 Shrnutí

Pomocí tematické analýzy bylo v rozhovorech identifikováno pět hlavních témat, díky kterým můžeme odpovědět na výzkumné otázky tohoto výzkumu.

První výzkumnou otázkou bylo: *Jakou úlohu měli asistenti pedagoga v období uzavření základních škol?* Respondenti odpovídali, jaká byla v tomto období náplň jejich práce. Vyšlo najevo, že i když mnoho úkolů, které vykonávali, plní i v běžném režimu základních škol, tentokrát museli své úkoly plnit v nestandardních podmínkách. Pracovali s žáky přes počítačové platformy, což se ukázalo jako nevhodné. I když se žáky touto cestou podařilo alespoň trochu zapojit do dění ve škole, mnozí z nich nebyli schopni výklad na dálku pojmout. Účastnili se online vyučování, kde svou běžnou práci vykonávat nemohli, ale prostřednictvím online vyučování se dovídali, co se v hodinách probírá a mohli tak na probrané učivo navázat v odpoledním doučování, které sami vedli. Také se mohli prostřednictvím pozorování dovědět, jestli žáci dávají pozor a jak jim tato forma výuky vyhovuje. Když to bylo umožněno, zvali si do školy žáky s podpůrnými opatřeními a pracovali s nimi individuálně. Tuto formu osobního setkávání s žáky asistenti pedagoga ocenili, neboť zde mohli dohlížet na plnění úkolů a byl větší prostor pro osobní přístup. Díky umožněným individuálním konzultacím, se mnohým respondentům podařilo aktivizovat žáky plně a pomoci jim opravit si nedostatečné známky. Dále se prostřednictvím odpovědí dovídáme, že asistenti pedagoga plnili i úkoly na které nejsou plně kvalifikováni, a setkali se s nimi poprvé. Pracovali jako vychovatelé ve školních družinách a někteří z nich jako učitelé. Z výpovědí tří respondentek se dovídáme, že když nebyly umožněny individuální konzultace ve školách, navštěvovaly žáky, se kterými pracují, v jejich domovech.

Na výzkumnou otázku: *Co asistenty pedagoga motivovalo k výkonu práce?* Z výpovědí respondentů vyplynulo, že jejich hlavní motivací byl zájem o žáky. Ti, kteří docházeli k žákům domů, vypovídali, že děti bez jejich pomoci učení nezvládaly, neplnily si úkoly a mnohdy ani nechápaly co se na online hodinách děje. Svou pomoc dětem v tomto období chápali jako své poslání. Velkou motivací pro asistenty pedagoga byly také zlepšující se výsledky žáků, se kterými pracovali. Především ti asistenti pedagoga, kteří pracují na druhém stupni základních škol uvádí, že bez této podpory poskytnuté žákům, by někteří museli opakovat ročník. Respondenti uvádí, že vnímali osamělost dětí jejichž rodiče na ně neměli čas. Dětem také chyběl kolektiv ostatních dětí a motivací asistentů pedagoga bylo poskytnout těmto žákům podporu a společnost.

Další výzkumná otázka: *Jak vnímali asistenti pedagoga svou práci v období uzavření základních škol?* Přináší odpověď na to, jak se asistenti pedagoga při výkonu své práce cítili a jak ji sami hodnotí. Dotazovaní zmiňovali obavy o své zdraví a také o to, že mohou nevědomky nákazu přinést do domácností dětí, které navštěvovali. Většina respondentů uvádí, že práce byla velmi časově náročná a pracovali nad rámec svých úvazků. Popisují, jak se museli sami dovzdělávat, aby mohli pomoci dětem. Dva dotazovaní uvedli, že díky práci zanedbávali svou vlastní rodinu. Dovídáme se také, že pro asistenty pedagoga bylo náročné pracovat s žáky online a jako demotivující se jim jevil především nezájem některých žáků o výuku. Všichni dotazovaní se shodli v tom, že tato práce jim i přes zmiňované těžkosti přinesla pocity uspokojení, které pramenily především z úspěchů žáků. Asistenti pedagoga se také shodli na tom, že byli uspokojeni pocitem dobře vykonané práce a setkáme se i pocitem lítosti, nad tím, že toto období už skončilo.

Na výzkumnou otázku: *Jak hodnotí asistenti pedagoga spolupráci a komunikaci s ostatními participanty v období uzavření základních škol?* Nacházíme rozdílné názory u asistentů pedagoga, kteří působí na prvním a druhém stupni základních škol. Asistenti pedagoga prvního stupně si chválí spolupráci s učiteli a komunikaci s nimi označují jako vstřícnou a přátelskou. Uvádí také, že učitelé jim byli oporou v době, kdy sami vedli výuku a chystali jim veškeré přípravy. Oba asistenti pedagoga druhého stupně, kteří byli respondenty tohoto výzkumu uvedli, že někteří kolegové k nim byli vstřícní a snažili se jim jejich práci usnadnit. Na druhou stranu uvádí, že mnozí kolegové jim tuto součinnost neposkytovali, a mnohdy nabyli dojmu, že své kolegy obtěžují. Co se týká komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků, i zde komunikaci a spolupráci hodnotí asistenti pedagoga, kteří pracovali se žáky prvního stupně převážně kladně. Zmiňují, že rodiče byli sice často vytíženi, ale vždy se snažili o vzájemnou spolupráci. Výpovědi asistentů pedagoga druhého stupně dokládají, že někteří rodiče nejevili o spolupráci zájem. Dozvídáme se, že jejich nezájem je trvalého charakteru.

Poslední výzkumná otázka *Jak vnímají asistenti pedagoga vztahy s ostatními participanty?* Odkrývá že vztahy mezi žáky a asistenty pedagoga se ve většině případů zlepšili, měli možnost strávit více času při individuální práci, a to jejich vztahy ovlivnilo. V některých případech to sice žáci nevyjádřili přímo, ale z jejich chování tak dovazování usuzují. Podařilo se zde také navázat nové a příjemné vztahy. Vztahy mezi kolegy zůstaly ve většině případů stejné. V některých případech ale došlo k jejich výraznému zhoršení a dva respondenti hovořili o ostrakizaci a pocitech ponížení.

4.7 Diskuse

První srovnání je zaměřeno na náplň práce asistenta pedagoga. Tyto činnosti upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, podle které by měl asistent pedagoga pomáhat učiteli při výchovné a vzdělávací činnosti a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami by měl pomáhat během výuky i při přípravě na výuku, a také s přizpůsobením se školnímu prostředí, žáka by měl asistent pedagoga vést k největší možné míře samostatnosti. Ze získaných rozhovorů, můžeme usuzovat, že ve vykonávaných činnostech asistentů pedagoga a vyhláškou č. 27/2006 Sb. je soulad. Náplň práce asistentů pedagoga se věnují také někteří autoři. Například (Morávková Vejrochová, 2015) mimo jiné uvádí, že k individuální nebo skupinové podpoře žáka/žáků se SVP v rámci vyučování mimo třídu – na specializovaném pracovišti, v jiné třídě, v kabinetu by mělo docházet výjimečně, v dobře odůvodněných případech. S ohledem na to, že výzkum této práce se věnuje právě výjimečné situaci, která ve školství nastala, můžeme konstatovat, že tuto formu podpory respondenti žákům poskytovali ve zvýšené míře a to především z toho důvodu, že žáci mohli navštěvovat školu jen v omezeném počtu. Asistenti pedagoga také navštěvovali žáky v jejich domácnostech. S poskytováním podpory touto formou, se v odborné literatuře neshledáváme.

Další srovnání se týká osobnosti asistenta pedagoga. (Knedlíková, 2017) považuje za nejdůležitější osobnostní předpoklad kladný vztah k dětem. Důležitá je také empatie. Asistent pedagoga by měl na základě informací o žáku, se kterým pracuje a jeho rodině chápat situace a stavy ve kterých se jeho svěřenec ocitá a napomoci je řešit. Měl by být můstkem mezi školou, žákem a jeho rodinou. (Drotárová, 2006) uvádí, že asistent pedagoga by měl mít v osobnostním profilu zejména kladný vztah k lidem a dětem, komunikativnost, pracovitost a trpělivost, ochotu ke vzdělávání, pomoci a spolupráci. Neměla by chybět schopnost sebeovládání. Tomu odpovídají i odpovědi respondentů, kteří často během rozhovorů zmiňují kladný vztah k dětem, empatii, ochotu se sebevzdělávat a pomáhat. V průběhu distanční výuky se asistenti pedagoga snažili poskytnout pomoc a podporu všem žákům, kteří jejich pomoc potřebovali. Vzdělávali se, aby mohli žákům předat potřebné vědomosti. Dokázali poskytnout podporu i těm dětem, které sužoval pocit osamělosti.

V literatuře se dočítáme také o spolupráci asistentů pedagoga s učiteli. O tom, že spolupráce učitele a asistenta pedagoga je základem pro efektivní vzdělávání žáků. A že je vhodné, aby se společně připravovali na výuku a asistent pedagoga tak věděl, jaké metody

a postupy budou použity, píše (Palounková a Joklíková, 2017). Z realizovaného výzkumu je patrné, že většině učitelů a asistentů pedagoga se podařilo takto postupovat. Někteří respondenti však vypověděli, že učitelé s nimi nespolupracovali a přenášeli na ně své kompetence. (Knedlíková, 2017) zmiňuje, že učitelé by neměli na asistenty pedagoga přenášet své kompetence, znevažovat jejich práci nebo se jejich práci bránit. Dalším zdrojem, se kterým je možno tento výzkum porovnat, je tematická zpráva České školní inspekce Distanční vzdělávání v základních a středních školách ze které vyplývá, že pro žáky byly organizovány konzultace ve škole nebo online doučování s podporou asistenta pedagoga. Na prvním stupni se dařilo nastavit spolupráci asistenta pedagoga, učitele a žáka mnohem lépe než na druhém stupni, kde řada učitelů nevnímá spolupráci s asistentem pedagoga jako něco standardního a potřebného. (ČŠI, 2020). S touto zprávou je náš výzkum v plné shodě. Ukazuje se, že právě ti respondenti, kteří pracují na prvním stupni měli s učiteli vlídné a přátelské vztahy a jejich spolupráce se dá považovat za výbornou. Asistenti pedagoga, kteří pracují na druhém stupni, měli při spolupráci s některými učiteli potíže. Kolegové jim i na opakované žádosti odmítali pomoc a nepředávali jim materiály potřebné k výuce. Respondenti se tak často cítili ostrakizovaní a poníženi.

Srovnání literatury a praxe uvedeme také na tématu spolupráce s rodinami žáků. Pravidelná, pravdivá a funkční komunikace rodičů a asistenta pedagoga je důležitým prvkem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Knedlíková, 2016). Tomuto tématu se v literatuře věnují i jiní autoři, například (Gabašová a Vosmik, 2019), (Palounková a Joklíková, 2017). (Morávková Vejrochová, 2015) sděluje, že asistent pedagoga by měl být otevřený ke sdílení, a měl by rodiče informovat o psychosomatickém stavu dítěte během výuky. (Morávková Vejrochová, 2015). Z výpovědí respondentů usuzujeme, že uvedené zdroje jsou s praxí ve shodě, neboť respondenti vypověděli, že s rodiči žáků hovořili o všech problémech i úspěších otevřeně. Tam, kde se dařila komunikace s rodiči vždy, nenastaly problémy ani v této situaci. Je třeba vyzdvihnout především to, že dvěma respondentům tohoto výzkumu se podařilo navázat úspěšnou spolupráci i s těmi zákonnými zástupci, kteří dříve se školou odmítali spolupracovat.

4.8 Doporučení pro praxi

Situace, kterou se zaobírá tato bakalářská práce, byla velmi specifická. Propuknutí pandemie Covid-19 zcela změnilo české školství. Pedagogičtí pracovníci se ocitli ve zcela nové situaci.

Pro případ, že by se pandemická situace nelepšila, nebo se v budoucnu opakovala navrhuje následující:

V případě, že to bude možné, umožnit v co největší možné míře asistentům pedagoga organizovat individuální konzultace pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zvýšení pracovních úvazků asistentů pedagoga po dobu, kdy vykonávají svou práci a zastupují za učitele a vychovatele školních družin.

Školy by měly mít vypracovaný plán práce, ve kterém bude definováno, kdo za koho zastupuje, kdo je odpovědný za předání materiálů k výuce a na koho je možno se obrátit v případě potíží.

Školy mohou vypracovat metodický plán, podle kterého by asistenti pedagoga postupovali při doučování. Plán by měl obsahovat minimální výstupy podle ŠVP pro každý předmět a ročník.

Poskytnout asistentům pedagoga prostor pro sebevzdělávání a motivovat je k němu.

Nastavením jasných pravidel zlepšit komunikaci mezi asistenty pedagoga a učiteli a zefektivnit vzájemnou spolupráci.

Asistentům pedagoga doporučujeme při prosazování svých zájmů jednat více asertivně a při práci s žáky udržovat jistý profesní odstup.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo popsat, jakou roli a postavení zaujímali asistenti pedagoga v období uzavření základních škol.

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, které souvisí s touto problematikou. První část pojednává o náplni práce asistenta pedagoga, jeho kompetencích a osobnostních předpokladech pro tuto profesi. Tato kapitola pojednává také o integraci a inkluzi. Druhá část se zabývá legislativou, kvalifikačními předpoklady a podmínkami pro ustanovení funkce asistenta pedagoga. Zaměřujeme se zde také na spolupráci asistenta pedagoga s učiteli, žáky a jejich zákonnými zástupci. Poslední kapitola teoretické části představuje důvody uzavření základních škol a harmonogram jejich postupného otevírání.

Empirická část bakalářské práce se zabývá rolí a postavením asistenta pedagoga v období uzavření základních škol. Cílem bylo zjistit, jak asistenti pedagoga subjektivně vnímají tuto svou roli. Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní přístup. Data byla získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru a zpracována pomocí tematické analýzy. Výzkumný soubor tvořilo šest asistentů pedagoga, z toho jeden muž a pět žen. Čtyři respondenti pracují na prvním stupni a dva na druhém stupni základních škol.

Pomocí tematické analýzy bylo v rozhovorech identifikováno pět hlavních témat.

Asistenti pedagoga vykonávali po dobu uzavření základních škol celou řadu úkonů. Pracovali jako učitelé a vychovatelé školních družin a svou práci vykonávali v nestandardních podmínkách. Ukázalo se, že distanční práce s dětmi s podpůrnými opatřeními byla velmi náročná a pro tyto děti nevhodná.

Co se týká spolupráce a komunikace s kolegy, ukázalo se, že respondenti tohoto výzkumu, kteří pracují na prvním stupni, vycházeli se svými kolegy velmi dobře. Uvádějí, že učitelé jim byli nápomocní a vždy se jim snažili vyjít vstříc. Respondenti, kteří jsou zaměstnání na druhém stupni základních škol, při výkonu své práce musí spolupracovat s více učiteli. Z toho plynuly i jejich rozdílné zkušenosti. Uvádějí, že s mnohými kolegy byla spolupráce bezproblémová a jejich komunikace přátelská. Na druhé straně se však také setkali s nepochopením a mají pocit, že jim někteří kolegové nepomohli, když to potřebovali.

Se zákonnými zástupci žáků měli respondenti převážně bezproblémovou spolupráci, ale i zde se objevují výpovědi o nezájmu ze strany rodičů.

Výzkum ukázal, že hlavní motivací respondentů byl především zájem žáků, jejich úspěchy a také pocit, že dětem pomáhají.

Období, kdy asistenti pedagoga pracovali s žáky převážně individuálně nebo v malých uvařených skupinách, dokázalo posílit jejich vztahy a posunout je do osobnější roviny.

Z výzkumu vyplývá, že práce respondentů v tomto období byla náročná, většinu času pracovali s integrovanými žáky a také s žáky, kteří měli potíže s disciplínou po dobu distanční výuky. Aby svou práci plnili zodpovědně, pracovali mnohdy nad rámec svých úvazků, vzdělávali se a důsledkem toho zanedbávali své rodiny. Příjemným zjištěním bylo, že i přes to všichni dotazovaní vyjádřili pocit uspokojení nad svou prací.

Věříme, že bakalářská práce přispěla ke zmapování dané problematiky a pochopení role asistenta pedagoga na základních školách v době jejich uzavření. Pandemie covid-19, prohloubila nerovnosti ve vzdělávání. Doufáme, že tato práce ukázala, že asistenti pedagoga byly přínosem nejen pro žáky s podpůrnými opatřeními, ale pro všechny žáky, kteří v této době jejich pomoc potřebovali.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2.*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.

DROTÁROVÁ, Lucia, 2006. *Asistent pedagoga stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-22-4.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

HÁJKOVÁ, Vanda, 2018. *Asistent pedagoga-profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 106 s. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání. ISBN 9788074963490.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0

NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3.

PALOUNKOVÁ, Zuzana a Hana JOKLÍKOVÁ, 2017. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-386-7.

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 9788073673130.

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

Školské zákony: úplná znění - po novele: včetně prováděcích předpisů, 2006. Vyd. 2. Praha: ASPI. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-735-7193-5.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., ze dne 28. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 10. listopadu 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 10. listopadu 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

ODBORNÉ ČASOPISY:

BRAUN, Virginia and Victoria CLARKE, 2006. *V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*. 2006. ISSN 1478-0887.

PRŮCHA, Jan, 2013. *Pedagogika: Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách*. 2013(63). ISSN 242-251.

STUBBS, Sue, 2008. *Inclusive education. Where there are few resources. Oslo, The Atlas Alliance Publ*, 2008.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

KLÍČ KE VZDĚLÁNÍ: *Management škol*. www.klickevzdelani.cz [online]. © 2021 [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČR: *Onemocnění aktuálně-vysvětlení základních pojmů*. www.mzcr.cz [online]. © 2020 [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid19/vysvetleni-pojmu>

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČR: *Mimořádná opatření ministerstva zdravotnictví*. www.mzcr.cz [online]. © 2020 [cit. 2021-10-29]. Dostupné z:

<https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/mimoradna-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-zakazuji-konani-hromadnych-akci-nad-100-osob-i-vyuku-na-skolach/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR: *Harmonogram uvolňování opatření*. www.msmt.cz [online]. © 2020 [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>

nadalku.msmt.cz, 2020. *UčíTelka. NaDalku*. [Online]. © 2020 [cit. 3.11.2021]. Dostupné z: <https://nadalku.msmt.cz/cs/vzdelavaci-zdroje/prurezove/ucitelka>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR: 2020b. *Metodické doporučení pro výuku distančním způsobem*. [Online]. © 2020 M [cit. 3.11.2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR: *Statistická ročenka školství*. [Online]. © 2022 [cit. 20.3.2022]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Neumajer, Ondřej, 2020. *Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. Opravdu ve školách probíhá distanční výuka?* [online]. © 2020 [cit. 2.11.2021]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2020/11/ondrej-neumajer-vzdelavani-na-dalku.html>.

Pavlas, Zatloukal, Andrys a kol., 2021. *Distanční vzdělávání v základních středních školách*. [online]. Praha: Česká školní inspekce. © 2021 [cit. 5.11.2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Distančni-vzdelavani-v-zakladnich>

Petrů, 2020. *Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga*. [online]. © 2020 [cit. 30.12.2021]. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf

Vyhláška č. 233/2020 Sb., *o některých zvláštních pravidlech pro vzdělávání v souvislosti s mimořádnými opatřeními při epidemii koronaviru SARS CoV-2, § 4*. [online]. © 2020 [cit. 2.11.2021]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

WORLD TRADE ORGANISATION: *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. www.who.int [online]. © 2021 [cit. 2021-29-10]. Dostupné z: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mediabriefing-on-covid-19---11-march-2020>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome
SPC	Speciální pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Uzavírání základních škol.....	25
Tabulka 2 Výzkumný soubor.....	31