

Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem v základní škole

Daniela Pagáčová

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:	Daniela Pagáčová
Osobní číslo:	H19522
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem v základní škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogiky, profese asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.
- NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČIKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-712-0.
- UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Blaštková, 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 18.3 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 nevdělečně 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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem v základní škole. V teoretické části je vymezena profese asistenta pedagoga, vznik a vývoj této profese a jeho etablování v českém školství. Následuje popis současného legislativního vymezení, profesní identita asistenta pedagoga. Další kapitola se zaměřuje na pracovní náplň asistenta pedagoga. Závěr teoretické části se zaměřuje na spolupráci asistentů pedagoga s učiteli. Jsou zde popsány tzv. modely spolupráce učitelů a asistentů pedagoga a kvalita a kvantita jejich spolupráce.

Cílem praktické části bylo zjistit, jak asistenti pedagoga působící na druhém stupni základních škol vnímají a hodnotí spolupráci s učiteli. Pro naplnění výzkumných cílů byl použit kvantitativní přístup.

Klíčová slova: asistent pedagoga, pedagog, zdravotní postižení, speciální vzdělávací potřeby, spolupráce s pedagogy.

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the cooperation of a teaching assistant with a primary school teacher. The theoretical part defines the profession of teaching assistant, the origin and development of this profession and its establishment in Czech education. The following is a description of the current legislative definition, the professional identity of the teaching assistant. The next chapter focuses on the job description of the teaching assistant. The conclusion of the theoretical part focuses on the cooperation of teaching assistants with teachers. The so-called models of cooperation between teachers and teaching assistants and the quality and quantity of their cooperation are described here.

The aim of the practical part was to find out how teaching assistants working at the second stage of elementary schools perceive and evaluate cooperation with teachers. A quantitative approach was used to meet the research objectives.

Key words: teaching assistant, teacher, disability, special educational needs, cooperation with pedagogues.

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Lucii Blašíkové, Ph.D., za odbornou pomoc a vedení při zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za velkou podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA	12
1.1 VZNIK A VÝVOJ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA.....	12
1.2 SOUČASNÉ LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA	14
1.3 PROFESNÍ IDENTITA ASISTENTA PEDAGOGA.....	16
2 PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA	19
2.1 PRÁCE S ŽÁKY S RŮZNÝMI SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	20
2.2 PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM	22
2.3 PODPORA KOMUNIKACE MEZI ŽÁKY A PODPORA VZTAHŮ VE SKUPINĚ	24
2.4 DOPOMOC PŘI SEBEOSLUŽNÝCH ČINNOSTECH	26
2.5 PREVENCE A ZVLÁDÁNÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	27
2.6 KOMUNIKACE S RODINOU A KOMUNITOU ŽÁKA	28
3 SPOLUPRÁCE ASISTENTŮ PEDAGOGA S UČITELI	30
3.1 KVALITA A KVANTITA SPOLUPRÁCE MEZI ASISTENTY PEDAGOGA A UČITELI	30
3.2 MODELÝ SPOLUPRÁCE ASISTENTŮ PEDAGOGA S UČITELI.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	35
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
4.2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	36
4.4 METODA SBĚRU DAT	37
4.5 ANALÝZA DAT.....	39
4.6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	62
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
SEZNAM TABULEK	75
SEZNAM GRAFU	76
SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem v základní škole. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol.

V první kapitole je vymezena profese asistenta pedagoga – nejprve jsou uvedeny základní historické souvislosti, etablování profese v českém školství, následuje popis současného legislativního vymezení. Kapitola je zakončena stručným pojednáním o identitě profese asistenta pedagoga.

Ve druhé kapitole je pozornost soustředěna na pracovní náplň profese asistenta pedagoga. Ta je teoreticky i prakticky vzato značně různorodá, neboť legislativně jsou stanoveny dva typy asistenta pedagoga v závislosti na kvalifikačních předpokladech. Asistenti pedagoga mohou pracovat s žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami, mohou se podílet na realizaci různých podpůrných opatření či na jiných činnostech a navíc platí, že role asistenta pedagoga není jednotně chápána. Často je zde čerpáno z metodických příruček pro asistenty pedagoga, které akcentují základní vzdělávání. Asistenti pedagoga poskytují dle aktuálně platné legislativy pedagogickým pracovníkům podporu v rozsahu podpůrných opatření. Tato opatření jsou ve druhé kapitole definována dle platné legislativy a popis konkrétních činností asistentů pedagoga vychází z dostupných metodik (katalogů podpůrných opatření pro asistenty pedagoga apod.), které se vzhledem k nejednotnému chápání rolí asistentů pedagoga jeví jako nejvhodnější odborné zdroje pro tento účel; na nejednotnost v chápání role asistentů pedagoga upozorňují různá výzkumná šetření, která jsou v teoretické části rovněž citována.

Z legislativního vymezení činností asistenta pedagoga (viz např. ustanovení § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) vyplývá, že veškeré činnosti asistentů pedagoga, o nichž je pojednáno ve druhé kapitole, jsou realizovány v přímé či nepřímé spolupráci asistenta pedagoga s učitelem či jiným pedagogickým pracovníkem. V teoretické části je osvětleno, že asistent pedagoga může pracovat autonomně, avšak není dalším pedagogem ve třídě. Tedy vždy poskytuje podporu pedagogickým pracovníkům při organizaci a realizaci vzdělávání. Četnost a kvalita této spolupráce, jakož i její determinanty, jsou obsahem kapitoly třetí. Kapitola postupuje od jednotlivých výzkumných studií k obecným modelům spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga.

V praktické části je prezentováno výzkumné šetření, které se zaměřuje na spolupráci asistentů pedagoga s učiteli. Hlavním cílem praktické části je zjistit, jak asistenti pedagoga působící na druhém stupni základních škol vnímají a hodnotí spolupráci s učiteli. Stanoveno bylo také pět dílčích výzkumných cílů, a sice: zjistit, jakým způsobem spolupracují asistenti pedagoga s učiteli v přípravě na výuku, zjistit formy spolupráce asistentů pedagoga s učiteli během výuky, zjistit, jaké činnosti asistenti pedagoga na pokyn pedagoga vykonávají mimo výuku, zjistit, zda a případně do jaké míry asistenti pedagoga pracují autonomně, zjistit, jak asistenti pedagoga hodnotí kvalitu vztahů s učiteli. Výzkumu se zúčastnilo 106 asistentů pedagoga, kteří vyplňovali dotazník vlastní konstrukce. Následně byla data analyzována s využitím popisné statistiky, provedeny byly také výpočty korelace. Reflektovány jsou metodologické slabiny provedeného šetření a doporučena jsou opatření pro navazující výzkum.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA

Asistent pedagoga (dále jen AP) představuje relativně novou pedagogickou profesi, která se v českém vzdělávacím systému rozvíjí od poloviny devadesátých let minulého století. Od počátku je základním cílem práce AP podpora efektivity vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Morávková et al., 2015, s. 12). Asistent pedagoga je v zákoně č. 561/2004 Sb. řazen mezi podpůrná opatření, což jsou opatření přiznávaná dětem, žákům či studentům (dále jen žákům) se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou dle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. určena pro žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností či uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě potřebují nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách. Tyto úpravy odpovídají zdravotnímu stavu žáků, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám, jež konstituují speciální vzdělávací potřeby (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Profese AP je považována za jednu z klíčových při zavádění modelu společného vzdělávání. Úspěšnost inkluzivního vzdělávání v České republice je podle Hájkové et al. (2018, s. 5) do značné míry závislá na počtech AP a na kvalitě jejich práce. Samotný pojem inkluze je podle Zilchera a Svobody (2019, s. 25-34) nesnadné definovat, neboť jej lze chápat v různé míře obecnosti od vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přes podporu vytváření školy po společenské paradigma. Inkluzivní vzdělávání autoři chápou z pohledu didaktického jako vrchol individualizace vzdělávání.

V praxi je AP partnerem učitele, jehož role je širší než jen přímá podpora vybraného žáka nebo malé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě přímé práce s žáky musí být náplní práce AP také komunikace s rodinami žáků či podpora učitele doplněná o další činnosti vztahující se k celé třídě. V tomto smyslu může AP ovlivňovat např. klima třídy (Valentová et al., 2015, s. 16). V souvislosti s novelizacemi legislativy dochází k různým změnám, které se týkají kvalifikačních požadavků, pracovní náplně nebo např. organizace práce AP.

1.1 Vznik a vývoj profese asistenta pedagoga

Historicky se profese AP značně měnila – od spíše administrativní role AP, kdy byly od těchto pracovníků očekávány rutinní úkony, až po přímou činnost s žákem, podporu ve výuce, facilitace žáků či řešení kulturní či národnostní diverzity (Hájková et al., 2018, s. 5-6).

Do roku 2005 byla profese AP označována různě. Hovořilo se např. o osobních asistentech, asistentech učitele, pedagogických asistentech či vychovatelích-asistentech (Růžička, Smolíková, Flekačová et al., 2019, s. 6).

Po roce 1997 došlo k prvnímu rozšíření profese asistentů. Důvodem bylo přijetí vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a školách mateřských, podle které ve speciálních třídách pro žáky s poruchami autistického spektra, ve třídách pro žáky hluchoslepé, na přípravných stupních a ve třídách pro žáky s více vadami mohli vzdělávání zabezpečovat dva pedagogičtí pracovníci. V prvních letech činnost asistentů zabezpečovali pracovníci náhradního plnění povinné vojenské služby (tzv. civilní služba) (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 10). Do přijetí novelizace školské legislativy v roce 2004 byla významná tzv. zákonodárná iniciativa Olomouckého kraje. Na žádost radních Olomouckého kraje byl vypracován návrh novely zákona č. 29/1984 Sb. (tehdejšího školského zákona). Návrh byl zamítnut, avšak některé z jeho bodů se posléze uplatnily v dalším postupu ve věci prosazení institutu AP do školské legislativy (Klusáčková et al., 2014, s. 7-10).

Do novelizace v roce 2004 financování AP zajišťovaly místní úřady práce. Financování tak spadalo do resortu práce a sociálních věcí, částečně financování zajišťovala občanská sdružení zdravotně postižených a někdy i soukromé osoby (rodiče žáků). Později se do financování zapojil i resort školství, zejména šlo o tzv. navýšení normativu na vzdělávání žáka se zdravotním postižením (Valentová et al., 2015, s. 12). Neoficiálně působili první AP v základních školách vzdělávajících větší počet romských žáků již v první polovině 90. let. K zavedení širšího pojetí asistence došlo v letech 2000-2001, kdy byl název profese změněn na „vychovatel-asistent učitele“ (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 10). Romští AP byli do roku 1998 financováni nestátními neziskovými organizacemi, z jejichž iniciativy byla také tato funkce ustavena. Původním účelem romského AP bylo nastolení spolupráce mezi komunitou a školou, což předpokládalo, že AP se z komunity bude rekrutovat (Greger, Levínská a Smetáčková, 2012, s. 200). Sjednocené pojetí AP, bez ohledu na působení u žáků se zdravotním postižením nebo u žáků se sociálním znevýhodněním, bylo zavedeno školskou legislativou v letech 2004-2005. V tomto pojetí platí legislativní úprava s dílčími změnami dodnes (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 10).

Tedy lze říci, že od roku 2005 je pozice AP legislativně sjednocena a školské normativní předpisy pracují s jednotným pojetí profese AP. V praxi se lze spíše okrajově setkat

s označením „romský asistent“, používaným pro asistenty pedagoga určené do tříd, v nichž jsou vzdělávání romští žáci, respektive používaným pro AP, kteří jsou sami Romové (Valentová et al., 2015, s. 14). Od nabytí účinnosti zákona č. 561/2004 Sb. Začal být AP primárně chápán jako edukační profesionál s patřičnou kvalifikací (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 10.)

1.2 Současné legislativní vymezení profese asistenta pedagoga

Funkce AP a náplň jeho práce jsou legislativně zakotveny v zákoně o pedagogických pracovnících, školském zákoně a vyhlášce o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 12).

Školský zákon v § 19 vymezuje, že podmínky pro využití AP a pravidla jeho činnosti Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) stanoví vyhláškou (Zákon č. 561/2004 Sb.). V tomto smyslu se jedná o vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje pedagogickou asistenci především v § 5. Dle tohoto ustanovení AP poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), přičemž podporou je myšlena pomoc při organizaci a realizaci vzdělávání, ale také podpora samostatnosti a aktivního zapojení žáka do všech relevantních činností ve škole (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

AP musí splňovat obecné požadavky na pedagogického pracovníka (Růžička, Smolíková, Flekačová et al., 2019, s. 10). Vyhláška č. 27/2016 Sb. rozlišuje podle výkonu činností dva typy AP. Různé jsou kvalifikační předpoklady – specifikován je nejen jejich stupeň vzdělání, který koresponduje s patřičným ustanovením zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ale především činnosti, které u konkrétního žáka či žáků vykonává. Důležité je, že AP s vyšší kvalifikací může zastávat činnosti, k nimž je oprávněn asistent s kvalifikací nižší, avšak nikoli naopak (Baslerová et al., 2020, s. 155). AP s vyšší kvalifikací dle § 5 odst. 3 vyhlášky zajišťuje zejména (Vyhláška č. 27/2016 Sb.):

- Přímou pedagogickou činnost dle postupů a pokynů pedagoga či vychovatele zaměřenou na individuální podporu a práce související s touto činností.
- Podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, přičemž žák je veden k maximální samostatnosti.

- Výchovné práce zaměřené na rozvoj pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábívkou sociálních kompetencí.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 3 odst. 2 uvádí, že AP patří mezi pedagogické pracovníky a § 20 odstavce 1 následně vymezuje, že kvalifikací pro výkon AP dle § 5 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. je vysokoškolské vzdělání, vyšší odborné vzdělání a za určitých podmínek také střední vzdělání s maturitní zkouškou, konkrétně pokud se jedná o středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou v oboru s pedagogickým zaměřením nebo v jiném oboru, avšak doplněno vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřenou na pedagogiku studiem pedagogiky, nebo studiem pro AP (Zákon č. 563/2004 Sb.).

AP s nižší kvalifikací zajišťuje zejména (Vyhláška č. 27/2016 Sb.):

- Pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zejména při práci se skupinou žáků s SVP.
- Pomocné organizační práce při vzdělávání skupiny žáků s SVP.
- Činnosti zaměřené na adaptaci žáků s SVP na školní prostředí.
- Pomoc při komunikaci s žáky, jejich zákonnými zástupci či komunitou, z níž rodina pochází.
- Nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze (také během akcí pořádaných školou mimo školu).
- Pomocné výchovné práce zaměřené na nábívkou sociálních kompetencí žáků s SVP.

Ačkoli je pro činnosti zaměřené na adaptaci žáků na školní prostředí kvalifikován AP s nižší kvalifikací, činnosti jsou to velmi důležité a mohou ovlivňovat další prospívání žáka (srov. Fasnerová a Stolinská Provázková, 2018). Kvalifikace tohoto AP je pak vymezena v odst. 2 § 20 zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.):

- Střední vzdělání s výučním listem získaným ukončením programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky.
- Středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru zaměřeném na přípravu AP.
- Středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studium pedagogiky, nebo studium pro AP.

- Základní vzdělání doplněné studiem pro AP.

Poměr finančních prostředků, které ředitel školy obdrží na úvazek AP je stanoven na 9:1 ve prospěch přímé pedagogické činnosti. Pokud se ředitel školy rozhodne k vyššímu podílu nepřímé činnosti, musí rozdíl dorovnat z rozpočtu školy. Do přímé pedagogické činnosti AP se započítává veškerý čas trávený s žákem, tedy např. i ve školní jídelně. Současně platí, že hodina výkonu práce AP se z časového hlediska nekryje s vyučovací hodinou (45 minut), ale jedná se o 60-ti minutovou dotaci (Baslerová et al., 2020, s. 156).

1.3 Profesionální identita asistenta pedagoga

Profesionální identita různých profesí, včetně profese AP, je v centru zájmu profesiografie. Tu lze chápat jako souhrnný pojem označující různé metody a přístupy zaměřené na zkoumání a rozbor profese, na poznání jejich psychologicky významných charakteristik. Tyto poznatky mohou být využitelné např. v rámci posuzování vhodnosti kandidátů na zaměstnání (Pauknerová et al., 2012, s. 70). Podle Hájkové et al. (2018, s. 17-19) je profesionální identita v pedagogických profesích během posledních let vcelku hojně zkoumána, avšak AP v tomto ohledu tvoří výjimku.

Podle více než poloviny pedagogů dotazovaných v šetření Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014, s. 27) je úroveň dosaženého vzdělání důležitým kvalifikačním předpokladem pro výkon práce AP. Větší důraz na vyšší absolvované vzdělání pedagogové kladli u AP pracujících s žáky se zdravotním postižením. V případě AP působících u žáků se sociálním znevýhodněním zůstala úroveň dosaženého vzdělání upozaděna, důraz byl pedagogy kladen na jiné předpoklady.

Problematiku SVP však nelze „dichotomizovat“, neboť aktuálně platná školská legislativa počítá i s možností přidělení AP k žákovi s odlišným mateřským jazykem, respektive cizinci. V takovém případě lze uvažovat o situaci, kdy dosažené formální vzdělávání a především vzdělání v cizím jazyce, nabývá na důležitosti i u žáka bez zdravotního postižení.

Pokud jde o osobní dispozice, podle Hájkové et al. (2018, s. 30) by AP měl být především trpělivý, empatický, komunikativní, měl by vykazovat pozitivní vztah k žákům, kladný vztah ke své profesi, měl by být schopen vnímat žáka jako individualitu a současně být spravedlivý i důsledný. Dále autoři uvádějí jako důležitou spravedlivost a spolehlivost,

schopnost žáky motivovat, a to vše při zachování respektu vůči pedagogovi. Kendíková (2020, s. 80) považuje za nejdůležitější vlastnost kladný vztah k dětem a dále, aby tito lidé neměly předsudky vůči postiženým, cizincům nebo určitým sociálním skupinám. Růžička, Smolíková, Flekačová et al. (2019, s. 11) hovoří o předpokladech na lidské a osobnostní úrovni, které se do značné míry překrývají s výše uvedenými osobnostními charakteristikami.

Profesní identita AP se vyvíjí individuálně v rámci zrání jak součást osobní identity, která byla obecně vymezena výše. V tomto ohledu lze uvažovat následující stádia profesní identity AP (Hájková et al., 2018. s. 17-19):

1. Začátečník – dotyčný má obecný přehled o profesi, ale chybí mu spektrum zkušeností. Je schopen identifikovat hlavní rysy situace a věnuje značný čas rozboru informací, potřebuje se držet pravidel své práce, které na škole někdy schází. Mívá také obtíže adekvátně aplikovat pravidla práce v konkrétní situaci.
2. Mírně pokročilý – AP již pracuje s větším počtem informací a podnětů, je schopen reflektovat individualitu žáka, různorodost reakcí a chování, avšak někdy ještě nedokáže vše adekvátně vyhodnotit či vidět v souvislostech.
3. Kompetentní vykonavatel – nahlíží na výkon své činnosti s ohledem na dlouhodobé cíle, jednotlivá opatření provádí uváženě, do velké míry se řídí zaběhlou rutinou a standardními postupy, již je ale schopen diferencovat dle podstatnosti a efektivity.
4. Profesionál – již používá metodický přístup, dokáže se rozhodovat v nových situacích, podílí se na koncepci své profese v kontextu změn ve školství i ve společnosti jako takové.
5. Expert – v nejvyšším stádiu je AP nezávislý na pravidlech a zaběhlých postupech, dokáže samostatně vyhodnotit situaci a řešit problémy na základě znalostí, které jsou integrovány v profesní identitě.

Uvedený model profesního vývoje AP lze konfrontovat s obdobnými modely vytvořenými pro pedagogy. Takový model uvádí např. Mareš (2013, s. 436-437), který upravil model J. Lukase. Autor vypracoval model dobře odpovídající průměrnému pedagogovi, neboť v posledním stádiu se většina profesionálu dle modelu směřuje s poznáním, že nepatří mezi nejlepší a dosahují určité vyrovnanosti či zklidnění. Jako přínosné lze uvést také poslední stádium modelu, v němž se pedagog stahuje do ústraní a připravuje se na opuštění profese.

V případě profese AP si lze totiž klást otázku, pro kolik profesionálů se tato profese stává celoživotní kariérou, a jaký podíl profesi změní, byť např. stále zůstanou ve školství. V tomto směru jsou důležité i lokální či systémové možnosti kariérního růstu AP. Morávková et al. (2015, s. 33) k této otázce uvádějí, že vzhledem k variabilitě kvalifikačních požadavků na pozici AP by nebylo vhodné vázat kariérní růst na dosažení úplného středoškolského či vysokoškolského vzdělání. Autoři mají vizi, že kariérní růst AP by mohl být zajišťován např. dosažením potřebných let praxe, doporučením zaměstnavatele, absolvováním stanoveného minima vzdělávacích kurzů a složením zkoušky z matematiky a vyučovacího jazyka (inspirace britským modelem).

Profese AP je principiálně ve svých rolích napojena na profesi učitele. Profesní identita AP se tak do značné míry odvíjí od spolupráce právě s učiteli.

Hájková et al. (2018, s. 20) uvádějí kvalitativní výzkum, který byl zaměřen na pracovní podmínky a jevy, které u informantů pracujících na pozici AP významně ovlivňovaly jejich profesní jednání, postoje a přímo souvisely s uspokojením individuálních potřeb:

- Společenské uznání a ocenění (sociální status).
- Impulzy pro osobní růst.
- Autonomie.
- Společné vzdělávání.
- Kolegialita na pracovišti.
- Pracovní spokojenost.
- Ekonomická návratnost.
- Respekt a tolerance.
- Nárůst autonomie žáků.

Výzkum Pivarče (2020, s. 50) naproti tomu naznačuje, že obě profese AP i pedagog mají své představy o tom, co by bylo možné zlepšit. Naprostá většina pedagogů např. souhlasila s tím, že AP by měli být na svoji práci lépe připravováni. Z tohoto hlediska je důležité, jakou práci konkrétní AP vykonává a jak spolu AP a pedagog komunikují. Jde o téma, které bude zahrnuto do následujících kapitol.

2 PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA

Podpůrné opatření AP je uplatňováno u žáků ve 3. až 5. stupni podpory. Výše úvazku je legislativně stanovena v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb. (Baslerová et al., 2020, s. 156). Příloha vyhlášky stanovuje pro každý ze tří stupňů koeficienty pro normovanou finanční náročnost. Současně je diferencováno mezi AP, která působí ve škole a ve školském zařízení. Jestliže školské zařízení a škola tvoří jeden právní subjekt, je stanoven rozsah práce AP takovým způsobem, aby AP mohl zajistit potřebnou podporu žáka ve školském zařízení. Logika stupňů opatření stran velikosti pracovního úvazku AP je zjednodušeně taková, že čím vyšší stupeň podpory, tím větší úvazek AP až do výše 1,0, respektive využití AP v rozsahu celé výuky žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podíl přímé pedagogické práce a prací souvisejících se velmi různí v závislosti na SVP žáka či skupiny žáků. Např. žák se specifickou poruchou chování typu ADHD, který potřebuje průběžnou kontrolu a podporu při posilování koncentrace pozornosti, vyžaduje jiný přístup než žák se závažným postižením zraku, u něhož je nutné využívat velký objem upravených pomůcek a učebních textů.

Pro AP je stěžejním pracovním dokumentem náplň práce. Zde jsou vypsány konkrétní činnosti, které má vykonávat (Kendíková, 2020, s. 69). Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností stanovuje ředitel školy, nejlépe na základě skutečných potřeb žáka, a to v souladu s doporučením školského poradenského zařízení (Baslerová et al., 2020, s. 157). Při nástupu do zaměstnání by měl být každý AP s náplní práce seznámen. Měla by být součástí přílohy pracovní smlouvy. S náplní práce AP by měli být seznámeni i učitelé, nejen třídní, ale i ostatní, kvůli usnadnění spolupráce (Uzlová, 2010, s. 45-46). Ředitel by měl i zmínit, jaké jsou pracovní povinnosti daného AP v situaci, kdy žák s SVP, k němuž byl AP doporučen, není ve škole přítomen (Růžička, Smolíková, Flekačová et al., 2019, s. 17).

Na formulaci náplně práce AP se podle Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014, s. 31) dále mohou podílet zástupci ředitele, výchovní poradci, školní speciální pedagogové, zákonní zástupci žáka či samotný žák se SVP. Autoři na základě svého šetření usuzují, že v mnoha případech ředitelé škol nevyužívají možnost konzultovat náplň práce AP s dalšími zainteresovanými osobami – méně než polovina dotázaných zapojila do tvorby náplně práce AP pedagogy a pouze přibližně každý šestý ředitel konzultoval náplň práce se samotným

AP. Málo byl v tomto směru využíván potenciál poradenských pracovníků, např. výchovných poradců. Zcela ojediněle se na stanovení pracovní náplně AP podíleli zákonní zástupci či samotní žáci.

Není vhodné, aby AP pracoval výhradně s žákem, k němuž je v doporučení školského poradenského zařízení přiznán. V minulosti se objevovaly případy, kdy zejména zákonní zástupci žáků se SVP trvali na takovém postupu, byť odborné zdroje ukazují, že v řadě případů má výhradní činnost AP s jedním žákem negativní dopady na daného žáka, především v oblasti jeho zapojení do kolektivu spolužáků (Růžička, Smolíková, Flekačová et al., 2019, s. 14).

Langer (2017, s. 33-43) realizoval výzkum, podle kterého ve školním roce 2014/2015 tvořila přímá práce s žákem se SVP vykonávaná ve školní třídě 50 % pracovní doby AP, přímá práce se žákem se SVP mimo třídu 7 %, práce s ostatními žáky ve třídě 9,6 %, komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky 7 %, komunikace se zákonnými zástupci žáků 5,6 %, nepřímá pedagogická činnost 6 %, příprava na vyučování 5,8 % a pomoc při pohybu či sebeobsluze 3,6 % z celkové pracovní doby.

Uvedené kategorie jsou však značně obecné. Jako příklady konkrétních činností AP s vyšší kvalifikací Baslerová et al. (2020, s. 158) uvádí:

- Realizace konkrétní vzdělávací činnosti, jako např. zprostředkování nové učební látky a podíl na hodnocení dosažených výsledků.
- Podíl na přímé skupinové činnosti se třídou, např. na skupinové výuce.
- Příprava didakticky nenáročných učebních pomůcek a upravených textů.

AP však vždy vykonává svoji pracovní činnost v souladu s legislativou, tj. zůstává asistentem, a v žádném případě by na něj neměla být delegována celková zodpovědnost za vzdělávání žáka či žáků (srov. Růžička, Smolíková, Flekačová et al., 2019, s. 15).

2.1 Práce s žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami

Kategorie SVP, u kterých přichází v úvahu podpůrná opatření, včetně opatření typu AP, jsou uvedena v § 16 školského zákona. V odst. 1 je uveden výčet nejširších kategorií, tj. zdravotní

stav, kulturní prostředí a životní podmínky. Odst. 9 následně uvádí typy závažných SVP, které mohou zakládat nutnost přiznání vyšších stupňů podpůrných opatření (Zákon č. 561/2004 Sb.):

- Mentální postižení.
- Zrakové postižení.
- Sluchové postižení.
- Závažné vady řeči.
- Závažné vývojové poruchy učení.
- Závažné vývojové poruchy chování.
- Souběžné postižení více vadami.
- Autismus.

Přiznání podpůrného opatření AP u jednotlivých kategorií SVP je primárně v pravomoci speciálně pedagogických center. Jedná se o školská poradenská zařízení, která poskytují odbornou pomoc ve formě komplexní či cílené diagnostiky, intervence, poradenské podpory, informační a metodické činnosti, podpory a evidence (Hutyrová, Růžičková et al., 2018, s. 115). Jejich pracovníci připravují podklady k sestavení IVP a sledují, jak si dítě ve škole vede. Během školního roku navštíví začleněné dítě přímo ve škole ve vyučování a pozorují jak se mu pomocí AP daří začlenit do kolektivu (Uzlová, 2010, s. 51). V českém vzdělávacím systému jsou dále jako školská poradenská zařízení uvedeny pedagogicko-psychologické poradny. Zatímco speciálně-pedagogické centrum poskytuje poradenské služby zaměřené na žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením nebo autismem, péči o žáky s poruchami chování a učení zajišťují poradny (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Dále lze zmínit problematiku žáků cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem.

Podpůrná opatření pro žáky s různými SVP mají svá specifika, proto byly vypracovány např. katalogy podpůrných opatření dle jednotlivých kategorií SVP. Např. Valenta et al. (2020) zpracovali katalog zaměřený na vzdělávání žáků s mentálním postižením či oslabením kognitivního výkonu. AP může kupříkladu strukturovat komplexní úlohy do menších celků, může dle potřeby pracovat individuálně s žákem a např. u středně těžkého mentálního

postižení může asistent pro hlubší vysvětlení učiva pracovat s žákem mimo třídu. U žáků s nejtěžšími stupni zdravotního postižení, tedy v tomto případě s těžkým nebo hlubokým mentálním postižením, je využívána spolupráce AP, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, přičemž samotnou výuku zajišťuje speciální pedagog nebo ji alespoň intenzivně podporuje (Valenta et al., 2020, s. 53-56).

Analogicky jsou podpůrná opatření v katalogích specifikována pro žáky s různými druhy SVP, přičemž podpůrná opatření jako taková lze členit do následujících kategorií: individuální vzdělávací plán, metody výuky, úprava obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, předmět speciálně-pedagogické péče, pedagogická intervence, uzpůsobení forem komunikace, personální podpora, hodnocení, pomůcky, prodloužení délky vzdělávání, podpůrná opatření jiného druhu (např. práce s třídním klimatem či spolupráce rodiny a školy) (Baslerová et al., 2020, s. 24-215). AP se může podílet na realizaci většiny výše uvedených opatření, níže budou popsány vybrané pracovní činnosti AP.

2.2 Práce s třídním klimatem

Třídní klima můžeme chápat jako subjektivní hodnocení atmosféry třídy i celého školního prostředí a to jak tuto atmosféru všichni aktéři prožívají a jak o ní mluví. Subjektivita je zásadní. Někdo může klima hodnotit jako pozitivní, někdo naopak jako negativní (Gabášová, Vosmík, 2019, s. 34). Podle Mareše (2013, s. 588) prostředí třídy zahrnuje mimo jiné aspekty architektonické (prostorové řešení učebny, její vybavení apod.), hygienické (kvalita osvětlení, větrání, úklid apod.), technické (možnost ozvučení, využití počítačů apod.), ergonomické (nastavitelnost nábytku apod.), akustické (úroveň hluku apod), estetické (barevnost, výzdoba apod.).

Čapek (2015, s. 545) definuje třídní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“. Třídní klima má dopad na život jednotlivých žáků a je-li pozitivně hodnocené, bývá dáváno do souvislosti s nízkým výskytem negativních jevů, jako je např. šikana. Pozitivně vnímané třídní klima bývá ve třídách, kde je nízký výskyt konfliktů, rušivého chování, přiměřeně se vyjadřují emoce, projevován je vzájemný respekt a jednotlivci jsou motivováni k plnění skupinových cílů. Pozitivní třídní klima souvisí také s citlivostí pedagogických pracovníků k individuálním potřebám žáků (Janošová et al., 2016, s. 308).

Od třídního klimatu je třeba odlišovat atmosféru školní třídy, což je jev krátkodobější, situačně podmíněný, měnící se během vyučovacího dne a někdy i během jedné vyučovací hodiny (Mareš, 2013, s. 590).

Analyzována a v praxi měřeny jsou různé typy školního klimatu. Čapek uvádí např. dotazník OCDQ-RS, který diferencuje mezi třídními klimaty (Čapek, 2010, s. 146):

- Otevřenými – vzájemná důvěra, angažovanost učitele do práce, ředitel školy vede podřízené příkladem, podporuje jejich entuziasmus, učitelé spolupracují, nemění se zde pravidla, jsou vyváženy povinnosti a potřeby lidí, chování členů pedagogického sboru je otevřené a autentické.
- Uzavřenými – projevuje se nízká angažovanost, ředitel bývá byrokratický, řídicí formálně, bez pochopení pro jednotlivé podřízené, což může vést k apatii učitelů a frustraci z pobytu ve škole.

Na školní klima i klima třídy mají vliv různí aktéři. Co se týče spolupráce AP a pedagoga, pak je podle Klimešové (2015, s. 15-16) základem pozitivního vlivu na třídní klima efektivní zapojení AP do práce s žáky i do celkového života třídy či školy. Analyzovat lze následující faktory:

- Prostor pro společnou činnost – pozitivní je, když mají AP a pedagog společný prostor, kde mohou realizovat přípravu na výuku a konzultovat o potřebách žáků.
- Čas, který učitel věnuje žákům s SVP – přítomnost AP by neměla vést k redukci času, který pedagog žákům s SVP věnuje, naopak by pedagogovi měla zajistit prostor pro intenzivnější práci s těmito žáky.
- Různé formy spolupráce – v praxi by se měly kombinovat různé formy spolupráce, konkrétně že učitel pracuje se třídou a AP se dle instrukcí věnuje jednomu žákovi, AP dohlíží dle instrukcí pedagoga na práci třídy, aby se pedagog mohl individuálně věnovat žákovi, AP vykonává pomocné činnosti (např. rozdává sešity).
- Výměna rolí – pro optimální spolupráci AP a pedagoga je vhodné, aby alespoň občas a neformálně došlo k výměně jejich rolí. U pedagogů prvního stupně jsou ideálním prostorem pro takovou výměnu výchovy.

AP podporuje pozitivní klima obecně tím, že kvalitně odvádí svoji práci a dobře spolupracuje s učitelem. Může plnit i úlohy diagnostické – pokud se bude chtít zaměřit na posouzení třídního klimatu, může vyhodnocovat spokojenost ve třídě (jaká je kvalita vztahů

ve třídě, zda žáci vyjadřují pohodu), konflikty mezi žáky (nadávky, spory, případně šikanu), soutěživost (zda se objevují konkurenční vztahy, snahy po vyniknutí, jak žáci reagují na neúspěch), obtíže v učení (jak žáci reagují na obtížné úkoly apod.), soudržnost třídy (míru pospolitosti) či pořádek ve výuce (strukturovanost hodiny, zda jsou všem jasná pravidla apod.) (Habr, Šoubová a Rohlenová, 2015, s. 12). Také k posouzení třídního klimatu existují standardizované nástroje.

Podporu pozitivního klimatu lze pojmut rovněž jako nespécifickou prevenci rizikového chování. Klimešová (2015, s. 58-60) uvádí také techniky (aktivity) na podporu komunikace ve třídě. Jedná se o komunitní kruh a arénu. Čapek (2015, s. 272) označuje komunitní kruh jako kruh komunikační, respektive termín komunitní vyhrazuje pro techniku, která pozitivní dopad na třídní klima díky pravidlu naslouchání (mluví jen jeden), právu nemluvit (žák se nemusí vyjadřovat), pravidlu respektu (žáci o sobě mluví hezky, nekritizují se a nezpochybňují názory ostatní) a pravidlu diskretnosti (vše sdělené zůstane mezi členy kruhu). Aréna pak podle Klimešové (2015, s. 60) slouží k debatám o kontroverzních otázkách, které nastolí pedagog. Třída je rozdělena na dva týmy, jeden myšlenku obhajuje, druhý se snaží oponovat. Oba týmy jsou dále rozděleny do podskupin, v nichž si účastníci připravují argumenty v souladu s přiděleným postojem. Debata pokračuje prostřednictvím zvolených mluvčích.

2.3 Podpora komunikace mezi žáky a podpora vztahů ve skupině

Z předchozí kapitoly vyplývá, že pozitivní klima ve třídě souvisí s kvalitní komunikací mezi žáky či dalšími účastníky vyučování. Kvalitní komunikace je podmínkou udržení pozitivního klimatu ve třídě nebo její nastolení může být jedním z prostředků dosažení žádoucího klimatu. Důležitou pracovní činností AP je proto podpora komunikace ve třídě.

Podle Habra, Šoubové a Rohlenové (2015, s. 11) má na míru zapojení jednotlivých žáků do výuky vliv:

- Rozmístění žáků ve třídě – během výuky vznikají při běžném rozmístění tzv. akční zóny. Učitel se častěji obrací na žáky sedící v první řadě lavic než na ostatní žáky a zároveň na žáky sedící v prostřední řadě. Mezi učiteli však mohou existovat rozdíly co do rozmístění akčních zón a tyto se u jednoho pedagoga mohou měnit také v rámci určitých období.

- Počet žáků ve třídě – je-li přítomno mnoho žáků, nemůže učitel během vyučování komunikovat stejně často se všemi žáky. Proto je výhodnější nižší počet žáků.
- Preference jednotlivých žáků učitelem – učitel zaujímá k různým žákům různé postoje, a dává jim tak rozdílné možnosti se projevit.
- Komunikace v závislosti na pohlaví – pohlaví učitele může ovlivňovat interakci s dívkami a chlapci. Např. se předpokládá, že pedagožky se častěji dostávají do konfliktů s chlapci a častěji chválí dívky, zatímco pedagogové méně často v komunikaci zohledňují pohlaví.

AP může komunikaci ve třídě podporovat např. tak, že se zaměří na odstraňování bariér komunikace, což jsou různorodé faktory, které demotivují komunikační aktéry nebo přímo brání v komunikaci.

Mikuláščík (2010, s. 36-37) dělí komunikační bariéry na interní a externí. Jako příklady interních bariér lze uvést obavy z neúspěchu, problémy osobního rázu, různorodou slovní zásobu, nepřipravenost komunikovat, nesoustředěnost či nepohodlí. Mezi externí bariéry komunikace patří např. nezvyklé prostředí, vyrušování další osobou, hluk, organizační bariéry (zmatek ve třídě apod.), demografické bariéry (rozdíly v pohlaví apod.).

Z výše popsaného je patrné, že zatímco některé bariéry mohou být obecně přítomné u kteréhokoliv žáka, některé lze častěji očekávat u žáků s SVP – např. u žáka s narušenou komunikační schopností lze předpokládat řadu interních bariér či náchylnost na množství bariér externích.

Habr, Šoubová a Rohlenová (2015, s. 22-35) doporučují AP rozvíjet efektivní komunikaci a zařazovat různorodé aktivity na podporu komunikace:

- Efektivní formulace – k otevřené komunikaci lze přispět tím, že člověk vyjadřuje své pocity, popisuje chování druhého, zdůvodňuje své pocity a vyjadřuje své přání. Obecně řečeno, jde o vyjadřování informací „za sebe“. Pro žáky může být přínosné učit je řešit věci přímo s tím, koho se týkají a zároveň neřešit věci, které se jich netýkají. Výjimku z druhého pravidla představují zejména různé situace, kdy dochází k porušování norem.
- Aktivity na podporu verbální komunikace – např. debatní metody, formuláře, dotazníky.

- Aktivity na podporu neverbální komunikace – různé aktivity zaměřené na neverbální vyjadřování i porozumění neverbálním sdělením.
- Aktivity na trénink asertivity – jedná se o nácvik zdravého sebeprosazení, jehož principy se překrývají s efektivní komunikací, jak byla uvedena výše.
- Aktivity na rozvoj empatie – řada technik, jejichž smyslem je posílit schopnost vcítit se do druhého a na základě tohoto porozumění k druhému zaujmout diferencovaný postoj.
- Další aktivity – např. aktivity podporující spolupráci či pozitivní hodnocení.

Stejně jako v případě jiných dovedností, také tzv. měkké dovednosti, k nimž patří schopnost efektivní komunikace či empatie, může AP rozvíjet v dalším vzdělávání. Jedná se např. o akreditované semináře pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 59-60).

2.4 Dopomoc při sebeobslužných činnostech

Při této činnosti by podle Morávkové Vejrochové, Muchové a Kulštrunkové (2015, s. 5-6) měl AP uplatňovat následující obecné zásady:

- Je třeba vycházet nejen z diagnózy žáka, ale jeho individuality a vývojové úrovně v jednotlivých sebeobslužných činnostech.
- Stanovit si dosažitelné cíle, jednotlivé dovednosti nacvičovat izolovaně, učit žáka po malých krocích a po zvládnutí těchto dílčích kroků je spojovat do větších souvislostí.
- Jednotlivé úkony procvičovat tak často, jak nabízí příležitost. Současně je nutné žákovi poskytovat dostatek času, netlačit na něj.
- Zvolit optimální motivaci a případně i způsob odměny.
- Využívat názornou demonstraci, vést žáka k nápodobě. Lze mu dopomoci např. vedením ruky, avšak fyzická dopomoc jako taková by měla být postupně omezována.
- Využívat jednoduché verbální pokyny, mluvit pomalu, zřetelně, pro stejné situace je vhodné využívat totožná slova a gesta.

- Jestliže si žák s těžkým zdravotním postižením zvolí vlastní výraz pro danou činnost, je vhodné, aby ji AP zařadil do svého slovníku a užíval ji. Všechny úkony, které AP s žákem provádí, by měl objasňovat a popisovat.

Dopomoc při sebeobslužných činnostech je různě potřebná u různých druhů SVP a také v závislosti na jejich závažnosti. Jak uvádějí Valenta, Michalík, Lečbych et al. (2018, s. 328), u žáků s lehkým mentálním postižením nebývá oblast sebeobsluhy výrazněji narušena, děti se středně těžkým mentálním postižením bývají schopné zvládat běžné návyk a jednoduché dovednosti, byť je nutné zohlednit, že v této skupině bývají velké interindividuální rozdíly. Jedinci s těžkým mentálním postižením jsou z velké části odkázáni na pomoc jiné osoby.

Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková (2014, s. 25-41) se ptali žáků s různými SVP. Celkem se rozhovorů zúčastnilo 44 žáků, včetně sedmi žáků s tělesným postižením, pěti žáků s poruchou autistického spektra a tří žáků mentálně postižených. Nejvíce byli zastoupeni žáci s poruchou aktivity a pozornosti, kterých bylo devět. Žádný z žáků nevedl, že by pomoc při sebeobslužných činnostech byla nejdůležitější činností, v níž jim AP pomáhá.

Z výše uvedených důvodů se Morávková Vejrochová, Muchová a Kulštrunková (2015, s. 25-87) v doporučených postupech pro AP zaměřují spíše na žáky s těžšími formami mentálního, smyslového či tělesného postižení. Autorky samostatně analyzují čtyři oblasti podpory – hygienu, oblékání, stravování a péči o zdraví. Samostatnou podkapitolu pak věnují kompenzačním pomůckám, jako jsou podavače předmětů. Samostatnost lze podporovat také skupinově, např. s využitím kooperativního učení.

2.5 Prevence a zvládání problémového chování

Problémové chování není v odborné literatuře jednotně definováno. Obecně se jedná o formu antisociálního jednání, které nemusí být natolik závažné, aby bylo možné hovořit např. o delikvenci (srov. Sobotková, 2014, s. 83). Jůn a Marvánová Vargová (2015, s. 5-25) konceptualizují problémové chování v kontextu sociálního znevýhodnění. Příčiny takového chování, které je v školním kontextu charakteristické rozličnými formami porušování školního řádu, autoři vnímají např. v kulturní a jazykové bariéře žáka, v syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN) či obecně nenaplnění základních potřeb dítěte v domácím prostředí.

Kolařík et al. (2014) zkoumali prostřednictvím polostrukturovaných interview vliv přítomnosti AP u dítěte s poruchou chování v běžné třídě. Pozitiva v přidělení AP autoři vnímají ve zlepšení prospěchu, chování i pozice v třídním kolektivu. Za slabé či rizikové faktory autoři považují např. nejednotnost způsobu přidělování AP školskými poradenskými zařízeními, nezapojování třídních učitelů do procesu výběru AP, vyučování žáka s podporou AP mimo třídní kolektiv (sociální vyčleňování žáka) nebo nejednotné nároky na žáka ze strany rodičů a třídního učitele.

AP se mohou podílet také na realizaci preventivních a intervenčních programů. Preventivní programy mohou být zaměřené na eliminaci spouštěčů problémového chování. Tyto spouštěče mohou být identifikovatelné v prostředí žáka, případně může jít o spouštěče vnitřní a pak je na místě tzv. nácviková prevence. Jiné preventivní programy se zaměřují na alternativní dovednosti k dosažení cíle, což je principiálně také nácviková prevence. Intervenční programy lze základně dělit na terapeutické a krizové (Jůn a Marvánová Vargová, 2015, s. 47-50).

2.6 Komunikace s rodinou a komunitou žáka

Vztah a komunikace AP se zákonnými zástupci žáka nejsou v legislativě jasně definovány. Ačkoli stěžejní role v komunikaci s rodinou žáka zůstává na pedagogovi, z praxe vyplývá, že je možné uvažovat o tom, aby AP (Morávková et al., 2015, s. 62):

- Na počátku ve spolupráci s pedagogem přijímal informace z domácího prostředí týkající se podmínek a předpokladů školního prospívání a způsobu práce s žákem. Tyto informace může AP využít např. při spolupráci na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu.
- Během docházky žák se SVP od zákonných zástupců získával a s jejich souhlasem předával ostatním pedagogickým pracovníkům nové informace z rodinného prostředí žáka.
- Zákonné zástupce informoval o psychosomatickém stavu žáka v době vyučování.

Žáci se SVP mohou mít v oblasti komunikace obtíže, proto je třeba najít způsob, jak rodinu o dění ve škole informovat. AP se mohou se zákonnými zástupci setkávat také na třídních schůzkách či konzultacích (Kendíková, 2020, s. 59).

Mezi náročné situace v rámci komunikace AP s rodinou patří (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 66-70):

- První setkání – může mít velký vliv na návaznou spolupráci, a proto je na místě dobrá příprava. Jde zejména o vzájemné poznání a navázání alespoň základní důvěry. Je proto třeba dát prostor případným otázkám. Vhodné je zajistit, aby nikdo nerušil. Pro další setkávání je dobré nastavit jasná pravidla.
- Práce se zaplavujícími emocemi a pláčem – doporučuje se např. dát emocím prostor, vyjádřit účast nebo pojmenovat, co se odehrálo.
- Práce s depresivními projevy – je nutné, aby AP respektoval možnosti druhého člověka a např. mluvil pomaleji, bez nadbytečných vět a ověřoval, zda dotyčný vnímá. Užitečné může být výstup zapsat, nezlehčovat situaci, ani nedramatizovat.
- Práce s manipulativním rodičem – pomoci může omezit prostor setkávání, manipulativní kroky odmítnout, zapisovat výsledek jednání a současně se chovat uctivě. Setkání může být užitečné i ukončit a dál konzultovat v rámci školy.
- Práce s agresí – v první fázi se osvědčuje komunikačního partnera vyslechnout, následně neapelovat na racionální jednání a využít technik asertivity.
- Práce s rodičem v odporu – není vhodné např. tlačit na přiznání viny.
- Práce s tichem – příčiny ticha mohou být různé, není vždy nutné mluvit. Po chvíli mlčení lze např. využít shrnutí či zjistit, zda dotyčný potřebuje čas, protože přemýšlí.

Ke komunikaci mezi školou a rodinou mohou být také využívány tzv. komunikační sešity (komunikační deníky). Velmi důležitá je též každodenní spolupráce a komunikace mezi AP a učitelem (Kendíková, 2020, s. 59-60).

3 SPOLUPRÁCE ASISTENTŮ PEDAGOGA S UČITELI

V předchozí kapitole byly popsány pracovní činnosti AP. Obecně lze říci, že veškeré popsané činnosti jsou realizovány v přímé či nepřímé spolupráci s učitelem či jiným pedagogickým pracovníkem. Ten může AP poskytovat metodickou podporu, může na něj delegovat různé kompetence, mohou při konkrétní činnosti kooperovat apod. Tyto tzv. modely spolupráce učitelů a AP budou popsány v podkapitole 3.2. V první podkapitole budou uvedeny studie, které se zaměřily na četnost a charakter spolupráce mezi AP a učiteli. Výsledky těchto studií jsou často nejednotné, popsány budou také proměnné, od nichž se četnost a kvalita vzájemné spolupráce AP a učitelů odvíjí.

3.1 Kvalita a kvantita spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli

Viktorin (2018, s. 326-328) shrnul české i zahraniční výzkumy spolupráce mezi AP a pedagogy, které byly realizovány mezi roky 2008 a 2013. Autor zmiňuje jako jeden z důležitých prvků spolupráce počátek vzájemného vztahu – pro učitele může být náročné metodické vedení AP, jeho časová náročnost, nezkušenost s touto profesní rolí či nedostatek vzájemné komunikace.

Jak uvádějí Kolařík et al. (2014, s. 38), AP a učitelé bývají v každodenním kontaktu vyjma dnů, kdy ve škole AP není přítomen, přičemž jeho přítomnost se odvíjí od výše úvazku AP na konkrétní škole. AP v realizovaném šetření společně plánovali aktivity a výuku, dávali si vzájemně zpětnou vazbu a poskytovali si psychohygienu. V rámci spolupráce se mohou objevovat různé konfliktní situace – problematické může být např. sjednocení nároků učitelů, AP a zákonných zástupců na žáka. Dalším rizikovým bodem v rámci spolupráce AP a učitele je nedostatečně konkrétní komunikace mezi oběma aktéry. Jako třetí problém v procesu spolupráce autoři uvádějí nevyjasnění kompetencí, kdy AP může na dané škole působit současně jako pedagog, což může zvyšovat četnost zásahů do výuky svého kolegy.

Na pracovní náplň AP a také spolupráci AP s učiteli se zaměřily také Stolinská a Šmelová (2019, s. 119-121). Autorky seřadily činnosti AP dle času, který jim AP během pracovního týdne věnují. Nejčastěji se dle AP věnují podpoře adaptace žáků na školní prostředí, během těchto činností jsou však dle autorek AP v kontaktu s učiteli jen zřídka. Druhou nejčastější činností AP je podpora socializace žáků a individuálního přístupu, což zahrnuje např. dohlížení na žáky se SVP během výuky a během přestávek. Třetí nejobvyklejší činností

je přímá činnost s žáky, která však nemá charakter edukační podpory. Administrativní a organizační podpoře učitele se podle autorek AP věnují relativně méně, nicméně autorky uvádějí pravidelné schůzky s učiteli před či po vyučování, během kterých společně reflektují zkušenosti s žáky s SVP a stanovují si další plány. Dále AP učitelům pomáhají kopírovat materiály, pomáhají s vedením záznamů o žácích se SVP nebo se angažují v jiných organizačních aktivitách, jako je příprava školního výletu.

Strukturu činností AP žáků se zdravotním postižením mapovali Michalík et al. (2015, s. 56-57). Nejčastěji AP komunikovali s rodinami žáků (83,7 %). S učiteli ve věci společného hodnocení výsledků žáka spolupracovalo 77,1 % AP a 74,8 % dotázaných po domluvě s pedagogem vedlo aktivity v hodinách.

Hájková et al. (2018, s. 74) zmiňují vyjasnění kompetencí AP a učitele jako jeden z předpokladů úspěšné spolupráce AP a učitele. Palouňková et al. (2017, s. 40-56) naproti tomu považují za klíčový předpoklad úspěšné spolupráce mezi AP a učitelem jejich vzájemný vztah. Obě proměnné by bylo vhodné zkoumat nejen korelačně, neboť dobrý vztah může přispívat k vyjasnění kompetencí, ale také může platit, že vyjasněné kompetence přispívají k budování kvalitního vztahu.

Obecně lze konstatovat, že údaje o kvalitě a intenzitě spolupráce mezi AP a učiteli jsou napříč výzkumnými studii velmi různorodé. Kvalita a intenzita spolupráce mezi AP se odvíjí od přípravné práce obou aktérů (např. před vyučováním), množství času, který této práci věnují a také od úrovně jejich komunikačních kompetencí. Dalším faktorem spolupráce AP a učitele je účast AP na pedagogických radách a jiných jednáních pedagogických pracovníků školy (Viktorin, 2018, s. 326).

Charakter spolupráce AP a učitele je dán také učitelským pojetím toho, co by měl AP dělat. Němec (2021) realizoval šetření mezi AP, učiteli, řediteli škol a dalšími pracovníky škol a školských zařízení. Autor zjistil, že stále přetrvává pojetí AP jako „asistenta konkrétního žáka“ než asistenta pedagoga, což negativně ovlivňuje charakter vzájemné spolupráce. Část učitelů (53 % respondentů) předpokládá, že AP bude sám zvládat značnou část výuky žáka se SVP. Podle autora toto nevhodné pojetí spolupráce AP a učitele má řešit nový český standard práce AP.

3.2 Modely spolupráce asistentů pedagoga s učiteli

V odborné literatuře existují různé modely spolupráce. Uvést lze nastavení spolupráce, kdy učitel učí, zatímco asistent výuku podporuje. Jedná se model, kdy učitel řídí vyučování celé třídy, zadává žákům úkoly a jejich plnění sám kontroluje, zatímco AP žákům pomáhá, poskytuje jim dodatečné vysvětlení, zaznamenává pro ně instrukce nebo jim pomáhá zapojit se do aktivit. Podpora AP v tomto případě nemá na první pohled zřejmého adresáta, je věnována všem žákům (Hájková et al., 2018, s. 74). Slater a Gazeley (2019, s. 4) uvádějí, že tento model je variabilní a nemusí být zaměřen na všechny žáky. Tzv. podpora v rámci výuky (within-class support) je typicky na pokyn učitele adresována jednotlivci či malé skupině. V takovém případě se jedná o hierarchický vztah mezi učitelem a AP, kdy odpovědnost za učení zůstává na pedagogovi.

Další model spolupráce mezi AP a učitelem lze označit „učitel učí, asistent pozoruje“. V takových situacích AP primárně diagnostikuje individuální vzdělávací potřeby žáků. Svě postřehy pak AP připraví pro plánování výuky a k hodnocení zapojení a kvality práce žáků (Hájková et al., 2018, s. 75). Alternativně lze uvažovat situace, kdy se učitel primárně zaměřuje na výuku, zatímco asistent zajišťuje pomocné organizační práce (Slater a Gazeley, 2019, s. 4). Takto může AP pracovat, když se např. učitel intenzivně věnuje jednotlivci – ostatním žákům může rozdat sešity apod.

Učitel a AP mohou paralelně (souběžně) působit v práci s celou třídou. Způsob spolupráce učitele a AP v takovém případě klade vysoké nároky na společné plánování a sdílení vyučovacího stylu. Jde o typickou týmovou výuku, kterou učitel a AP společně plánují i realizují. Pro takovou výuku je příznačná kontinuálně vedená, často nenápadná koordinační komunikace mezi AP a učitelem nebo komunikační výměny, kdy se oba aktéři vzájemně doplňují (např. jeden z nich žákům vysvětluje, zatímco druhý demonstruje) (Hájková et al., 2018, s. 76). Využit lze také model spolupráce, kdy si pedagog a AP rozdělí jednotlivé zóny ve třídě (Slater a Gazeley, 2019, s. 4). Zóny ve třídě lze určit např. arbitrárně, ale pedagog může vyčlenit žáky do zón dle různých kritérií, jako jsou rozumové nadání či speciální vzdělávací potřeby.

Jiný model postihuje práci učitele i AP se skupinami žáků. Využitím přítomnosti AP lze při vedení výuky v menších skupinách lépe diferencovat úkoly. V malých skupinách mají totiž žáci více příležitostí spolupracovat, mluvit a reagovat, což je pro určité skupiny žáků

nejvhodnější způsob výměny poznatků. Činnosti učitele a AP mohou být v takových situacích identické, liší se pouze složením skupin žáků. Úkoly pro jednotlivé skupiny se mohou lišit a přítomnost AP pak učitelé usnadňuje kontrolu skupin, pozorování jednotlivců a možnost zaměřit se na jejich individuální potřeby. Velkou výhodou modelu je rozvíjení kooperativního chování žáků (Hájková et al., 2018, s. 78-79).

Slater a Gazeley (2019, s. 4-5) zmiňují další modely spolupráce pedagoga a AP. Jedná se o modely založené na neúčasti AP ve třídě a model počítající s autonomií AP. Neúčast AP ve třídě si lze představit tak, že učitel dá AP pokyn, aby třídu opustil s jednotlivcem nebo malou skupinou žáků. Pedagog si ponechává dohled nad výukou mimo třídu, avšak značná část odpovědnosti je delegována na AP. Nutností je předchozí plánování a diskuze AP s učitelem.

Výše byla opakovaně zmíněna spolupráce učitelů a AP mimo vyučování. Aktéři např. hledají formu vzájemné komunikace v hodinách, která bude účelná a zároveň nebude rušit žáky při práci. Domluvy se mohou týkat čistě metodického či výchovného postupu. Pro AP je obtížné, když od nich pedagog očekává samostatnou iniciativu, kreativitu nebo vysokou míru zodpovědnosti, aniž by se na vyučovací jednotku společně připravovali (Hájková et al., 2018, s. 83-84).

Shrnutí:

Učitel je AP nejbližším partnerem ve výchovně vzdělávacím procesu. Předpokladem dobré spolupráce je již v počátcích, kdy je AP uveden do funkce. Společná práce AP s učitelem se neobejde bez určení pravidel, plánování výuky a souvisejících činností. Nejužší by měla být spolupráce s třídním učitelem. AP mu může být pomocníkem v komunikaci s dalšími učiteli třídy. Učitel může být pro AP inspirativním pomocníkem v oblasti dalšího vzdělávání nebo naopak učitel může čerpat inspiraci od AP (Horáčková, 2015, s. 43).

„Rozdělení rolí a úkolů mezi učitelem a AP je klíčovým aspektem školní praxe zaměřené na plnění inkluzivních principů“ (Hájková et al., 2018, s. 84).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Podpůrné opatření asistent pedagoga, kteří působí v mateřských i základních školách je v dnešní době aktuálním tématem. V praktické části se zaměříme na obsah spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli na druhém stupni základních škol, dále zjistíme, jaké činnosti asistenti pedagoga vykonávají během výuky a mimo ni, a zjistíme, jak asistenti pedagoga hodnotí kvalitu vztahu s učiteli.

4.1 Výzkumný problém

Během posledních let profese asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému nabývá na významu. Jak upozorňují někteří autoři (např. Hájková et al., 2018), profese asistenta pedagoga se neustále upřesňuje a vyvíjí. Ačkoli je asistent pedagoga legislativně vymezen primárně jako podpůrné opatření (viz např. § 16 zákona č. 561/2004 Sb.), tj. opatření zaměřené na speciální vzdělávací potřeby žáka či žáků, náplň jeho práce zahrnuje i činnosti zaměřené na ostatní žáky, případně jejich zákonné zástupce. I z tohoto důvodu přetrvávají nejasnosti ohledně rolí asistentů pedagoga (viz např. Němec, 2021). Legislativně jsou navíc diferencovány dva typy asistentů pedagoga. Z hlediska pracovní náplně se tedy jedná nejen o profesi různorodou, ale i nejednotně chápanou. Asistent pedagoga dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. poskytuje podporu učitelům či jiným pedagogickým pracovníkům, což znamená, že jim pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání. Četnost a kvalita této spolupráce není taxativně vymezena a v praxi je dle odborné literatury různorodá.

4.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak asistenti pedagoga působící na druhém stupni základních škol vnímají a hodnotí spolupráci s učiteli.

Dále bylo stanoveno pět dílčích výzkumných cílů:

1. Zjistit, jakým způsobem spolupracují asistenti pedagoga s učiteli v přípravě na výuku.
2. Zjistit formy spolupráce asistentů pedagoga s učiteli během výuky.

3. Zjistit, jaké činnosti asistenti pedagoga na pokyn pedagoga vykonávají mimo výuku.
4. Zjistit, zda a případně do jaké míry asistenti pedagoga pracují autonomně.
5. Zjistit, jak asistenti pedagoga hodnotí kvalitu vztahů s učiteli.

Výzkumné otázky byly stanoveny v návaznosti na výše formulované cíle:

1. Jak asistenti pedagoga spolupracují s učiteli v přípravě na výuku?
2. Jaký je nejčastější model spolupráce asistenta pedagoga a učitele během výuky?
3. Jakým činnostem se asistenti pedagoga na pokyn učitele nejčastěji věnují mimo výuku?
4. Do jaké míry asistenti pedagoga pracují autonomně?
5. Jak asistenti pedagoga hodnotí kvalitu vztahů s učiteli?

Pro naplnění výzkumných cílů byl použit kvantitativní přístup, respektive dotazník vlastní konstrukce, který respondenti vyplňovali v on-line formě.

4.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Základní soubor sestává z asistentů pedagoga působících na základních školách. Bylo osloveno celkem 136 úplných základních škol ze všech krajů České republiky. Jednotlivé školy byly osloveny prostřednictvím e-mailů s tím, že pokud byl na webu konkrétní školy dostupný e-mailový kontakt na asistenty pedagoga, byli tito lidé osloveni přímo. V opačném případě byla žádost o účast ve výzkumu odeslána na hlavní kontaktní školní e-mail s prosbou o přeposlání asistentům pedagoga. Školy byly vybírány z Rejstříku škol a školských zařízení (verze 2.93), který zveřejňuje MŠMT. Školy z jednotlivých krajů byly oslovovány střídavě s cílem dosáhnout minimálně 100 respondentů. Oslovováni byli AP, kteří pracují na 2. stupni ZŠ.

Výzkum byl realizován v lednu-únoru 2022. Rozesláno bylo více než 250 e-mailů, avšak ani tak se nepodařilo naplnit kvótu 100 respondentů. Do výzkumu se tímto způsobem podařilo zařadit pouze 56 respondentů. Proto byl výběr respondentů doplněn dalšími dvěma postupy – šlo o oslovování potenciálních respondentů ve skupinách na Facebooku, které se věnují

problematicke školství, a především pedagogické asistenci. Tímto způsobem bylo do výzkumu zařazeno dalších 42 respondentů.

Dále byl doplněn postup, kdy byl každý oslovený potenciální účastník a každý, kdo již souhlasil s účastí ve výzkumu v předešlé době, požádán, aby nominoval další potenciální účastníky výzkumu, tj. AP. Tento postup, tzv. metoda sněhové koule, bývá v literatuře uváděn spíše v souvislosti s kvalitativním přístupem ve výzkumu. Metodou sněhové koule se do výzkumu podařilo zařadit dalších 8 respondentů. Výzkumu se tedy zúčastnilo 106 respondentů.

4.4 Metoda sběru dat

Metodou sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce. Jak uvádějí Skutil a kol. (2011, s. 80), dotazník je nejrozšířenější metodou pedagogického výzkumu a mezi jeho výhody patří rychlá administrace, možnost oslovit větší počet respondentů nebo kvantifikovatelnost údajů. Další výhodou dotazníku je možnost zajistit anonymitu respondentů, což bylo garantováno respondentům ve zde prezentovaném výzkumu.

Dotazník byl konstruován v souladu s pravidly, která Skutil a kol. (2010, s. 80-87) popisují. Realizována byla také část označovaná jako předvýzkum. Jedná se o postup, kdy se již sestavený dotazník předloží skupině osob, aby se zjistilo mimo jiné to, zda jsou položky srozumitelné. V případě tohoto výzkumu byl předvýzkum proveden ještě před sestavením výzkumného souboru na platformě survivo.com, kdy se ukázalo, že některé položky je nutné přeformulovat z důvodu nízké srozumitelnosti. Po konzultaci s vedoucí práce byl celý dotazník významně přepracován co do obsahu položek i jejich formy. Řada intervalových (respektive Likertových) položek byla po úvaze nahrazena položkami s výběrem odpovědí. U intervalových položek také došlo k přesnější specifikaci intervalů (viz např. výše délka profesní praxe asistentů pedagoga).

Jelikož platforma survivo.com obsahuje některé pokročilejší funkce pro zpracování dat za poplatek, bylo rozhodnuto pokračovat ve vypracování dotazníku v programu Microsoft Word (vytvoření tzv. formuláře), který byl respondentům rozeslán prostřednictvím e-mailu.

Položky dotazníku lze rozdělit do dvou skupin z hlediska struktury dotazníku. V úvodu dotazníku byly zařazeny položky sociodemografické (pohlaví, věk, kraj ČR) a také položky

zaměřené na zjištění profesních charakteristik respondentů, tj. velikost pracovního úvazku, zda dotyčná osoba současně pracuje jako pedagog, jak dlouho pracuje na pozici AP, o jaký typ AP se jedná (dle rozlišení v § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb.), a k žákovi s jakým typem SVP je AP školským poradenským zařízením primárně doporučen.

Hlavní část dotazníku obsahovala položky, které odpovídají výzkumným cílům a výzkumným otázkám. Tyto položky se zaměřovaly na zjištění následujících skutečností:

- Míra autonomie AP při poskytování individuální podpory žákovi nebo žákům a obecná míra autonomie AP (položky 12., 13., 25., ale také 11. nebo 22.).
- Model spolupráce mezi AP a pedagogem (položka 15.).
- Spolupráce AP na přípravě a plánování výuky (položky 9., 10. a 11.).
- Spolupráce AP na hodnocení a klasifikaci žáků (položka 14.).
- Zajištění organizačních činností mimo vyučování (položka 16.).
- Zajištění podpory žákům v přípravě na vyučování (položka 17.).
- Zajištění pomoci žákům při sebeobsluze nebo při vytváření základních pracovních, hygienických aj. návyků (18.).
- Zajištění komunikace se zákonnými zástupci žáků, příslušníky žákovské komunity, spolupracujícími odborníky a institucemi (položky 19., 20. a 21.).
- Nepřímá pracovní činnost (položky 23. a 24.).
- Vztahy s učiteli (položky 26. a 27.).

Kompletní znění dotazníku s úvodní žádostí a vysvětlení účelu výzkumu je součástí přílohy této práce.

4.5 Analýza dat

Analýza dat byla provedena v programu Microsoft Excel, kde byla data převedena do kvantitativní podoby. Následně byly vypočítány hodnoty popisné statistiky a data byla také znázorněna graficky.

Tabulka 1 Skupiny oslovených respondentů

	Oslovení	Zařazení do výzkumu	Relativní úspěšnost
Školy	250	56	22%
Facebook	90	42	47 %
Sněhová koule	35	8	23%
Celkem	375	106	28 %

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Jak znázorňuje tabulka 1, osloveno bylo celkem 375 subjektů, tedy buď fyzických osob nebo organizací – škol; zde však také v některých případech byly oslovovány fyzické osoby (viz výše). Celkem 28 % ze všech oslovených se zařadilo do výzkumu, přičemž nejnižší byla úspěšnost v případě škol a nejvyšší v případě oslovení přes sociální síť Facebook.

Pro asi cca 60 respondentů byla problémem délka dotazníku. Tito lidé sice na výzvu k účasti ve výzkumu odpověděli, ale podmínili ji tím, že jim vyplnění dotazníku, který bude podrobněji popsán v následující podkapitole, nezabere mnoho času. Dotazník obsahuje 27 položek, což bylo pro tyto respondenty příliš mnoho, většinou uváděli, že jsou ochotni vyplnit 10-20 položek, respektive jsou ochotni se výzkumu věnovat jen nízké jednotky minut.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 8 mužů a 98 žen. Nebyla však stanovena kvóta na rovnoměrné zastoupení mužů a žen, neboť tuto by se vzhledem k feminizaci profese (respektive i feminizaci českého školství jako takového) nepodařilo naplnit.

Tabulka 2 Věkové charakteristiky výzkumného souboru

	\bar{x}	SD	Me	Mod	Min	Max
N=106	36,84	9,53	35	43	24	55

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Tabulka 2 zahrnuje věkové charakteristiky výzkumného souboru. Průměrný věk (v tabulce je zařazen aritmetický průměr \bar{x}) je necelých 37 let, směrodatná odchylka (SD) 9,5 a medián (Me) 35 let. Dále tabulka zahrnuje modus (Mod), minimální hodnotu (Min) a maximální hodnotu (Max). Vzhledem k okolnostem výběru, kdy se respondenti primárně sami po výzvě rozhodovali, zda se výzkumu zúčastní nelze hovořit o reprezentativním výběru. Také rozložení respondentů dle krajů není vyvážené, což znázorňuje tabulka níže.

Tabulka 3 Respondenti dle krajů České republiky

Název kraje	Počet respondentů	Relativní četnost
Hlavní město Praha	12	11 %
Středočeský kraj	8	8 %
Jihočeský kraj	7	7 %
Plzeňský kraj	8	8 %
Karlovarský kraj	3	3 %
Ústecký kraj	-	-
Liberecký kraj	5	5 %
Královéhradecký kraj	4	4 %
Pardubický kraj	11	12 %
Kraj Vysočina	6	6 %
Jihomoravský kraj	6	6 %
Olomoucký kraj	7	7 %
Moravskoslezský kraj	5	5 %
Zlínský kraj	24	23 %

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z tabulky rozdělující respondenty dle krajů ČR je zřejmé, že zastoupení není rovnoměrné a ani neodpovídá počtu obyvatel v jednotlivých krajích. Nejvyšší relativní četnost se týká Zlínského kraje (23 %) a kraje Pardubického (11 %), naproti tomu nejnižší četnost je zaznamenána v případě krajů Karlovarského, Královehradeckého, Libereckého a Moravskoslezského. Z kraje Ústeckého nebyl do výzkumu zařazen žádný respondent.

Dále bylo zjišťováno, zda AP pracují na celý nebo částečný pracovní úvazek. Celý úvazek nutně neznamená, že žák má v doporučení školského poradenského zařízení uveden celý úvazek, záleží na konkrétní pracovní smlouvě a financování AP.

Tabulka 4 Respondenti dle typu pracovního úvazku

Typ pracovního úvazku	Absolutní četnost	Relativní četnost
Celý úvazek	84	79 %
Částečný úvazek	22	21 %

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z tabulky č 4 je zřejmé, že jednoznačně převažují celé pracovní úvazky, které tvořily takřka čtyři pětiny výzkumného souboru. Nikdo z respondentů neuvedl, že si není výší svého pracovního úvazku jistý.

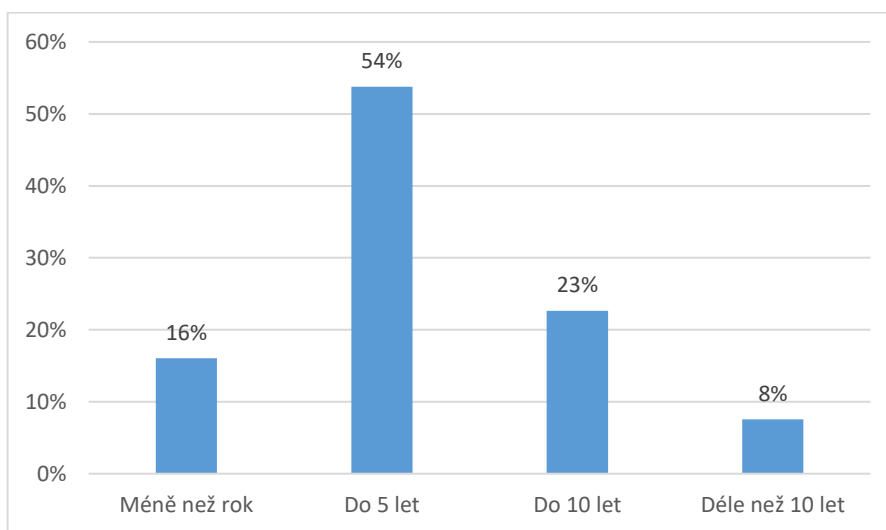
Zjišťováno bylo také to, zda respondenti pracují ve škole současně jako pedagogové. Pozitivně v tomto směru vypovědělo 8 respondentů a ve všech případech se současně jednalo o osoby, které uvedly, že mají jako AP částečný pracovní úvazek. Tyto osoby tedy kombinují dvě profese v jedné organizaci – určitou část doby pracují jako pedagogové a určitou část jako asistenti pedagoga. S ohledem na výzkumné otázky (vztahy s pedagogy apod.) by bylo zajímavé tuto specifickou skupinu zkoumat v samostatném výzkumu.

Tabulka 5 Počet respondentů, kteří pracují současně jako pedagogové

Typ pracovního úvazku	Absolutní četnost	Relativní četnost
Současně pedagog	8	8 %
Není pedagog	98	92 %

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

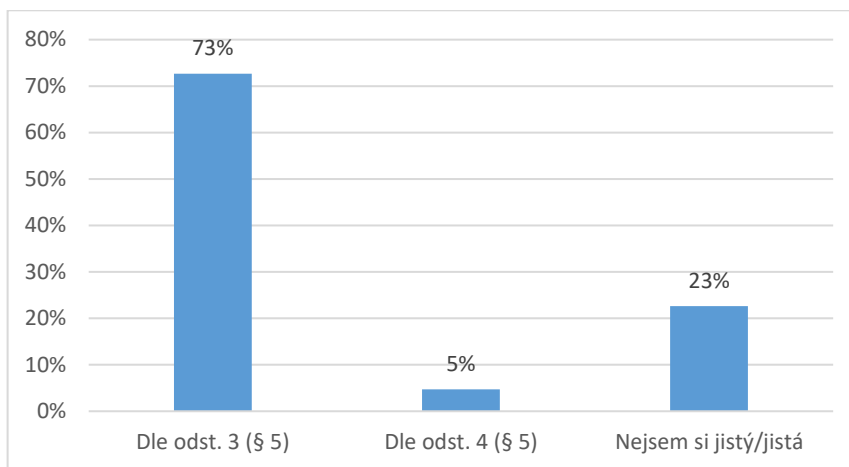
Respondenti nejčastěji pracují na pozici AP 1-5 let. Toto časové rozmezí platí pro celkem 57 respondentů (54 %). Pouze 8 respondentů (8 %) pracuje na pozici asistenta pedagoga déle než 10 let. Některé z možných důvodů, proč lidé nechtějí pracovat na pozici AP nebo fluktuují, byly popsány v teoretické části práce.



Graf 1 Délka profesní praxe na pozici asistenta pedagoga

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

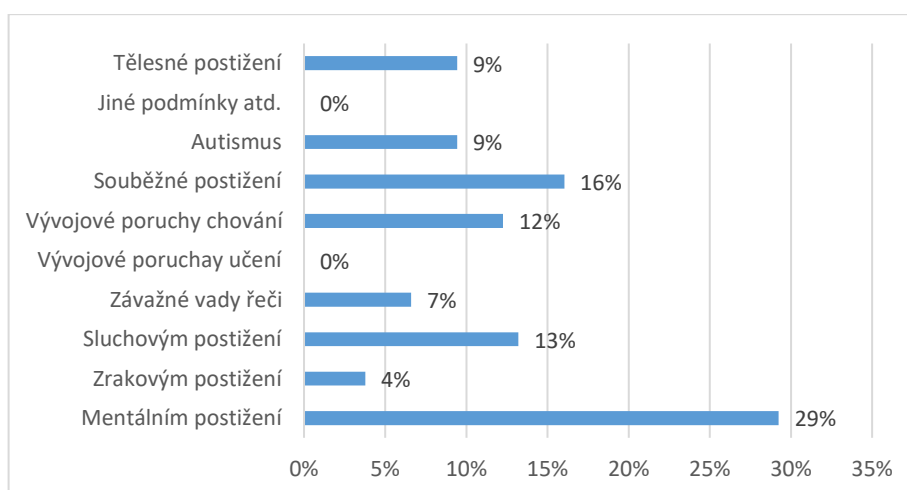
Pokud jde o typ AP dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., graf níže ukazuje poměrně vysokou míru neobeznámenosti zúčastněných AP v tomto směru, neboť celkem 24 osob (23 %) uvedlo, že neví nebo si nejsou jistí. Tato nejistota se jeví jako pochopitelná z toho důvodu, že ne každý musí znát legislativu, zejména pracovně-právní legislativu. Na straně druhé typ asistenta pedagoga má implikace z hlediska kompetencí, a proto by bylo v některé z následujících výzkumů vhodné zjistit, nakolik tato neznalost může ovlivňovat konkrétní činnosti realizované asistentem pedagoga, vědomí hranic kompetencí apod.



Graf 2 Typ asistenta pedagoga dle školského zákona

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Pokud jde o kategorii SVP, respektive typ postižení, které má žák s přiděleným AP zaznamenaný v identifikátoru doporučení školského poradenského zařízení, ve výzkumu jednoznačně převažovali AP přidělení k žákům s mentálním postižením. Mentální postižení v dotazníku uvedlo celkem 31 respondentů (29 %). Druhá nejčastější kategorie SVP byla souběžné postižení (17 osob, respektive 16 % respondentů). Není překvapivé, že nikdo z respondentů neznamenal kategorii závažných vývojových poruch učení, neboť v této oblasti došlo v poslední době ke změnám.



Graf 3 Asistenti pedagoga dle kategorie speciálních vzdělávacích potřeb

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Na straně druhé je otázkou, jak interpretovat, že nikdo z respondentů nezvolil jiné životní kategorii SVP žáků s jinými životními podmínkami či jiným kulturním prostředím, neboť do této kategorie spadají např. žáci-cizinci nebo žáci s odlišným mateřským jazykem, kterým může být v indikovaných případech dle školské legislativy rovněž přiznáno podpůrné opatření asistent pedagoga. Je však možné, že školská poradenská zařízení příliš často v těchto případech AP nedoporučují, případně je AP doporučován formou sdíleného financování nebo u žáků, kteří mají další SVP, jako jsou např. žáci cizinci se smyslovým či tělesným postižením – pak je možné, že respondenti v dotazníku zvolili možnost souběžného postižení.

Spolupráce s učiteli v přípravě na výuku

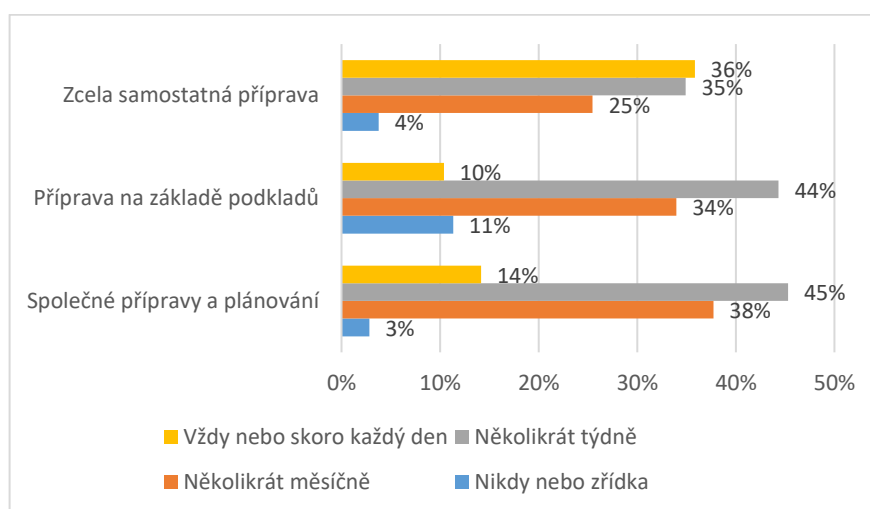
Dotazníkem bylo nejprve zjišťováno, jak často AP a pedagog spolupracují na přípravách a plánování výuky (v tabulce níže jako „společné přípravy a plánování“). Následně dotazník zjišťoval, jak často dostávají AP od pedagogů písemné či ústní podklady pro přípravu na výuku (v tabulce a dále jako „příprava na základě podkladů“). Třetí položka, která „sytila“ okruh spolupráce mezi AP a pedagogem v přípravě na výuku, hodnotila samostatnost přípravy na výuku (dále jako „samostatná příprava“).

Tabulka 6 Spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem v přípravě na výuku

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Společné přípravy a plánování	3	40	48	15	0
Příprava na základě podkladů	12	36	47	11	0
Samostatná příprava	4	27	37	38	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Tabulka výše znázorňuje absolutní četnosti odpovědí, které se týkají spolupráce mezi AP a učitelem v přípravě na výuku s tím, že typy odpovědí jsou zde pro přehlednost zjednodušeny, kdy v původním znění dotazníku „nikdy“ odpovídá formulaci „nikdy nebo zřídka“, „měsíčně“ je v originále „několikrát měsíčně“, „týdně“ pak znamená „několikrát týdně“, „vždy“ bylo formulováno jako „vždy nebo skoro každý den“ a odpověď „nevím“, kterou v tomto případě žádný respondent nezvolil, byla v původním znění „nejsem si jistý/jistá“.



Graf 4 Spolupráce mezi AP a pedagogem v přípravě na výuku

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z grafu výše je patrné, že běžné jsou společné přípravy pedagoga a AP na bázi několikrát za týden nebo několikrát měsíčně (45 %, respektive 38 % respondentů). Společné přípravy AP a pedagoga, ať už osobní nebo jinou formou (dotazník nespecifikoval), neprobíhají pouze u 3 % respondentů. Ve 14 % případů je praxe, kdy se AP a pedagog sejdou kvůli přípravě a plánování výuky, realizována na denní bázi nebo téměř denně. Je také poměrně běžné, že AP dostane písemné či ústní podklady pro přípravu na vyučování – denně či skoro denně je obdržel 10 % AP, několikrát týdně pak 44 % respondentů, několikrát měsíčně 34 % AP a nikdy nebo zřídka jen 11 % respondentů. Zde dále 71 % respondentů uvedlo, že se připravují samostatně vždy, skoro každý den nebo několikrát týdně. Takové zjištění by mohlo např. znamenat, že jsou určité oblasti výuky, ve kterých pedagog na AP delegoval kompetence.

Byly vypočítány hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu tří výše uvedených položek postihujících spolupráci mezi AP a pedagogem v přípravě na výuku. Bylo zjištěno, že odpovědi na položku „společné přípravy a plánování“ statisticky významně pozitivně korelovaly s odpověďmi na položku „příprava na základě podkladů“ (koeficient korelace 0,510, hladina $p = 0,01$). Nebyla prokázána pozitivní korelace mezi „společné přípravy a plánování“ a „samostatná příprava“ (koeficient korelace 0,063), což by mohlo naznačovat vztah, že pedagogové a AP, kteří se společně plánují, tak vytvářejí i podklady, zatímco když je v tomto ohledu funguje samostatně, nespolupracuje s pedagogem.

Tuto výzkumnou otázku lze uzavřít konstatováním, že spolupráce AP s učiteli v přípravě na výuku nemůže být hodnocena jako ne/samostatná, neboť dochází ke kombinaci různých forem spolupráce, kdy se AP pedagog setkávají, pedagog předává AP podklady, ale AP se také často připravují sami.

Nejobvyklejší model spolupráce asistenta pedagoga a učitele během výuky

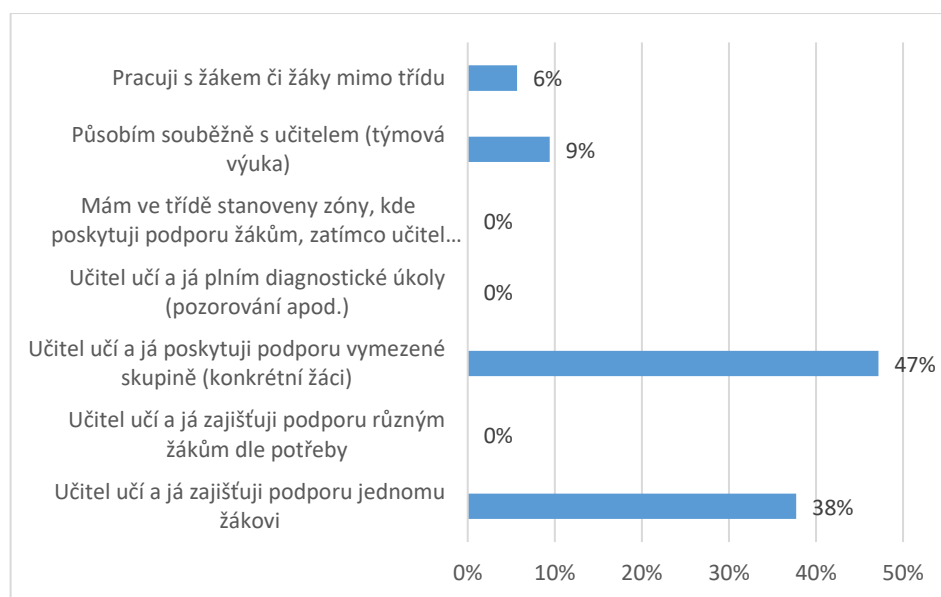
Tabulka níže zahrnuje absolutní četnosti odpovědí na otázku týkající se modelů spolupráce AP s pedagogem (modely byly popsány v teoretické části práce). Z tabulky je zřejmé, že tři z modelů, konkrétně poskytování podpory různým žákům (nikoli konkrétním žákům), plnění diagnostických úkolů a systém akčních zón, vůbec nebyly uvedeny. V této souvislosti je třeba říci, že patřičná položka dotazníku se zaměřovala na nejčastější způsob spolupráce.

Tabulka 7 Modely spolupráce mezi AP a učitelem

Učitel učí a já zajišťuji podporu jednomu žákovi	40
Učitel učí a já zajišťuji podporu různým žákům dle potřeby	0
Učitel učí a já poskytuji podporu vymezené skupině (konkrétní žáci)	50
Učitel učí a já plním diagnostické úkoly (pozorování apod.)	0
Mám ve třídě stanoveny zóny, kde poskytuji podporu žákům, zatímco učitel působí v jiných zónách	0
Působím souběžně s učitelem (týmová výuka)	10
Pracuji s žákem či žáky mimo třídu	6

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Graf níže znázorňuje relativní četnosti odpovědí a je zřejmé, že převažují dva modely spolupráce, a sice situace, kdy učitel učí a AP poskytuje podporu konkrétním žákům (47 % respondentů) a model, kdy učitel učí a AP poskytuje přímou podporu jednomu konkrétnímu žákovi (38 %). Ačkoli respondenti nebyli tázáni, lze předpokládat, že v případě podpory jednomu žákovi se jedná o žáka s doporučeným AP ze školského poradenského zařízení a pokud jde o skupinu konkrétních žáků, jde o žáky se stanovenými stupni podpůrných opatření, kam mohou patřit i žáci s 1. stupněm podpůrných opatření, ale také např. žáci se 3. stupněm podpůrných opatření a přiznaným AP ve formě sdíleného financování.



Graf 5 Modely spolupráce mezi AP a učitelem

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Dále si lze všimnout, že respondenti v 9 % případů volili možnost týmové výuky, kdy učí souběžně s učitelem. Dalším okrajovým modelem, který se v šetření objevil, byla práce s žákem či žáky mimo třídu (6 % respondentů). V tomto případě by bylo zajímavé se respondentů dotázat, proč je volen tento neinkluzivní způsob výuky. Teoreticky může jít o žáky, kteří výrazně narušují průběh výuky (např. v důsledku závažné vývojové poruchy chování), o žáky vysoce citlivé na okolní vizuální či sluchové podněty (např. žáci s poruchami autistického spektra) apod.

Pokud jde o odpověď na výzkumnou otázku, jaký je nejobvyklejší model spolupráce asistenta pedagoga a učitele během výuky, lze říci, že jde o model, kdy učitel učí a AP poskytuje podporu jiným (konkrétním) žákům. Pozitivní v tomto ohledu je, že tento ve

vzorku nejčastěji uváděný model spolupráce odpovídá legislativnímu vymezení AP, neboť ten nemá být primárně pedagogickým pracovníkem, který by suploval roli osobního asistenta, tj. někoho kdo pečuje o jednu konkrétní osobu.

Dotazník se návazně zaměřoval i na to, jak často AP poskytuje individuální podporu žákovi nebo žákům na základě přesně stanovených postupů a pokynů učitele a do jaké míry tak AP činí autonomně. To však zapadá do okruhu čtvrté výzkumné otázky.

V rámci zpracování výzkumné otázky týkající se modelu spolupráce mezi AP a učitelem lze však uvést spolupráci s učitelem na hodnocení a klasifikaci žáků. Tabulka níže shrnuje absolutní četnosti odpovědí. Objevuje se zde zajímavý jev, kdy většina AP odpověděla, že ke spolupráci na hodnocení a klasifikaci žáků nedochází nikdy nebo téměř nikdy. Je však třeba říci, že uvedené rozložení odpovědí nemusí být nutně negativním jevem, a to z několika důvodů. Jednak lze pedagoga chápat jako primárně odpovědného za klasifikaci a hodnocení, jedná se o člověka s patřičným vzděláním (ideálně aprobací) pro výuku daného předmětu na 2. stupni ZŠ, zatímco u AP takto specializovanou kvalifikaci legislativa nepředepisuje. Dále je nutné reflektovat charakter klasifikace – kromě průběžné klasifikace, kdy žáci např. píšou písemné práce nebo jsou ústně zkoušeni, je třeba počítat také s klasifikací čtvrtletní a pololetní, která má z hlediska výsledného hodnocení (za pololetí či školní rok) větší váhu. Někteří AP by tak mohli volit variantu odpovědí „nikdy nebo zřídka“ i v těch situacích, kdy by s nimi pedagog na klasifikaci sice spolupracoval, avšak pouze čtvrtletně a pololetně. Takový způsob spolupráce by ale vůbec nemusel odrážet např. nedůvěru pedagoga v úsudek AP. Ani v tomto případě žádný z respondentů nezvolil odpověď typu „nejsem si jistý/jistá“.

Tabulka 8 Spolupráce mezi AP a pedagogem na hodnocení a klasifikaci

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Hodnocení a klasifikace	72	13	7	14	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

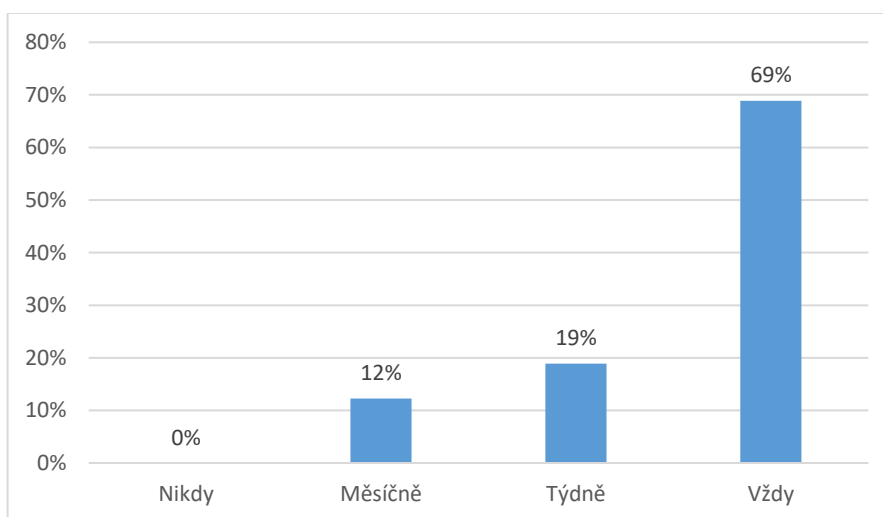
U položky zaměřené na pomoc žákům při sebeobsluze nebo při vytváření základních pracovních, hygienických aj. návyků se nedá jednoznačně určit, zda se týká vyučování nebo doby mimo vyučování, jelikož jde o činnosti, které může AP zajišťovat v různých situačních kontextech.

Tabulka 9 Pomoc při sebeobsluze nebo při vytváření základních pracovních, hygienických aj. návyků

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Sebeobsluha a pracovní návyky	0	13	20	73	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

V případě těchto pomocných činností a vytváření žádoucích návyků je rozložení opačné než u předchozí položky, respektive lze říci, že se jedná o činnosti v pracovní náplni AP značně zastoupené, neboť nejvyšší četnost je v případě odpovědi „vždy nebo skoro každý den“.



Graf 6 Pomoc při sebeobsluze nebo při vytváření základních pracovních, hygienických aj. návyků

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z hlediska relativních četností lze říci, že výrazná většina respondentů (88 %) zajišťuje sebeobsluhu nebo základní návyky žáka či žáků alespoň na týdenní bázi a zbytek (12 %) minimálně jednou měsíčně. Další podkapitola se zaměřuje na vybrané činnosti AP mimo vyučování.

Činnosti asistenta pedagoga mimo výuku

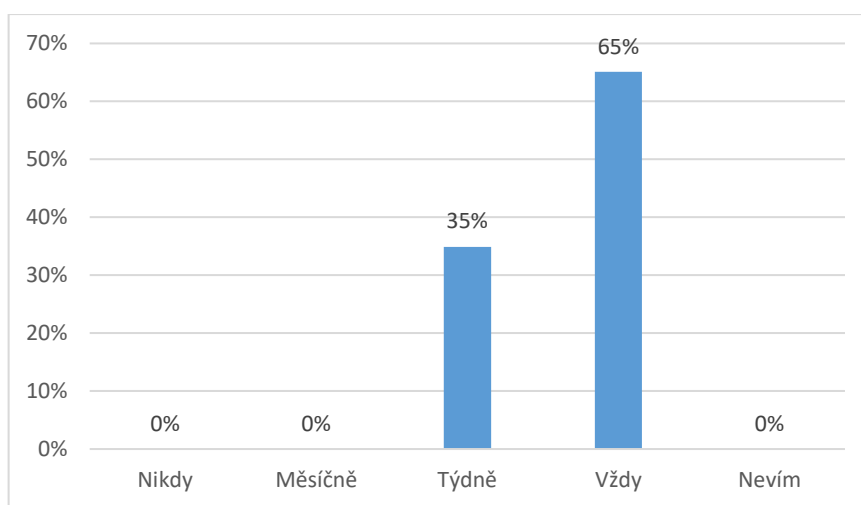
V dotazníku byl s ohledem na snahu zachovat jeho stručnost zahrnut ilustrativní výčet organizačních činností, které AP může pro žáky zajišťovat (uvedeno bylo „např. dozor, odvedení do jídelny, do šaten“).

Tabulka 10 Spolupráce AP na organizačních činnostech mimo vyučování

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Organizační činnosti	0	0	37	69	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Jak ukazuje tabulka výše, v tomto případě jsou odpovědi poměrně homogenní v tom smyslu, že AP se organizačním činnostem mimo vyučování věnují často – nikdo neodpověděl, že by se těmito činnostem nevěnoval a zároveň se jim nikdo nevěnuje pouze několikrát měsíčně.



Graf 7 Spolupráce AP na organizačních činnostech mimo vyučování

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

65 % respondentů uvedlo, že výše popsané organizační činnosti zajišťují vždy nebo skoro každý den a zbylých 35 % pak několikrát týdně, což může souviset se střídáním tzv. dozorů apod. Že nikdo z respondentů neuvedl odpověď „nejsem si jistý/jistá“ překvapivé není, protože stěží by někdo nevěděl, že se nevěnuje těmto poměrně jasně vymezeným a konkrétním činnostem.

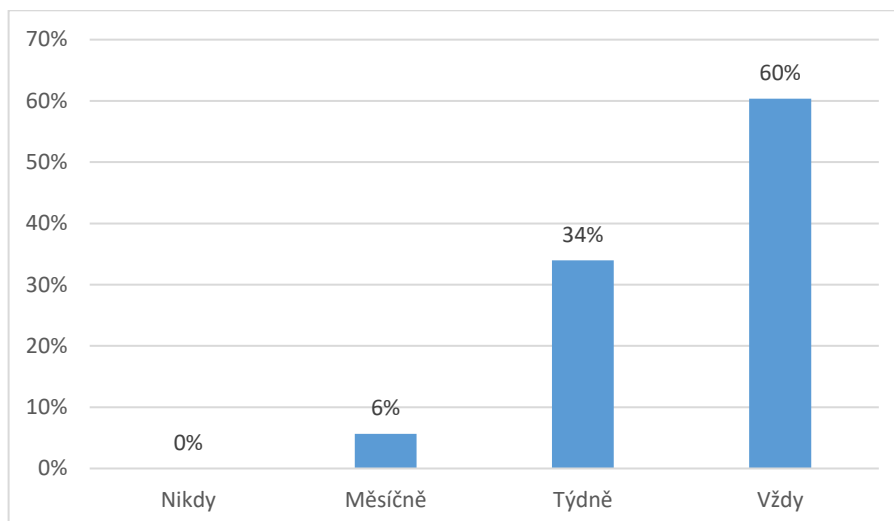
Další činností, kterou AP mohou zajišťovat mimo vyučování, je příprava žáků na vyučování formou doučování, pomoci s obstaráváním zápisů (např. shánění zápisů od spolužáků, jejich kopírování, zasílání prostřednictvím e-mailu, když je žák nemocný), pedagogické intervence apod. Také v tomto případě byl uveden ilustrativní výčet, neboť pokud by měly být jednotlivé činnosti samostatně u položek dotazníku, jeho délka by se prodloužila o desítky položek.

Tabulka 11 Spolupráce AP na přípravě na vyučování

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Příprava na vyučování	0	6	36	64	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Také v případě spolupráce AP na přípravě na vyučování jsou odpovědi rozloženy poměrně homogenně – většina respondentů se této činnosti věnuje vždy nebo prakticky každý den, další část několikrát během týdne a pouze minorita několikrát měsíčně. Nikdo neuvedl, že se podpoře přípravy na vyučování nevěnuje nikdy nebo se jí věnuje jen zřídka a z evidentních důvodů nikdo nevyprávěl, že si není jistý.



Graf 8 : Spolupráce AP na přípravě na vyučování

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Celkem 94 % respondentů zajišťuje přípravu na vyučování alespoň na týdenní bázi, což svědčí o tom, že se jedná o jednu ze zásadních činností vykonávaných AP na 2. stupni ZŠ, byť je třeba opět zdůraznit, že výzkumný soubor není reprezentativní.

K činnostem, které mohou AP zajišťovat mimo výuku, patří také komunikace se zákonnými zástupci, komunitou, z níž žáci pocházejí, odborníky a dalšími institucemi (jako jsou např. školská poradenská zařízení, lékaři či OSPOD). Četnost zajištění komunikace se zákonnými zástupci shrnuje tabulka níže.

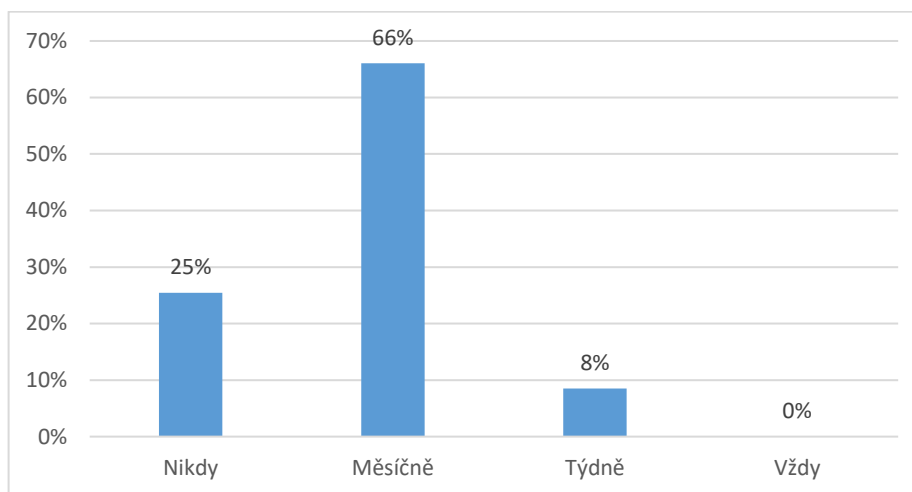
Tabulka 12 Zajištění komunikace se zákonnými zástupci žáků

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Komunikace se zák. zástupci	27	70	9	0	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z tabulky je zřejmé, že komunikaci s rodiči (zákonnými zástupci) AP zajišťují nejčastěji měsíčně. Nikdo nevedl, že by s rodiči žáků hovořil či jinak komunikoval denně nebo téměř

denně. Několikrát týdně pak komunikaci zajišťuje 9 respondentů, zatímco 27 se této pracovní činnosti nevěnuje nikdy nebo jen zřídka.



Graf 9 Zajištění komunikace se zákonnými zástupci žáků

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

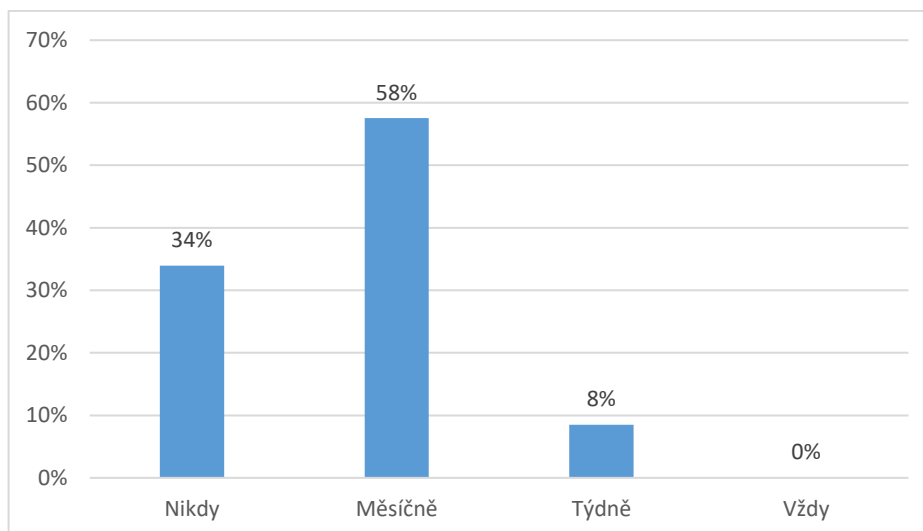
Pokud jde o relativní četnosti, je patrné čtvrtina respondentů se nevěnuje komunikaci s rodiči nikdy nebo jen zřídka, přičemž může jít např. o náročné výchovné incidenty nebo situace v případě výraznějších výukových obtíží; toto však dotazník nemapoval. Nikdo z respondentů nekomunikuje se zákonnými zástupci denně.

Tabulka 13 Zajištění komunikace s komunitou

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Komunikace s komunitou	36	61	9	0	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Pokud jde o komunikaci s komunitou, jak znázorňuje tabulka výše. Ani v tomto případě se nejedná o činnosti, kterým by se zúčastnění AP věnovali pravidelně, tj. denně. Nejčastěji s komunitou AP nějakým způsobem komunikují několikrát měsíčně, byť dotazník nespécifikoval, a jaký druh komunikace se jedná a jak se např. odlišuje od komunikace se zákonnými zástupci.



Graf 10 Zajištění komunikace s komunitou

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

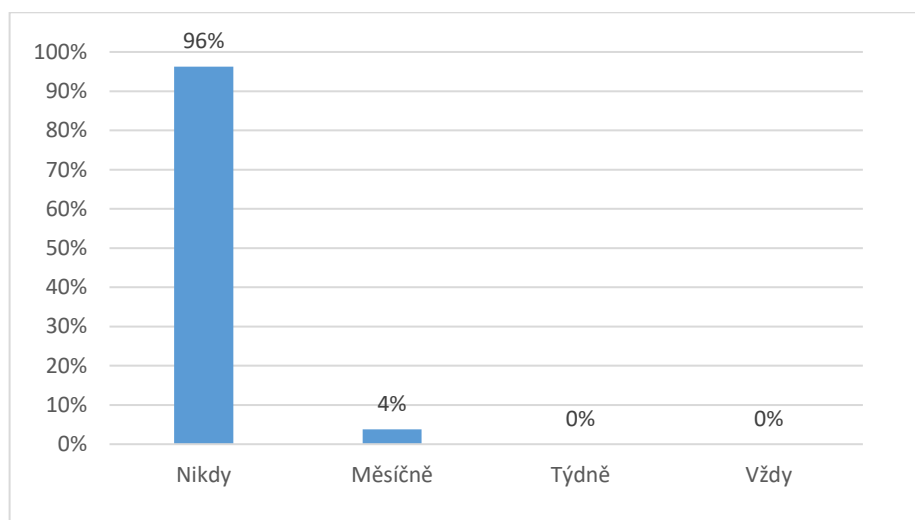
Část respondentů nezajišťuje komunikaci s komunitou nikdy nebo jen zřídka, přičemž toto je vcelku logické i s ohledem na možné složení pracovníků školního poradenského pracoviště, kde může být zaměstnán např. sociální pedagog. Některé školy mají např. v rámci projektů zajištěné asistenty, v jejich pracovní náplni je kladen důraz právě na komunikaci s komunitou žáků, případně tyto činnosti může zajišťovat jako zprostředkovatel např. terénní sociální pracovník. Rovněž je otázkou, v jakých situacích je nutné se zástupci komunity komunikovat. Další položka byla zaměřená na komunikaci s odborníky a dalšími institucemi.

Tabulka 14 Zajištění komunikace s odborníky a dalšími institucemi

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Komunikace s odborníky a institucemi	102	4	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z tabulky je zřejmá poměrně vysoká homogenita dat, kdy téměř žádný z respondentů nekomunikuje s dalšími odborníky nebo institucemi. Několikrát měsíčně tak činí 4 respondenti a lze si položit otázku, zda jde např. o zvláštní případy SVP (informace si může vyžádat např. OSPOD) nebo na AP byly delegovány kompetence, které většinou zastává jiný pedagogický pracovník.



Graf 11 Zajištění komunikace s odborníky a dalšími institucemi

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Celkem 96 % respondentů uvedlo, že s odborníky, kteří zajišťují žákovi lékařskou nebo jinou péči a dalšími institucemi, nekomunikují.

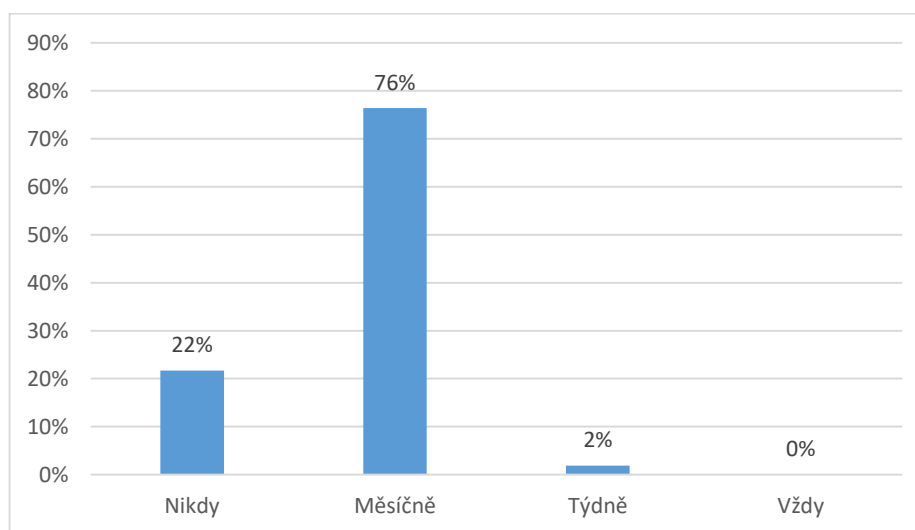
Samostatná položka dotazníku byla zaměřená na opravování písemných prací ve spolupráci s pedagogem. S ohledem na data prezentovaná v tabulce níže je důležité zmínit, že písemné práce se nemusí psát každý den či týden, záleží z jakého předmětu a na druhém stupni je také nutné počítat, což se týká vlastně všech položek dotazníku, s častějším střídáním pedagogů než na prvním stupni ZŠ.

Tabulka 15 Opravování písemných prací ve spolupráci s pedagogem

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Opravování písemných prací	23	81	2	0	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

V grafu níže jsou pak znázorněny relativní četnosti odpovědí. Lze konstatovat, že cca tři čtvrtiny respondentů se na opravování písemných prací podílejí a činí tak několikrát měsíčně. Týdenní zapojení do této činnosti (varianta odpovědi zní „několikrát týdně“) by mohlo naznačovat, že má AP nastaven stejný model spolupráce s více pedagogy. V takovém případě by bylo zajímavé zjistit, zda byl tento způsob spolupráce nastaven vertikálně nebo jde o kolegiální domluvu mezi AP a pedagogem.



Graf 12 Opravování písemných prací ve spolupráci s pedagogem

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Dotazník dále obsahoval položku (24.), která umožňovala volnou odpověď stran činností, kterým se AP věnuje v rámci nepřímé pracovní činnosti. V tomto případě veškeré odpovědi zapadaly do organizačních činností, jak byly popsány výše, další odpovědi se týkaly administrativní činnosti, jako jsou zápisy do třídních knih, podpisy různých dokumentů, jako např. individuálních vzdělávacích plánů či zpráv školy o žákovi, které se odesílají do školských poradenských zařízení (uvedlo celkem 21 % respondentů, respektive 22 osob).

Míra autonomie v práci asistenta pedagoga

Nejprve bude popsána položka (12.), kdy bylo zjišťováno, jak často AP během vyučování poskytují individuální podporu žákovi nebo žákům na základě pokynů pedagoga. Dotazník explicitně uváděl, že se dotaz netýká autonomní práce či rozhodnutí, ale vychází z pokynů

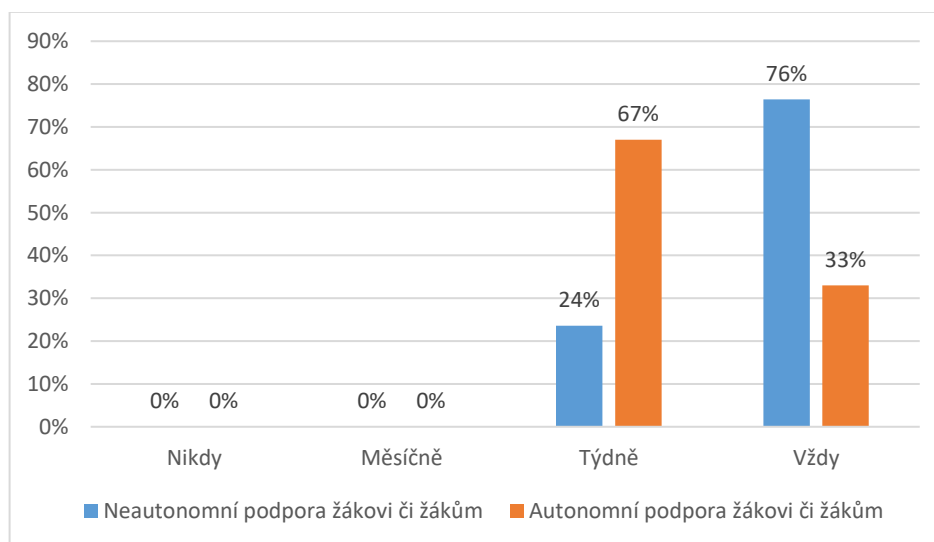
pedagoga. Následující položka dotazníku (13.) se zaměřovala na individuální podporu žákovi nebo žákům, která je z pohledu AP autonomní.

Tabulka 16 Autonomní a neautonomní podpora žáka či žáků ze strany AP

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Neautonomní podpora žákovi či žákům	0	0	25	81	0
Autonomní podpora žákovi či žákům	0	0	71	35	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z tabulky výše je patrné určitá protikladnost odpovědí, které se navíc koncentrují ve dvou kategoriích – „několikrát týdně“ a „vždy nebo skoro každý den“. Opět se neobjevuje žádná odpověď nevím.



Graf 13 Autonomní a neautonomní podpora žáka či žáků ze strany AP

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z grafu výše je tak patrné, že většina respondentů poskytuje několikrát týdně podporu žákovi nebo žákům autonomně, vždy nebo prakticky každý den pak jde častěji o podporu neautonomní, tj. na základě pokynů učitele. Pro zajímavost byly obě položky korelovány

s využitím Spearmanova koeficientu korelace a byla zjištěna negativní hodnota korelace (-0,082), avšak tato hodnota nebyla statisticky významná.

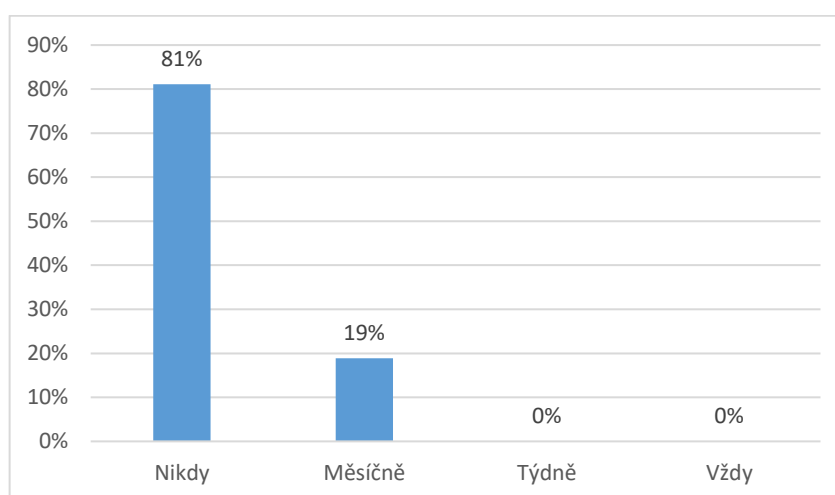
Specifickou otázkou bylo, zda AP zastupuje pedagoga ve vyučování nebo v jiné přímé pedagogické činnosti (v rámci suplování apod.).

Tabulka 17 Zástup pedagoga ve vyučování nebo v jiné přímé pedagogické činnosti

	Nikdy	Měsíčně	Týdně	Vždy	Nevím
Zastupování pedagoga	86	20	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z tabulky shrnující absolutní četnosti odpovědí je zřejmé, že AP pedagoga přímo ve vyučování nebo v jiné přímé pedagogické činnosti příliš často nezastupují. Pozitivně se v tomto ohledu vyjádřilo pouze 20 respondentů, kteří navíc uvedli frekvenci několikrát měsíčně. Je možné, že se jedná o určité krizové situace, jako např. výpadek z důvodu nemoci. Stejně jako u jiných položek, i význam těchto čísel by bylo nutné dále objasnit, např. s využitím kvalitativního výzkumu nebo komplexnějšího dotazníku.



Graf 14 Zástup pedagoga ve vyučování nebo v jiné přímé pedagogické činnosti

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Pokud jde o relativní četnosti, 81 % respondentů pedagoga nezastupuje nikdy nebo zřídka a pokud jde o již uvedené občasně zástupy, podíl odpovídá 19 %.

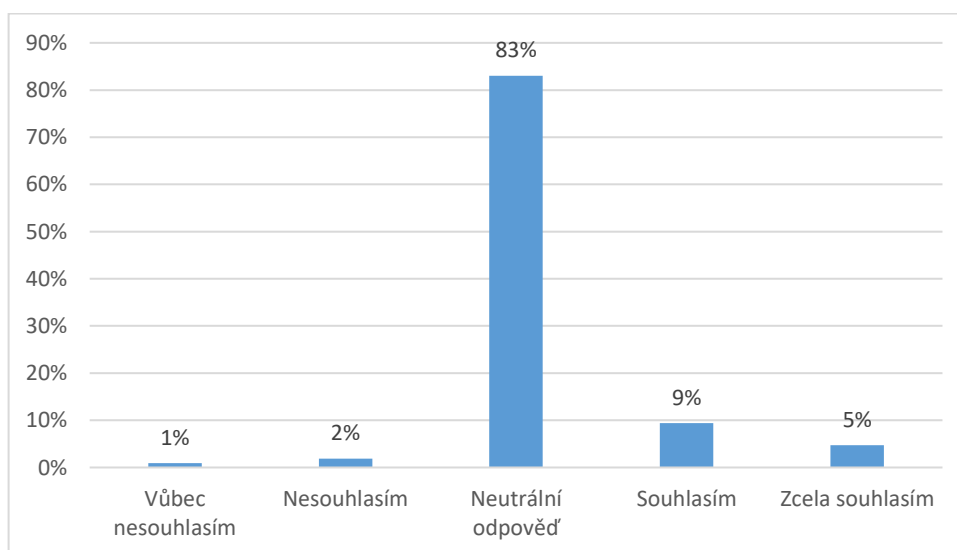
Důležitá položka se týkala obecného hodnocení vlastní autonomie. Zde měli respondenti na výběr z variant „vůbec nesouhlasím“, „nesouhlasím“, „neutrální odpověď“, „souhlasím“, „zcela souhlasím“. Jednalo se tak o jednu položku Likertova typu v dotazníku.

Tabulka 18 Hodnocení vlastní autonomie

	Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Neutrální odpověď	Souhlasím	Zcela souhlasím
„Pracuji autonomně“	1	2	88	10	5

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z tabulky výše, kde je uveden jen zjednodušující výrok „Pracuji autonomně“, vyplývá, že výrazná většina respondentů zvolila neutrální odpověď. Toto zobecňující hodnocení je v souladu s odpověďmi na přechozí položky.



Graf 15 Hodnocení vlastní autonomie

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Graf výše znázorňuje, že většina respondentů volila neutrální odpověď a dále lze v odpovědích vidět mírnou převahu těch, kdo se jako autonomní vnímají – celkem 14 % s daným výrokem o autonomní pracovní činnosti souhlasilo nebo zcela souhlasilo.

Na výzkumnou otázku, do jaké míry AP pracují autonomně, lze odpovědět, že záleží na pracovních činnostech – pedagoga zastupují spíše zřídka, v přímé podpoře žáků pracují autonomně na denní bázi v cca třetině případů, v delším časovém intervalu se četnost autonomní podpory žáků ze strany AP zvyšuje.

Hodnocení kvality a hierarchičnosti vztahů s pedagogy

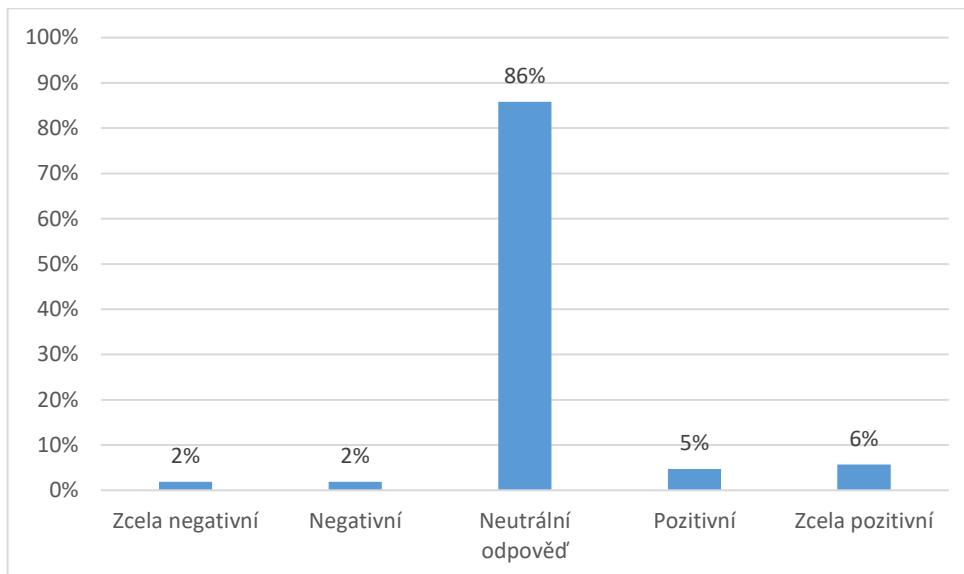
Kvalita vztahů AP s pedagogy byla hodnocena ve dvou dimenzích – jednak AP hodnotili kvalitu vztahu jako takového, což by bylo možné označit za obecné hodnocení. Dále AP posuzovali hierarchičnost vztahu, respektive do jaké míry je a/symetrický.

Tabulka 19 Obecné hodnocení vztahů s pedagogy

	Zcela negativní	Negativní	Neutrální odpověď	Pozitivní	Zcela pozitivní
Kvalita vztahu	2	2	91	5	6

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Z tabulky absolutních četností i grafu s relativními četnostmi je zřejmé, že AP hodnotili kvalitu vztahů s pedagogy především jako neutrální (86 %, respektive 91 osob). Kromě předpokladu, že odpovědi jsou platné (validní), lze tento výsledek interpretovat i jinak – např. lze předpokládat, že AP při zobecňování vzali v úvahu některé pedagogy, s nimiž mají pozitivní vztahy, ale i osoby, ke kterým chovají negativní vztah. Výsledek by v takovém případě nebyl příliš vypovídající a bylo by nutné podrobnější zkoumání.



Graf 16 Obecné hodnocení vztahů s pedagogy

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

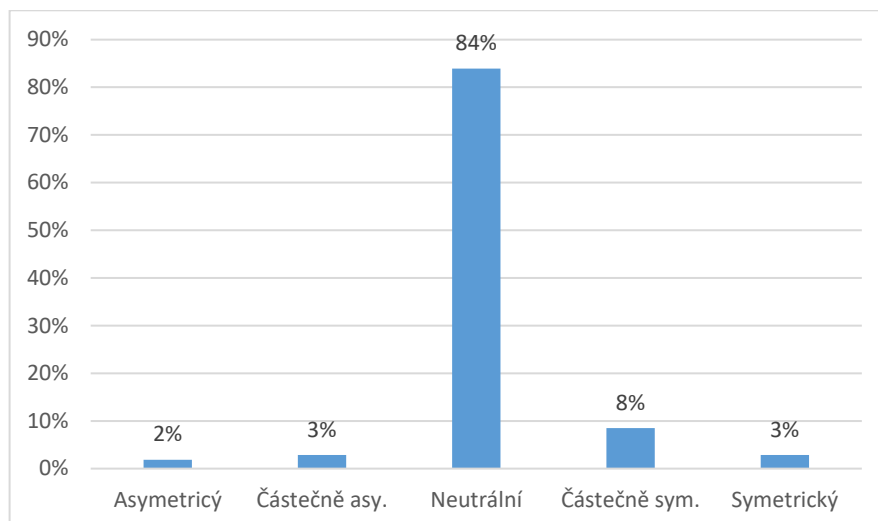
Pokud jde o hierarchičnost vztahů, tabulka níže obsahuje zkratky, kde „asy.“ značí „asymetrický“ či „asymetrické“ a analogicky „sym.“ značí „symetrický“ či „symetrické“.

Tabulka 20 Hierarchičnost vztahů s pedagogy

	Asymetrický	Částečně asy.	Neutrální	Částečně sym.	Symetrický
Hierarchičnost vztahu	2	3	89	9	3

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Objevuje se zde podobná situace jako v případě obecného hodnocení vztahů – převaha neutrálních odpovědí.



Graf 17 Hierarchičnost vztahů s pedagogy

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

V tomto případě bylo přistoupeno ještě k doplňkovým výpočtům. Bylo zkoumáno, zda hodnocení hierarchičnosti vztahů s pedagogy souvisí s hodnocením kvality vztahů. Vypočítán byl Spearmanův koeficient korelace a byla zjištěna pozitivní korelace 0,735 na hladině statistické významnosti 0,01. Platí tedy, čím pozitivněji AP hodnotili kvalitu vztahů s učiteli, tím více symetrické tyto vztahy byly.

Na výzkumnou otázku lze tedy odpovědět tak, že AP hodnotí vztahy s pedagogy primárně neutrálně z hlediska kvality a hierarchičnosti a tyto dvě proměnné spolu statisticky významně korelují.

4.6 Interpretace získaných dat

První výzkumná otázka byla zaměřena na spolupráci AP s učiteli v přípravě na výuku. Společná příprava na výuku je důležitou součástí nepřímé pedagogické činnosti AP. Nedostatek času na společnou přípravu učitele a AP na českých školách je zásadním nedostatkem v nastavení práce obou profesionálů. Učitel většinou vystupuje jako ten, který plánuje svou i asistentovu práci, připravuje vyučovací hodinu (Hájková, et al., 2018). Výsledky našeho výzkumu ukazují, že běžné jsou společné přípravy pedagoga a AP na bázi několikrát za týden nebo několikrát měsíčně (45 %, respektive 38 % respondentů). Ve spolupráci AP s učiteli v přípravě na výuku dochází ke kombinaci různých forem spolupráce,

kdy se AP a pedagog setkávají, pedagog předává AP podklady, ale AP se také často připravují sami. Více než 70 % respondentů uvedlo, že se denně či několikrát týdně připravují samostatně na vyučování. Na společné přípravy učitele a asistenta pedagoga se ve svém výzkumu zaměřili také Palounková et al. (2017). Autorky uvádějí, že necelých 50 % AP běžných škol se společně připravují denně, u 30 % probíhá příprava alespoň 1 x týdně, což je v rozporu s výsledky našeho výzkumu. Rozlílková (2014) srovnává společnou přípravu na výuku 1. a 2. stupně základní školy a vyvozuje, že na 1. stupni ZŠ je společná příprava velmi dobrá, neboť probíhá v těsné spolupráci. Za nedostatečnou vzhledem k organizaci vzdělávání a většímu počtu učitelů naopak považuje spolupráci na 2. stupni ZŠ. V rozporu s uvedeným jsou výsledky z výzkumu Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014). Autoři zjistili, že 40 % jejich respondentů nemá žádný prostor pro konzultace a přípravy s učiteli. Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že v oblasti spolupráce je stále prostor ke zdokonalování a je potřeba se tím neustále zabývat. Společně plánovat výuku a složitost příprav může také gradovat podle toho, jak s dosaženou praxí roste úroveň schopností a kompetencí AP (Němec, 2016). Zkušenosti AP pak i bez přípravy nahrazují učitele v úkonech, které se mechanicky opakují a týkají celé třídy (Hájková, et al, 2018).

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jaký je nejobvyklejší model spolupráce asistenta pedagoga a učitele během výuky. Z výzkumu vyplynulo, že nejobvyklejší model spolupráce AP a učitele během výuky je takový, kdy AP poskytuje podporu jiným (konkrétním) žákům. Pozitivní v tomto ohledu je, že tento ve vzorku nejčastěji uváděný model spolupráce odpovídá legislativnímu vymezení, neboť AP nemá být primárně pedagogickým pracovníkem, který by plnil roli osobního asistenta, tj. někoho kdo pečuje o jednu konkrétní osobu. Druhým nejčastějším typem spolupráce byl model, kdy učitel zajišťuje výuku pro většinu žáků třídy a AP zajišťuje podporu jednomu žákovi. AP by neměl být k dispozici pouze začleněnému žákovi, ale po domluvě s učitelem by měl věnovat pozornost dle potřeby také ostatním žákům ve třídě. Tohle je v praxi často opomíjeno, AP a začleněný žák pracují výhradně spolu, učitel se na začleněného žáka obrací jen výjimečně (Uzlová, 2010). Také zákonní zástupci žáka se SVP mnohdy trvají na tom, že AP byl přidělen jejich dítěti a musí pracovat výhradně s ním (Růžička, et al., 2019).

V rámci snahy odpovědět na třetí výzkumnou otázku byla pozornost zaměřena na činnosti AP mimo výuku. Z výzkumu vyplynulo, že AP se podílejí na organizačních činnostech mimo vyučování, což jsou dozory apod. Další činností, kterou AP zajišťují mimo

vyučování, je pomoc s obstaráváním zápisů (např. shánění zápisů od spolužáků, jejich kopírování, zaslání prostřednictvím e-mailu, když je žák nemocný), pedagogické intervence apod. AP jsou ve školách využívány také v přípravě žáků na vyučování formou doučování, což realizuje alespoň jednou týdně drtivá většina zúčastněných. Doučovat ale mohou jen ti AP, jejichž znalosti a dovednosti odpovídají probírané látce (Moravková Vejrochová et al., 2015). Se zákonnými zástupci komunikují AP nejčastěji měsíčně, to uvedlo 70 dotázaných respondentů, což je v rozporu s výzkumem Michalíka et al. (2015), kde 83,7 % dotázaných komunikovali s rodinami žáků denně. Více než třetina zúčastněných nekomunikuje s komunitou – tento jev lze interpretovat různě. Např. ve škole může tyto aktivity zajišťovat jiný pracovník nebo komunikace s komunitou nemusí být vůbec nutná, jelikož dostatečná může být čistě komunikace se zákonnými zástupci. AP se prakticky nevěnují komunikaci s odborníky a dalšími institucemi. Výsledek můžeme interpretovat tak, že ve školách bývá ustavena osoba zajišťující komunikaci např. se školskými poradenskými zařízeními, což by mělo být dle Kendíkové (2020) v kompetenci výchovného poradce nebo speciálního pedagoga. V závažnějších případech obdobné typy komunikace zajišťuje vedení školy. Více než tři čtvrtiny respondentů (81) se měsíčně věnují opravování písemných prací. Dotazník dále mapoval další činnosti, které lze chápat jako nepřímou pracovní činnost AP – objevovaly se zde různé administrativní činnosti, jako jsou např. zápisy do třídních knih nebo podpisy různých dokumentů. Četnost těchto činností však nebyla zjišťována (šlo o volnou odpověď v dotazníku) a toto by bylo vhodné zmapovat v navazujícím výzkumu.

Čtvrtá výzkumná otázka byla zaměřena na výši autonomie AP. Záleží nejen na tom, o jakou konkrétní činnost se jedná, ale také např. zda se autonomie posuzuje směrem k jednomu žákovi, skupině žáků či jak často lze během pracovní doby o autonomii hovořit. Z výzkumu je patrné, že většina respondentů poskytuje autonomně podporu několikrát týdně, vždy nebo prakticky každý den pak nejčastěji podporu neautonomní, tj. na základě pokynů učitele. Za účelem komplexního posouzení autonomie AP by zřejmě bylo nutné vypracovat samostatný dotazník. Specifickou otázkou bylo, zda AP zastupují pedagoga ve vyučování nebo v jiné přímé pedagogické činnosti. Z odpovědí vyplynulo, že AP pedagoga příliš často nezastupují. V tomto ohledu pozitivně odpovědělo jen 20 respondentů. AP by bez ukončeného vysokoškolského vzdělání v pedagogickém oboru neměl zastupovat učitele, protože není dostatečně kvalifikovaný pro samostatnou výuku (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Do samostatné výuky se mohou AP zapojit např. v rámci výchov, kdy AP přebere roli pedagoga na část hodiny pracovní/výtvarné/hudební a učitel si připravuje

výukové materiály. Zde lze využít přirozeného nadání AP z původní profese a učitel a AP se tak mohou vhodně doplňovat (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na hodnocení vztahu mezi AP a pedagogy. Jako na každém pracovišti i v prostředí školy ovlivňují atmosféru vzájemné mezilidské vztahy. Hájková et al. (2018) realizovali výzkum, v němž popisují celou škálu postojů. Jedni AP pociťují vděčnost, ze strany učitelů, hlavně kvůli hůře zvladatelnému žákovi, ale zejména ze strany starších kolegů-pedagogů bývá někdy těžké přijmout dalšího dospělého, protože celý život byli zvyklí pracovat ve třídě sami. Někteří AP hledali chybu v sobě. AP také připouštěli, že kvalita vztahu mezi pedagogem se odvíjí od délky jejich společného působení, s klimatem školy a s dosavadními zkušenostmi s prací AP na škole. Náš realizovaný výzkum ukázal, že AP hodnotí vztahy s pedagogy primárně neutrálně z hlediska kvality a hierarchičnosti a tyto dvě proměnné spolu statisticky významně korelují. Čím pozitivněji AP hodnotili kvalitu vztahů s pedagogy, tím více symetrické tyto vztahy byly. Korelaci nelze interpretovat jako kauzalitu, a proto nelze přímo říci, že symetričnost vztahu by byla příčinou pozitivního hodnocení. V praxi totiž může existovat i opačný vztah (kvalitní vztah vyústí ve větší symetričnost). Proto by bylo vhodné tuto korelaci dále prozkoumat navazujícím výzkumem.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit obsah spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli na druhém stupni základních škol. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první kapitole jsme vymezili profesi asistenta pedagoga, jeho vznik a vývoj, současné legislativní vymezení asistenta pedagoga a jeho místo v českém školství. Kapitola je zakončena stručným pojednáním o identitě profese asistenta pedagoga.

Ve druhé kapitole je pozornost soustředěna na pracovní náplň asistenta pedagoga. Ta je značně různorodá, neboť legislativně jsou stanoveny dva typy asistenta pedagoga v závislosti na kvalifikačních předpokladech. Dále byly popsány kategorie SVP, u kterých přichází v úvahu podpůrná opatření. Definovali jsme školní klima i klima třídy a aktéry, kteří na něj mají vliv. Popsali jsme, při kterých sebeobslužných činnostech AP nejvíce pomáhají a jaké přitom musí dodržovat zásady. Dále jsme vymezili náročné situace v rámci komunikace AP s rodinou a komunitou žáka.

Třetí kapitola je věnována spolupráci AP s učiteli. Pedagog může AP poskytovat metodickou podporu, může na něj delegovat různé kompetence, mohou při konkrétní činnosti kooperovat apod. Popsali jsme tzv. modely spolupráce učitelů a AP. V první podkapitole byly uvedeny studie, které se zaměřily na četnost a charakter spolupráce mezi AP a učiteli. Výsledky těchto studií jsou často nejednotné.

Ve čtvrté kapitole v praktické části je prezentováno výzkumné šetření, které se zaměřuje na spolupráci asistentů pedagoga s učiteli. Hlavním cílem bylo zjistit, jak asistenti pedagoga působící na druhém stupni základních škol vnímají a hodnotí spolupráci s učiteli během výuky. Tomuto hlavnímu výzkumnému cíli bylo podřazeno pět dílčích výzkumných cílů a jim odpovídajících výzkumných otázek.

Do výzkumu se zapojilo 106 asistentů pedagoga z druhého stupně základních škol. Celkem 8 mužů a 98 žen. Většina respondentů disponovala praxí na dané pozici v rozmezí 1-5 let a šlo o asistenty pedagoga dle odstavce 3 § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Nejvíce (29 %) byli zastoupeni asistenti pedagoga, kteří byli doporučení a přiděleni k žákům s mentálním postižením. Zastoupeni však byli také asistenti pedagoga, kteří pracují s žáky s jinými druhy disabilit, především se souběžným postižením, sluchovým postižením a vývojovými poruchami chování.

Na základě dotazníku vlastní konstrukce byla získána data, která byla dále zpracována a analyzována.

Závěrem lze konstatovat, že výzkumných cílů se podařilo s jistými výhradami dosáhnout a na výzkumné otázky odpovědět. Problematické bylo především zařadit více než 100 respondentů do výzkumného souboru, neboť se často stávalo, že potenciální respondenti neodpověděli, odmítli či se ptali, kolik času jim účast ve výzkumu zabere. Takto dlouhý dotazník se ukázal v některých ohledech metodologicky výhodný (bylo by např. možná data dále analyzovat, vypočítat další korelace a či statisticky porovnat různé skupiny respondentů), avšak pro řadu osob příliš časově náročný.

Navazující výzkum by mohl pomoci s interpretací dat prezentovaných v praktické části – diskutovány byly některé důvody, proč data vyšla určitým způsobem. Další ověření by bylo možné kvantitativním i kvalitativním způsobem.

Ačkoli si výzkum nekladl za cíl stanovovat doporučení do praxe, bylo by možné uvažovat o praktickém využití některých zjištění. Nabízí se např. možnosti podpory spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli. Taková podpora může probíhat formálním i neformálním způsobem a může být realizována i bez zajištění empirickými daty. Např. by bylo možné vytipovat příklady dobré praxe, kdy spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem funguje mimořádně dobře, jsou naplňovány vzdělávací potřeby žáků a oba aktéři spolupráci pozitivně hodnotí. Příklady dobré praxe by mohly být využity v popularizační literatuře nebo by takto fungující dvojice mohly přenášet své zkušenosti dál formou přednášek, webinářů, workshopů, intervizí apod.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] BASLEROVÁ, Pavlína et al, 2020. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2020. ISBN 978-80-244-4654-7.
- [2.] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3.] ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- [4.] FASNEROVÁ, Martina a Dominika STOLINSKÁ PROVÁZKOVÁ, 2018. Impact of teaching assistants on children's adaptation to the school environment. *Journal of Exceptional People*, 2(13), s. 85-100. [online].[cit. 2022-01-04]. Dostupné z: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=cs&user=tyqTbL4AAAAJ&citation_for_view=tyqTbL4AAAAJ:vRqMK49ujn8C
- [5.] GABÁŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMÍK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0.
- [6.] GREGER, David, Markéta LEVÍNSKÁ a Irena SMETÁČKOVÁ, 2012. Priority education policies in the Czech Republic: redesigning equity policies in the post-communist transformation. In *Educational Policies and Inequalities in Europe* (s. 191-219). Palgrave Macmillan, London. [online].[cit. 2021-11-12]. Dostupné z: https://doi.org/10.1057/9780230358652_7
- [7.] HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4670-7.

- [8.] HABR, Jonáš, Anežka ŠOUBOVÁ a Vendula ROHLENOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: podpora komunikace mezi žáky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4657-8. [online].[cit. 2021-11-12]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-03/metodika-prurez-03.pdf>
- [9.] HÁJKOVÁ, Vanda et al, 2018. *Asistent pedagoga: profese utvářená v dialogu*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
- [10.] HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1.
- [11.] HUTYROVÁ, Miluše a Veronika RŮŽIČKOVÁ, 2018. *Perspektivy společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-5430-6.
- [12.] JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, 415 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.
- [13.] JŮN, Hynek a Branislava MARVÁNOVÁ VARGOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: prevence a zvládnání problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4706-3.[online].[cit. 2022-01-02]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-01/metodika-prurez-01.pdf>
- [14.] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, ISBN 978-80-88163-12-1.
- [15.] KLIMEŠOVÁ, Šárka, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: práce s třídním klimatem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4709-4. [online].[cit. 2021-12-02]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-07/metodika-prurez-07.pdf>

- [16.] KLUSÁČKOVÁ, Marie. et al, 2014. *Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online].[cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-02.pdf>
- [17.] KOLAŘÍK, Marek, et al, 2014. Spolupráce asistenta pedagoga při integraci dítěte s poruchou chování v běžné třídě. *Psychologie a její kontexty / Psychology & Its Contexts*, 5, s. 27–45. [online].[cit. 2021-10-02]. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Kolarik_et_al_2014_S.pdf
- [18.] LANGER, Jiří, 2017. Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání. In Šmelová, Eva, Eva Souralová a Alena Petrová, 2017. *Společenské aspekty inkluze* (s. 33–43). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [19.] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [20.] MICHALÍK, Jan et al, 2015. *Asistent pedagoga u žáků se zdravotním postižením: postoje, hodnocení, činnosti (zpráva z výzkumu)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online].[cit.2022-02-13]. Dostupný z <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-20.pdf>
- [21.] MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.
- [22.] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3. [online].[cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>
- [23.] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, Jiřina MUCHOVÁ a Jana KULŠTRUNKOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: dopomoc při sebeobslužných činnostech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-

- 80-244-4710-0. [online].[cit.2022-02-10]. Dostupné z:
<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-10/metodika-prurez-10.pdf>
- [24.] NĚMEC, Zdeněk, 2021. *Jak vidí asistenti náplň své práce? Na jaké problémy naráží?* [online].[cit. 2022-01-10] Nová Škola, o. p. s. Dostupné z:
www.asistentpedagoga.cz/ke-stazeni/zobrazit/jak-vidi-asistenti-standardy-sve-prace
- [25.] NĚMEC, Zdeněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0. [online].[cit. 2022-01-05] Dostupné z :
<https://adoc.pub/asistent-pedagoga-v-inkluzivni-kole-zbynk-nmec-klara-imakova.html>
- [26.] PAUKNEROVÁ, Daniela, 2012. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3809-3.
- [27.] PALOUNKOVÁ, Zuzana a Hana JOKLÍKOVÁ, 2017. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2017. ISBN 978-80-7494-386-7.
- [28.] PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických pracovníků ve vzdělání a jejich pojetí učitelů a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN: 978-80-7603-206-4.
- [29.] RUŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ, 2019. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5500-6. [online].[cit. 2022-02-15]. Dostupný z:
www.researchgate.net/publication/334087740_Ucitel_a_asistent_ve_spolecnem_vzdelavani
- [30.] SKUTIL, Martin et al, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

- [31.] SLATER, Edwina a Louise GAZELEY, 2019. Deploying teaching assistants to support learning: from models to typologies. *Educational Review*, 71(5), s. 547-563. [online].[cit.2022-02-15]. Dostupný z: [//www.semanticscholar.org/paper/Deploying-teaching-assistants-to-support-learning%3A-Slater-Gazeley/1e121d22db0880e6c8c78f8a86cfb89cff52452d](https://www.semanticscholar.org/paper/Deploying-teaching-assistants-to-support-learning%3A-Slater-Gazeley/1e121d22db0880e6c8c78f8a86cfb89cff52452d)
- [32.] SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4042-3.
- [33.] STOLINSKÁ, Dominika a Eva ŠMELOVÁ, 2019. Teaching Assistant: New Element Supporting the Inclusive Approach in Czech Primary School. In *Proceeding soft he 2019 3rd International Conference on Education and E-Learning* (s. 119-121). [online].[cit.2021-10-04]. Dostupný z: www.researchgate.net/publication/338616304_Teaching_Assistant_New_Element_Supporting_the_Inclusive_Approach_in_Czech_Primary_School
- [34.] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [35.] VALENTA, Milan et al, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1.
- [36.] VALENTA, Milan, Milan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- [37.] VALENTOVÁ, Iveta et al, 2015. *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4759-9. [online].[cit.2022-01-22]. Dostupný z: <https://adoc.pub/analyza-se-specialnimi-potebami-vedeni-asidenta-pedagoga.html>

- [38.] VIKTORIN, Jan, 2018. Teacher assistant in the inclusive school environment. *The Educational Review, USA*, 2(6), s. 320-329. [online].[cit. 2022-01-08]. Dostupný z : [//www.hillpublisher.com/UpFile/201806/2018060752473465.pdf](http://www.hillpublisher.com/UpFile/201806/2018060752473465.pdf)
- [39.] VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online] 2018 [cit. 2022-02-15]. Dostupný z: www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2?highlightWo
- [40.] VYHLÁŠKA č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online].[cit. 2022-01-08]. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu>
- [41.] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] 2004 [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022
- [42.] ZÁKON č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online] 2004 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1
- [43.] ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
IVP	Individuální vzdělávací plán
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
ZŠ	Základní škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Asy	Asymetrický či asymetrické
Sym	Symetrický či symetrické
Sd	Směrodatná odchylka
Me	Medián
Mod	Modus
Min	Minimální hodnota
Max	Maximální hodnota

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Skupiny oslovených respondentů	39
Tabulka 2 Věkové charakteristiky výzkumného souboru.....	39
Tabulka 3 Respondenti dle krajů České republiky	40
Tabulka 4 Respondenti dle typu pracovního úvazku.....	41
Tabulka 5 Počet respondentů, kteří pracují současně jako pedagogové.....	41
Tabulka 6 Spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem v přípravě na výuku	44
Tabulka 7 Modely spolupráce mezi AP a učitelem	46
Tabulka 8 Spolupráce mezi AP a pedagogem na hodnocení a klasifikaci	48
Tabulka 9 Pomoc při sebeobsluze nebo při vytváření základních pracovních, hygienických aj. návyků.....	49
Tabulka 10 Spolupráce AP na organizačních činnostech mimo vyučování	50
Tabulka 11 Spolupráce AP na přípravě na vyučování.....	51
Tabulka 12 Zajištění komunikace se zákonnými zástupci žáků	52
Tabulka 13 Zajištění komunikace s komunitou	53
Tabulka 14 Zajištění komunikace s odborníky a dalšími institucemi	54
Tabulka 15 Opravování písemných prací ve spolupráci s pedagogem.....	55
Tabulka 16 Autonomní a neautonomní podpora žáka či žáků ze strany AP	57
Tabulka 17 Zástup pedagoga ve vyučování nebo v jiné přímé pedagogické činnosti.....	58
Tabulka 18 Hodnocení vlastní autonomie	59
Tabulka 19 Obecné hodnocení vztahů s pedagogy.....	60
Tabulka 20 Hierarchičnost vztahů s pedagogy	61

SEZNAM GRAFU

Graf 1 Délka profesní praxe na pozici asistenta pedagoga	42
Graf 2 Typ asistenta pedagoga dle školského zákona	43
Graf 3 Asistenti pedagoga dle kategorie speciálních vzdělávacích potřeb.....	43
Graf 4 Spolupráce mezi AP a pedagogem v přípravě na výuku	45
Graf 5 Modely spolupráce mezi AP a učitelem	47
Graf 7 Pomoc při sebeobsluze nebo při vytváření základních pracovních, hygienických aj. návyků.....	49
Graf 8 Spolupráce AP na organizačních činnostech mimo vyučování.....	50
Graf 9 : Spolupráce AP na přípravě na vyučování	52
Graf 10 Zajištění komunikace se zákonnými zástupci žáků.....	53
Graf 11 Zajištění komunikace s komunitou.....	54
Graf 12 Zajištění komunikace s odborníky a dalšími institucemi	55
Graf 13 Opravování písemných prací ve spolupráci s pedagogem	56
Graf 14 Autonomní a neautonomní podpora žáka či žáků ze strany AP	57
Graf 15 Zástup pedagoga ve vyučování nebo v jiné přímé pedagogické činnosti	58
Graf 16 Hodnocení vlastní autonomie	59
Graf 17 Obecné hodnocení vztahů s pedagogy	61
Graf 18 Hierarchičnost vztahů s pedagogy	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor dotazníku

PŘÍLOHA P I: VZOR DOTAZNÍKU

Vážená paní asistentko, Vážený pane asistente,

jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Tímto Vás chci poprosit o vyplnění anonymního dotazníku, který slouží ke zpracování mé bakalářské práce, na téma Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem v základní škole. Otázky se týkají Vaší profese asistenta pedagoga. Odpovědi jsou anonymní, prosím tedy o pravdivé odpovědi.

Odpovědi budou využity jen pro můj výzkum.

Vyplňte jen v případě, že pracujete na 2. stupni základní školy.

Děkuji za Váš čas.

Daniela Pagáčová

Dotazník:

1. Jste:

- Muž.
- Žena.

2. Uveďte Váš věk:

3. Z jakého jste kraje ČR:

4. Jako asistent pedagoga pracujete:

- Na celý úvazek.
- Na částečný úvazek.
- Nejsem si jistý/jistá.

5. Pracujete současně jako pedagog?
- Ano.
 - Ne.
6. Jako asistent pedagoga pracujete:
- Méně než rok.
 - Do 5 let.
 - Do 10 let.
 - Déle než 10 let.
7. Pracujete jako asistent pedagoga:
- Dle odst. 3 (§ 5 vyhlášky 27/2016 Sb.).
 - Dle odst. 4 (§ 5 vyhlášky 27/2016 Sb.).
 - Nejsem si jistý/jistá.
8. Jako asistent pedagoga jste primárně školským poradenským zařízením doporučen/a k žákovi s:
- Mentálním postižením.
 - Zrakovým postižením.
 - Sluchovým postižením.
 - Závažnými vadami řeči.
 - Závažnými vývojovými poruchami učení.
 - Závažnými vývojovými poruchami chování.
 - Souběžným postižením více vadami.
 - Autismem.

- Jinými životními podmínkami či jiným kulturním prostředím.
 - Tělesným postižením.
 - Nejsem si jistý/jistá.
 - Jiné (doplňte):
9. S učiteli spolupracuji na přípravách a plánování výuky (např. společně vybíráme učivo, materiály či pomůcky):
- Nikdy nebo zřídka.
 - Několikrát měsíčně.
 - Několikrát týdně.
 - Vždy nebo skoro každý den.
 - Nejsem si jistý/jistá.
10. Na výuku se připravuji na základě písemných či ústních podkladů učitele (na základě pokynů učitele pracuji sám/sama):
- Nikdy nebo zřídka.
 - Několikrát měsíčně.
 - Několikrát týdně.
 - Vždy nebo skoro každý den.
 - Nejsem si jistý/jistá.
11. Přípravu na výuku realizuji zcela samostatně (bez pokynů učitele):
- Nikdy nebo zřídka.
 - Několikrát měsíčně.
 - Několikrát týdně.
 - Vždy nebo skoro každý den.
 - Nejsem si jistý/jistá.

12. Během vyučování poskytuji individuální podporu žákovi nebo žákům na základě přesně stanovených postupů a pokynů učitele (tj. nikoli autonomně):

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

13. Během vyučování poskytuji autonomně individuální podporu žákovi nebo žákům (tj. nikoli na základě postupů a pokynů učitele):

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

14. Spolupracuji s učitelem na hodnocení a klasifikaci žáků:

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

15. Během vyučování nejčastěji:

- Učitel učí a já zajišťuji podporu jednomu žákovi.
- Učitel učí a já zajišťuji podporu různým žákům dle potřeby.

- Učitel učí a já poskytuji podporu vymezené skupině (konkrétní žáci).
- Učitel učí a já plním diagnostické úkoly (pozorování apod.).
- Mám ve třídě stanoveny zóny, kde poskytuji podporu žákům, zatímco učitel působí v jiných zónách (např. konkrétní lavice, nikoli předem daní žáci).
- Působím souběžně s učitelem (týmová výuka).
- Pracuji s žákem či žáky mimo třídu.
- Nejsem si jistý/jistá.

16. Mimo vyučování zajišťuji různé organizační činnosti s žáky (např. dozor, odvedení do jídelny, do šaten):

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

17. Zajišťuji podporu žáků v přípravě na vyučování (doučování, pedagogická intervence, pomoc s obstaráním zápisů apod.):

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

18. Zajišťuji pomoc žákům při sebeobsluze nebo při vytváření základních pracovních, hygienických aj. návyků:

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.

- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

19. Zajišťuji komunikaci se zákonnými zástupci žáků:

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

20. Zajišťuji komunikaci s příslušníky komunity, z níž žáci pocházejí (vyjma zákonných zástupců žáků):

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

21. Zajišťuji komunikaci se spolupracujícími odborníky a institucemi (např. OSPOD, školská poradenská zařízení):

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

22. Zastupuji pedagoga ve vyučování nebo v jiné přímé pedagogické činnosti (suplování apod.):

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.

23. V rámci nepřímé pracovní činnosti spolupracuji s učiteli na opravování písemných prací či vedení dokumentace:

- Nikdy nebo zřídka.
- Několikrát měsíčně.
- Několikrát týdně.
- Vždy nebo skoro každý den.
- Nejsem si jistý/jistá.
- Nejsem si jistý/jistá.

24. Prosím uveďte, jakým dalším činnostem se věnujete v rámci nepřímé pracovní činnosti:

- :
- Nejsem si jistý/jistá.

25. Ve svých pracovních činnostech jsem autonomní (pracuji samostatně):

- Vůbec nesouhlasím.
- Nesouhlasím.
- Neutrální odpověď.
- Souhlasím.

- Zcela souhlasím.
- Nejsem si jistý/jistá.

26. Kvalitu vztahů s učiteli hodnotím jako:

- Zcela negativní.
- Negativní.
- Neutrální odpověď.
- Pozitivní.
- Zcela pozitivní.
- Nejsem si jistý/jistá.

27. Vztahy s učiteli hodnotím jako:

- Zcela asymetrické (učitelé jsou v pozici nadřízených).
- Částečně asymetrické.
- Neutrální.
- Částečně symetrické.
- Zcela symetrické (zcela kolegiální a rovnocenný vztah).

