

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postavení asistenta pedagoga na základní škole

The Role of Teaching Assistant at Elementary School

Bc. Veronika Houdková

Vedoucí DP: doc. PaedDr. Vanda Hájková Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N-SPG-VZ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Postavení asistenta pedagoga na základní škole* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 1. 4. 2019

Především bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Vandě Hájkové Ph.D. za trpělivé vedení mé práce a její cenné rady. Dále mé velké díky patří kamarádce Petře za pomoc s finální kontrolou práce. Děkuji i všem respondentům, bez kterých by diplomová práce v této podobě nikdy nevznikla.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá kooperací učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole s důrazem na rozdíly ve vnímání přítomnosti asistenta pedagoga na prvním a druhém stupni. Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část diplomové práce je členěna celkem na tři kapitoly. První je zaměřena na aktuální definici pojmů integrativní a inkluzivní pedagogiky a na změny, které do školství v posledních letech přinášejí. Druhá nastíní profesní pojetí asistenta pedagoga s důrazem na uplatnění na základních školách běžného typu, včetně postavení asistenta pedagoga v zahraničí. Poslední kapitola cílí na interpersonální vztahy asistenta pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky školy, rodiči i žáky samotnými.

Praktická část práce se věnuje smíšenému výzkumnému šetření, které je rozděleno celkem na dvě části. První část výzkumu se zabývá zkoumáním role asistenta pedagoga na běžné základní škole s důrazem na společnou práci učitele a asistenta pedagoga v rámci jedné třídy na prvním a druhém stupni. Pro realizaci této části výzkumného šetření byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu s využitím polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Pro účely kvalitativního šetření bylo vybráno celkem šest respondentů s odpovídajícím profilem. Získaná data byla doplněna o statistické dotazníkové šetření, na kterém se podílelo prostřednictvím internetu 220 respondentů. Z výzkumného šetření vplynuly konkrétní faktory, které spolupráci obou subjektů nejvíce ovlivňují. Za zásadní faktory, ovlivňující kooperaci asistenta pedagoga a učitele, byly respondenty označeny osobnostní vlastnosti a profesní zkušenosti. Dále byly v práci popsány rozdíly ve fungování asistenta pedagoga na prvním a druhém stupni běžné základní školy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

spolupráce, učitel, asistent pedagoga, inkluze, základní škola, první stupeň základní školy, druhý stupeň základní školy

## **ABSTRACT**

This thesis concerns the cooperation between teacher and teaching assistant (TA) at mainstream elementary school, with the emphasis on perception of TA's presence at the first stage and the second stage of education. It is comprised of two sections. Theoretical part is divided into three chapters. The first chapter focuses on the current concept definition of integrative and inclusive pedagogy, and coherent changes in recent years. The second one outlines the professional approach to TA, with emphasis on their usage at mainstream schools, including their employment abroad. The last chapter targets on mutual relationship of TA and other pedagogical staff, teachers and students themselves.

The practical part of the thesis is devoted to mixed research which has two parts. The first one deals with the role of TA at mainstream elementary school focusing on his cooperation with teacher, in terms of a first-stage and second-stage class. For purpose of this part of study was chosen the qualitative research method with the usage of semi-structured in-depth interview. There were selected three respondents with required profiles. The acquired data was supplemented by questionnaires, in which participated 220 respondents. The results of the research brought specific factors which influence the cooperation between both subjects. The most credited factors were personality traits and professional experiences. Furthermore, the thesis contains the description how the activity of TA differs at first and second stage of mainstream elementary school.

## **KEYWORDS**

cooperation, teacher, teaching assistant, inclusion, elementary school, first stage of elementary education, second stage of elementary education

## Obsah

ÚVOD.....	8
1 Integrace a inkluze v českém školství .....	10
1.1. Terminologické vymezení pojmů integrace a inkluze .....	11
1.2. Podpora inkluzivního vzdělávání v mezinárodních dokumentech .....	12
1.3. Legislativní rámec podpory inkluzivního vzdělávání.....	13
1.4. Vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.....	15
2 Asistent pedagoga.....	16
2.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga .....	16
2.2 Historický vývoj profese.....	17
2.3 Legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga.....	18
2.4 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga .....	19
2.5 Náplň práce asistenta pedagoga.....	21
2.6 Metodická podpora asistenta pedagoga při vzdělávání a výkonu profese.....	23
2.7 Aktuální situace ve školství dle zprávy ČŠI z období 2017-2018.....	24
2.8 Postavení asistenta pedagoga v zahraničí .....	25
3 Asistent pedagoga ve spolupráci s ostatními subjekty .....	27
3.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem .....	27
3.1.1 Způsoby spolupráce učitele a asistenta pedagoga .....	27
3.1.2. Překážky v efektivní spolupráci učitele a asistenta pedagoga z hlediska výzkumných poznatků.....	31
3.1.3 Doporučení pro efektivní spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga.....	32
3.2 Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči/zákonnými zástupci.....	37
3.3 Spolupráce asistenta pedagoga s poradenským zařízením .....	38
3.4 Spolupráce asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami	38
3.5 Spolupráce asistenta pedagoga s ostatními žáky ve třídě .....	40
4 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole.....	41
4.1 Charakteristika výzkumného šetření.....	41
4.2 Formulace výzkumného problému a výzkumného cíle .....	41
4.3 Metody sběru dat .....	42
4.4 Popis výzkumného vzorku.....	43
4.5 Vlastní výzkumné šetření.....	44
4.5.1 Filosofie školy a charakteristika třídy .....	44
4.5.2 Vývoj spolupráce.....	47
4.5.3 Pracovní náplň a formy spolupráce .....	49
4.5.4 Klady a zápory dosavadní spolupráce, prostor pro zlepšení .....	52
5 Dotazníkové šetření .....	54
5.1 Popis metod a charakteristika výzkumného souboru.....	54

5.2	Analýza kvantitativních dat .....	55
5.3	Diskuse k výsledkům smíšeného výzkumu .....	71
5.3.1	Které faktory nejvíce ovlivňují spolupráci asistenta pedagoga a učitele? .....	71
5.3.2	Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga na 1. a 2. stupni běžné základní školy? .....	74
ZÁVĚR .....		76
Seznam použitých informačních zdrojů .....		78
Seznam příloh .....		86

## ÚVOD

Poslední roky jsou v českém školství ve znamení poměrně zásadních změn v oblasti přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Legislativní úpravy přinesly v trendu inkluzivního vzdělávání mnoho nového a pozice asistenta pedagoga je toho všeho nedílnou součástí. Rozvoj profese asistenta pedagoga je velmi důležitým prvkem přechodu k inkluzivnímu vzdělávání, pro jehož efektivitu je potřeba zajistit zdroje podpory učitelů i žáků (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Ve své diplomové práci se věnuji spolupráci učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole s důrazem na rozdíly ve vnímání přítomnosti asistenta pedagoga na prvním a druhém stupni. Při spolupráci na výchovně-vzdělávacím procesu dětí je nejbližším partnerem asistenta pedagoga právě učitel. Nejtěsnější spolupráce by měla být s učitelem třídním. Jelikož je aktuálně asistent pedagoga již běžnou součástí mnoha tříd škol hlavního vzdělávacího proudu, je jejich vztah důležitou součástí třídního klima a spolupodílí se na chování celé třídní skupiny. Proto jsem se rozhodla, že se ve své práci budu soustředit na faktory, které spolupráci asistenta pedagoga s učitelem nejvíce ovlivňují. Výsledky z výzkumu bych ráda použila jako možnou inspiraci a prostor k sebereflexi pro obě zpodobané skupiny (učitelé i asistenti pedagoga) jak efektivně komunikovat a spolupracovat jeden s druhým.

Teoretická část diplomové práce je členěna celkem na tři kapitoly. První je zaměřena na aktuální definici pojmů integrativní a inkluzivní pedagogiky a změnám, které do školství v posledních letech přinášejí. Druhá nastíní profesní pojetí asistenta pedagoga s důrazem na uplatnění na základních školách běžného typu, včetně postavení asistenta pedagoga v zahraničí. Poslední kapitola cílí na interpersonální vztahy asistenta pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky školy i žáky samotnými.

V praktické části diplomové práce se věnuji smíšenému výzkumnému šetření, které je rozděleno na dvě části. První část výzkumu je zaměřena na bližší zkoumání role asistenta pedagoga na běžné základní škole s důrazem na společnou práci učitele a asistenta pedagoga v rámci jedné třídy. Pro realizaci výzkumného šetření jsem si zvolila kvalitativní metodu výzkumu s využitím polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Pro tuto část práce jsem oslovila celkem dvanáct respondentů, z toho s polovinou jsem se nakonec domluvila na intenzivnější spolupráci. V druhé části výzkumu jsem vycházela z analýzy dat, které mi poskytla první část.



Náhodným výběrem se mi podařilo získat čtyři respondenty z prvního stupně a dva z druhého stupně běžné základní školy. Značné rozdíly ve výpovědích zúčastněných respondentů zapříčinily, že jsem se rozhodla z původně čistě kvalitativně zaměřeného výzkumu udělat výzkum smíšený a doplnit získaná data o statistické šetření pomocí dotazníku. Pro účely výzkumného šetření se mi podařilo získat celkem 220 respondentů.

## 1 Integrace a inkluze v českém školství

Celosvětové tendence vést své školské systémy proinkluzivním směrem rozdělila laickou i odbornou veřejnost na dvě skupiny, které jsou specifické svou odlišností k přístupu rovnosti ve vzdělávání. První zastávají široké pojetí inkluze, druzí zůstávají věrní systému speciálního školství. Velké kritice podléhá zásadní nepřipravenost společnosti na obsáhlý koncept inkluze, rychlost jejího zavádění do praxe a nesystematičnost řady opatření, včetně nedostatku prostředků na kvalitní asistenty pedagoga a jejich systematické vzdělávání (Regec, 2013).

Za posledních 30 let se výrazně změnil přístup ve vnímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a díky poměrně zásadním změnám v legislativě se inkluzivní pojetí vzdělávání stává běžnou praxí na základních školách napříč celou Českou republikou. V roce 1994 česká vláda podepsala tzv. Salamanskou deklaraci, která mimo jiné vymezuje základní princip inkluzivních škol. Vychází z přesvědčení, že „*běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky*“ (MŠMT, 2016). Na základě akceptace různorodosti se postupně v českém školství vytváří nový obor pedagogiky – tzv. *inkluzivní pedagogika*. Inkluzivní trendy se dostávají čím dál tím více do zájmu obecné pedagogiky. Zatímco integrace je spojována s pedagogikou speciální potřeb, inkluze přináší tzv. *školu pro všechny*, kde je vnímána heterogenita jako jeden z hlavních přínosů vzdělávacího procesu (Llechta in Regec, 2013). Model tzv. *inkluzivní školy* od základů mění přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Klade důraz na společné vzdělávání a individuální přístup, což minimalizuje možnost vyčlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z vyučování i z kolektivu a přispívá k odstranění sociálních a vzdělávacích bariér (Bartoňová, Vítková, 2017).

Tzv. „*škola pro všechny*“ se vyznačuje několika základními faktory, mezi které patří:

- každý je vítán,
- vzájemná pomoc mezi žáky i zaměstnanci,
- vzájemný respekt a
- rovné partnerství mezi zaměstnanci a rodiči

Nejen z výše zmíněného je patrné, že se systém českého školství pomalu ale jistě proměňuje. Konstituování nových podoborů pedagogických věd, ale i nové koncepty (jako např. model inkluzivní školy) jasně ukazují proinkluzivní směřování českého školství. Aktuálně v České republice již mnoho škol inkluzivní vzdělávání poměrně úspěšně realizuje, a navzdory přirozeným překážkám věří, že inkluzivní model má smysl a je velkým přínosem pro všechny zúčastněné. V roce 2018 na toto téma nadace OSF s Informačním centrem o vzdělávání EDUin zorganizovala diskusi s názvem „*Co nám říkají výzkumy o dopadech inkluzivní reformy*“. Zde byly mimo jiné představeny výsledky kvalitativního výzkumu „*Rok poté*“, který zjišťoval názory pedagogické veřejnosti na zavedená inkluzivní opatření na školách. Ve výsledku se školy shodují, že tato opatření jsou krok správným směrem (EDUin, 2018). Na druhou stranu značné neshody panují v otázce vzdělávání žáků a studentů s lehkým mentálním postižením (LMP) na školách hlavního vzdělávacího proudu. Do diskuse o vzdělávání dětí s LMP se hojně zapojují i mnohé neziskové organizace. Bob Kartous (2015) k tomuto tématu dodává, že škola by měla fungovat jako jakási sociální dílna. Inkluzi vnímá jako značně přínosnou a nadějnou pro budoucnost celé společnosti. Jako hlavní aktéry procesu inkluze vidí Kartous právě učitele. Ti by dle jeho názoru měli aktivně podporovat inkluzivní principy (Kartous, 2015).

### 1.1. Terminologické vymezení pojmů integrace a inkluze

Často dochází k tomu, že neodborná společnost, ale také někteří autoři zabývající se touto tematikou, teoretický význam pojmů integrace a inkluze nerozlišují a běžně je vzájemně nahrazují. Např. dle Potměšila (2010) není z českých pramenů mezi těmito pojmy ve všech případech patrný rozdíl. Odlišnost mezi integrací a inkluzí není však pouhým posunem v terminologii, který byl vytvořen v zájmu politické korektnosti, tento posun přináší převážně poměrně důležitou změnu v pohledu na celkovou problematiku. Dle autorů Wilhelma, Eggertsdóttira a Gretara (2006) se v systému inkluzivního vzdělávání mění školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby odpovídaly potřebám, schopnostem a zájmům všech žáků. Na druhou stranu v integrativním vzdělávacím systému se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mění v důsledku analýzy a poznání individuálních vzdělávacích potřeb a jejich naplnění. Dá se tedy velmi zjednodušeně tvrdit, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte a žáka škole, zato inkluze se spíše snaží vzdělávací prostředí přizpůsobit dětem a žákům (Lechta, 2010). Také dle Simmonse (2009) je integrace definována tak, že se dítě musí přizpůsobit své škole a pak nebude

pochyb o tom, že mu škola bude schopna poskytnout pomoc. Oproti tomu Hájková (2005) považuje integraci za oboustranný proces, kde dochází ke sblížení menšiny s většinou. Nejedná se však o pouhé přizpůsobování se, ať už z jedné či druhé strany. Vyjadřuje základní právo na svobodnou volbu pro společný život (Ludíková, Langer, Pastieriková, 2015). Pedagogický slovník vymezuje integraci poměrně obecně jako „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 87). Aktuálně se dříve tolik skloňovaný pojem integrace již příliš nevyskytuje a Česká republika, společně se západní Evropou, míří k inkluzivnímu pojetí rovného přístupu bez rozdílu.

Pro inkluzi je základní složkou heterogenní skupina a zakládá si především na individuálních potřebách každého jedince (Hanáková, Stejskalová, 2015). Je založená na akceptování různorodosti, pokud se jedná o rasu, národnost, pohlaví či postižení (Lechta, 2010). Autoři Hull, Goldhaber a Capone (2002) popisují inkluzi tak, že se děti s postižením mohou účastnit stejných vzdělávacích programů jako jejich vrstevníci, mohou navštěvovat prostředí, které odpovídá jejich skutečnému věku, mohou dle potřeby využívat individuální přístup formou individuálních vzdělávacích plánů a mají nárok na speciálně-pedagogickou podporu podle svých potřeb. Ainscow (2013, str. 3) považuje inkluzi za neuchopitelný koncept, který je „*protkaný neurčitostmi, pochybnostmi a rozpory*“. Obecně lze říci, že inkluze je procesem, který se neustále utváří a přeměňuje na základě konkrétních individuálních potřeb všech jedinců bez rozdílu. V žádném případě se nejedná o proces statický, naopak dynamika mu propůjčuje svou jedinečnost.

## 1.2. Podpora inkluzivního vzdělávání v mezinárodních dokumentech

Inkluzivní vzdělávání a jeho počátky v celosvětovém měřítku datujeme do druhé poloviny 20. století, kdy byla na konferenci v Jomtiemu v roce 1990 přijata Světová deklarace vzdělání pro všechny (Hájková, Strnadová, 2010). Za necelé čtyři roky následovala Salamanské deklarace, která ukázala cestu inkluzivnímu pojetí školního vzdělávání a svým heslem „vzdělávání pro všechny“ zaručila rovný přístup ke vzdělání všech dětí bez ohledu na jejich náboženské vyznání, rasu, postižení, znevýhodnění a aby byly respektovány individuální potřeby každého jedince (NÚV, 1994). Celkem 164 zemí světa schválilo tzv. Dakarský akční plán, který se rovněž snažil zajistit inkluzivní přístup k základnímu vzdělávání pro všechny (Hájková, Strnadová 2010).

Na poli národní politiky byl zaveden tzv. Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV), který obsahuje opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Roky 2016-2018 byly ve znamení zavádění podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, evidence přesného počtu žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí, upřesňování diagnostiky, aby mohla být žákům nabídnuta adekvátní podpora v rámci vzdělávacího systému apod. Akční plán inkluzivního vzdělávání vychází z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (APIV, 2010).

### 1.3. Legislativní rámec podpory inkluzivního vzdělávání

*„Poskytování vzdělání je jednou z hlavních funkcí moderního státu, přičemž vzdělanost národa je výrazem kulturní úrovně a vyspělosti”* (Adamus, 2016, str. 9). Listina základních práv a svobod nám v českém právním řádu zaručuje na ústavní úrovni právo na vzdělání. V článku 33 je stanovena všeobecná povinnost školní docházky po dobu určenou zákonem. Rovněž za zmínku stojí Antidiskriminační zákon. Smyslem tohoto zákona je dle §1 vymezení práva na rovné zacházení a zákaz diskriminace ve věcech práva a přístupu ke vzdělání (Zákon č. 198/2009 Sb., *o rovném zacházení a o právních prostředcích před diskriminací*).

V 90. letech minulého století probíhala na mezinárodní úrovni diskuse, která vedla k zásadním změnám vzdělávání. Školská reforma se zaměřovala především na přístupnější vzdělávání a zajištění rovnosti ve vzdělávání, na individuální přístup k potřebám vzdělávaných, na vzdělávání pro život, uplatnění absolventů na mezinárodním trhu práce apod. Příprava probíhala v druhé polovině 90. let a vyvrcholila celostátní diskusí „Vzdělávání pro deset miliónů“ a vznikem Národního programu vzdělávání v České republice – Bílé knihy. V roce 2004 byly schváleny tzv. Rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání. Od roku 2005 začaly všechny mateřské a základní školy připravovat na základě RVP své Školní vzdělávací programy (ŠVP). Pro uvedení do chodu měli zákonem danou lhůtu dvou let (Gošová, 2011). Dle výzkumného šetření Ústavu pro vzdělávání z roku 2008 60,8% pedagogů vnímalo vytváření školských vzdělávacích systémů jako jednoznačný krok kupředu v českém vzdělávání (Martinec, 2009). K zhodnocení efektu přijetí kurikulárních dokumentů hovoří ve své publikaci Dana Moree, kde přesně uvádí: *„Učitelé bez rozdílu pohlaví a věku soudí, že se reforma nepovedla...protože jsou s reformou nespokojeni, kladou si samozřejmě otázku, kdo za to může. Učitelé se shodli na tom, že ač po roce 1989 ubylo na chvíli administrativy, školská*

*reforma přinesla její dramatické zvýšení, což je přesně proti požadovanému efektu reformy. Ta měla způsobit zvýšení kvality výuky, zatím učitelé tráví neplacený čas administrativními požadavky a na samotnou pedagogickou práci a přípravu jim zbývá času méně než před reformou“ (Moree, 2013).*

Pro zavedení inkluzivních principů do českého školství bylo zcela zásadní přijetí školského zákona č. 461/2004 sb.- *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* a následné vydání vyhlášky č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, která jasně vymezovala možnosti vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Průlomovým rokem pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byl rok 2015 a přijetí novely školského zákona č. 82/2015 Sb. Ta přinesla do českého školství řadu důležitých změn. Především pak vznik podpůrných opatření a novou kategorizaci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti s tím se uzákonila nová vyhláška č. 27/2016 Sb., která dne 1. 9. 2016 nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb.

Od 1. 12. 2017 dochází na základě novelizované vyhlášky č. 27/2016 Sb. ke změnám v přehledu podpůrných opatření, kdy se mění například velikost skupiny, ve které je poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence (navyšuje se ze čtyř žáků na šest). Od 1. 1. 2018 dochází také na základě novely č. 416/2017 ke změnám normované finanční náročnosti podpůrných opatření personálního charakteru, kdy se bude používat pro výpočet prostředků ze státního rozpočtu nižší platový stupeň (pátý u pedagogických pracovníků a sedmý u nepedagogických pracovníků) a ruší se normativní financování nenárokové složky platu u těchto podpůrných opatření. Dále v březnu 2018 začala školská poradenská zařízení doporučovat podpůrná opatření asistenta pedagoga ve změněné podobě. O tom viz níže v kapitole věnované asistentovi pedagoga.

Novely zákona, vyhlášky i mezinárodní dokumenty velkou měrou přispěly k tomu, aby se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami dostávalo náležitě péče. Také vedly k rozvoji schopnosti spolupráce a vzájemné pomoci mezi dětmi intaktními a dětmi s potřebou zvláštní péče. Na toto téma byla již dříve realizována řada výzkumných studií, které dokazují, že inkluze ve školách má silně pozitivní dopad na sociální aspekt života dětí (Rafferty, Piscitelli a Boettcher, 2003).

#### 1.4. Vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Dříve bylo dělení dle typu postižení tzv. horizontální a upravoval jej školský zákon 561/2004 Sb., který v § 16 uváděl: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“ Obrat přišel s novelou zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláškou 27/2016 Sb., která jasně definovala nový systém podpůrných opatření. Děti již nebyly kategorizovány dle druhu jejich postižení, ale důraz byl kladen především na míru individuálních potřeb pro naplnění vzdělávacích možností každého jedince. Aktuální novela školského zákona č. 82/2015 § 16 zní: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Podpůrná opatření vešla v platnost ke dni 1. 9. 2016 a jsou přesně formulována jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů, kde každý stupeň detailně popisuje možnosti a hloubku úprav, metod, organizace a hodnocení vzdělávání v závislosti na míře potřebné podpory. Dále jednotlivé stupně podpory určují zákonem normovanou finanční náročnost, intervenci školského poradenského zařízení (2.—5. stupeň), stavební či technickou úpravu vzdělávacích prostor, využití asistenta pedagoga (od 3. stupně), individuálního vzdělávacího plánu apod. Pro druhý až pátý stupeň podpory je vždy nutný předchozí písemný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami stále hledají své pevné místo ve školách běžného typu. I když je jasné, že legislativní podpora začíná být na straně těchto žáků a vznik podpůrných opatření byl zásadním milníkem ke změně paradigmatu nazírání na osoby se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním, stále české školství stojí poměrně na začátku a úsilí za celkovou změnu celospolečenského myšlení a přijímání těchto jedinců je zatím ve svých počátcích. Není to však jen státní politika, která bojuje za práva a rovnocenné zapojování osob se zdravotním postižením, stejnou měrou se podílejí a přispívají i neziskové organizace, jako např. projekt Nová škola o.p.s., Člověk v tísni, Férová škola apod., které svými projekty jasně ukazují, že inkluze a inkluzivní snahy mají v České republice své uplatnění a je na místě tyto snahy plně rozvíjet.

V rámci projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“, zkoumající postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy, který vznikl ve spolupráci kolektivu autorů z Univerzity Palackého v Olomouci, bylo dotázáno celkově 3557 pedagogů z běžných škol hlavního vzdělávacího proudu a 477 pedagogů škol speciálních. Výzkumná otázka zněla, zda má dle jejich názoru pro společnost význam společné vzdělávání všech dětí v běžných školách. Respondenti obou skupin odpovídali výrazně protichůdně. Pedagogové z běžných škol se v téměř v 60 % četnosti odpovědí připojili k názorovému přesvědčení, že tento vzdělávací model má pro společnost význam. Naopak pedagogové ze škol speciálních v 73 % případech četnosti odpovědí zastávají pravý opak, tedy že společné vzdělávání podle nich pro společnost význam nemá (kol. autorů, 2015).

## 2. Asistent pedagoga

### 2.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga

Tato profese je, co se historie týče, velmi mladá. Své právoplatné místo v legislativě České republiky si získala až přijetím nového školského zákona č.561/2004 Sb. a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Oba tyto zákony vešly v platnost shodně ke dni 1. 1. 2005.

*„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je tedy zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga představuje novou podpůrnou službu v resortu MŠMT, která umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení“* (Valenta, Petráš, 2012). Pedagogický asistent svou činností spadá do jednotlivých stupňů podpory v podpůrných opatřeních a v mnoha případech se stává zásadní podmínkou úspěšného vzdělávání žáka/studenta. (Teplá, 2018). Průcha (2009) ve svém pedagogickém slovníku popisuje pozici asistenta mj. jako pomocníka pedagoga, který se významně podílí na vzdělávacím procesu ve škole i v oblastech mimo školní výchovy. Nese významný podíl ve vzdělávání a integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.



## 2.2 Historický vývoj profese

Po nastolení demokratického systému v bývalém Československu se objevily tendence zajistit kromě učitelů další pomocnou sílu ve vzdělávání. Tato „asistence ve vzdělávání“ (též uváděná jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele) byla hrazena především mimo resort školství z prostředků na podporu zaměstnanosti místními úřady práce (Němec, Michalík, 2015). Dle metodického portálu RVP předcházela legislativnímu ukotvení profese asistenta pedagoga kompetenční spor mezi MŠMT a MPSV, který se vyznačoval nejednotností v terminologii a také v neujasněných profesních kompetencích (Metodický portál RVP, 2011). Dále uvádí: *“V pozadí nestál odborný problém uplatnění asistentů na školách, ale rozepře spojená s financováním těchto pracovníků. V této době často funkci asistenta pedagoga vykonávali vojáci v civilní službě a jejich financování záviselo na možnostech školy”* (Metodický portál RVP, 2011).

Dříve se asistenti pedagoga dělili na asistenty pracující s žáky se zdravotním postižením a asistenty u žáků se sociálním znevýhodněním. Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách stanovila přítomnost dvou pedagogických pracovníků ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, ve třídách pro žáky hluchoslepé, na přípravných stupních a ve třídách pro žáky s více vadami (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Za žáky se sociálním znevýhodněním byli v té době považováni žáci romského etnika. Tzv. Romský asistent nepřímo existoval již v první polovině 90. let 20. století, kdy působil na školách vzdělávajících větší počty romských žáků. Uzákoněn byl v letech 1997-1998 (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním v roce 2001 upravil názvosloví pozice a z “romského asistenta” se stala funkce “vychovatele-asistenta pedagoga”. Od roku 2005 tato profese ve všech zákonných dokumentech vystupuje pod jednotným názvem “asistent pedagoga” a již nezáleží na tom, pro koho je funkce vykonávána (Němec, Michalík, 2015). *„Asistent pedagoga se stal pedagogickým pracovníkem s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání žáků/studentů se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu, tzn. na běžných mateřských, základních a středních školách, a žáků s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách”* (Teplá, 2018, s. 7).

Dnes má pozice asistenta pedagoga již své stále místo mezi dalšími pedagogickými pracovníky. Její náplň práce je jasně právně vymezena a na základě legislativních změn z

posledních let spadá mezi stupně podpory a stává se běžnou součástí výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### 2.3 Legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga

Pozice asistenta pedagoga se řadí mezi profese pedagogické, tudíž jedním ze základních legislativních předpisů vymezující toto povolání je zákon č. 563/2004 Sb., kde je asistent pedagoga řazen po boku učitele, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa aj., jako vykonavatel přímé pedagogické činnosti. V § 16 novelizovaného školského zákona č. 82/2015 Sb. se v kapitole 2 píše o podpůrných opatřeních a jejich členění. Dále zákon zdůrazňuje, že žáci/studenti mají nárok na bezplatné využívání podpůrných opatření, která jim byla na základě odborné intervence ze strany školských poradenských zařízení, doporučena (zákon č. 82/2015 Sb.). Teplá (2018) uvádí jako zásadní změnu oproti právní úpravě platné do 31. 8. 2016 rozšíření subjektů, ve kterých mají žáci nárok na čerpání podpůrných opatření. Jedná se především o školská zařízení, jako jsou např. školní družiny. U písmena g) této kapitoly se asistent pedagoga řadí jako jedno z podpůrných opatření vedle např. poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů aj. (zákon č. 82/2015 Sb.) V odstavci 11 je asistent pedagoga zmíněn ve spojitosti s navyšováním finančních prostředků na činnost školy, přesněji zákon říká: *„Navyšení finančních prostředků poskytovaných na činnost školy ze státního rozpočtu podle § 161 až 163 z důvodu využití asistenta pedagoga je možné pouze, pokud dalo k využití asistenta pedagoga v daném případě souhlas ministerstvo v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo krajský úřad v případě ostatních škol”* (Zákon č. 82/2015 Sb.).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, v souvislosti s pozicí asistenta pedagoga zmiňuje možnost zavádění pozice ve třídě, kde se nachází více žáků s potřebou podpůrných opatření 2.—5. stupně, než je doporučený maximální počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Oproti předchozí právní úpravě je v oblasti obsahu náplně práce asistenta pedagoga kladen větší důraz na podporu poskytovanou učiteli a zároveň je zde zmíněno, že se asistent pedagoga v případě potřeby může věnovat i

ostatním žákům ve třídě. Další poměrně důležitou změnou je možnost působení až tři asistentů pedagoga v jedné třídě (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Od 1. 1. 2018 přichází na řadu novelizovaná vyhláška č. 416/2017 Sb., která svým obsahem legislativně vymezuje náplň práce asistenta pedagoga a dělí ji na tzv. vyšší a nižší úroveň a stanovení přesného poměru mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností. (viz kapitola o náplni práce AP). Dále přesně určuje dotaci, kterou škola na asistenty pedagoga dostane. U vyšší úrovně dotace odpovídá 8. platové třídě, 5. platovému stupni, u nižší úrovně má škola nárok na dotaci odpovídající 5. platové třídě, 5. platovému stupni (Němec, 2017). Z čehož jasně vyplývá, že oproti předchozím letům si asistenti výrazně finančně pohoršili.

## 2.4 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Velká část laické veřejnosti přesně neví, co se od povolání asistenta pedagoga požaduje, a jaké osobnostní a odborné předpoklady by osoba pro výkon této profese měla mít. Na rozdíl od osobnostních kvalit asistenta pedagoga jsou odborné předpoklady jasně legislativně vymezeny a není možné je jakkoli obejít. Na asistenta pedagoga, stejně jako na další pedagogické pracovníky, se vztahují, dle zákona č. 563/2004 Sb., obecné požadavky, které jsou nutným předpokladem pro práci ve školním prostředí. Patří mezi ně mj. plná způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost, právní bezúhonnost a samozřejmě i odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (Kendíková, 2016).

Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., řídící se § 20 odst. 1 zákona č. 198/2012 Sb. rozlišuje dvě úrovně týkající se požadavků na *vzdělání* asistentů pedagoga.

- pro *vyšší úroveň činnosti (přímá pedagogická činnost)* musí mít asistent pedagoga alespoň střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání (SŠ, VOŠ nebo VŠ se zaměřením na pedagogiku nebo alespoň kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga)
- v druhém případě této *nižší úrovně činnosti (činnost spočívající v pomocných výchovných pracích)* se požaduje alespoň ukončené základní vzdělání, tedy bez nezbytnosti získání maturitní zkoušky. To je však podmíněno požadavkem absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga (Teplá, 2018).

O kritériích kvalifikačních kurzů hovoří vyhláška č. 317/2005 Sb., o *dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditačních komisí a kariérním systému pedagogických pracovníků*, která dle § 4 určuje délku trvání kurzu v rozsahu minimálně 120 vyučovacíh hodin, který se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí a je završen získáním osvědčení k výkonu práce. Dále vyhláška informuje v § 3 *studium pedagogiky*, o možnosti absolvování pedagogického kurzu v rozsahu 80 hodin, který je zakončen úspěšnou obhajobou závěrečné práce a složením odborné zkoušky před komisí (vyhláška č. 317/2005 Sb.).

Z výše zmíněného je patrné, že na pozici asistenta pedagoga má šanci dosáhnout prakticky každý, kdo má ukončené alespoň základní vzdělání a kdo disponuje osvědčením ze základního kvalifikačního kurzu. Finanční podhodnocení a nízká prestiž zaměstnání mnohdy nutí ředitele škol přijímat zájemce, kteří nemají osobnostní předpoklady pro práci s dětmi a do školy si chodí jen „sednout“ (Uzlová, 2010). Jelikož osobnostní vlastnosti nejsou zákonně ošetřeny, ne vždy je snadné vybrat vhodného uchazeče.

Jaké osobnostní a charakterové vlastnosti by měl mít vhodný uchazeč o zaměstnání na pozici asistenta pedagoga? Dle Uzlové (2010) práce asistenta pedagoga vyžaduje v první řadě motivovaného člověka, který by měl být komunikativní, kreativní, tvořivý, flexibilní, spolehlivý, empatický a laskavý. Kendíková (2016) jako jeden z hlavních předpokladů pro kvalitní práci asistenta pedagoga, považuje kladný vztah k dětem. Dále považuje za velmi důležité, aby daný člověk neměl předsudky vůči postiženým, určitým sociálním skupinám či etnikům. „*Asistent pedagoga by měl představovat jakýsi informační můstek mezi žákem, jeho rodinou a školou*“ (Kendíková, str. 12 2016). Klíčové je vytvoření takového partnerského vztahu, který je založený na důvěře, otevřenosti, trpělivosti a spolehlivosti. Teplá (2018) nezapomíná ve výčtu charakterových vlastností dobrého asistenta pedagoga na schopnost jít dětem příkladem a to nejen ve třídě a školním prostředí, ale i celkovým životním stylem. Dále zmiňuje, že by měl náležitě pečovat o svůj vzhled a znát základní hygienické návyky.

Všichni zmínění autoři se ve svých názorech na charakterové a osobnostní vlastnosti asistentů pedagoga vesměs shodují. Obecně lze tedy říci, že každá osoba pracující s dětmi či studenty, by měla být pozitivně naladěná, plná svých pedagogických ideálů, mít aktivní přístup k práci a velkou dávku empatie a porozumění. Neměla by užívat návykové látky, nejlépe by neměla ani kouřit, měla by se náležitě starat o svůj zevnějšek a jít dětem příkladem.

## 2.5 Náplň práce asistenta pedagoga

Při stanovování konkrétních činností asistenta pedagoga se vždy vychází z potřeb daného jedince, popř. určité třídní skupiny. Přestože je náplň práce asistenta pedagoga normativně vymezena, je potřeba brát v potaz také obecná doporučení a to např. skrze třídního učitele či asistenta pedagoga, kteří jsou dostatečně obeznámeni s konkrétními potřebami daného jedince. Neméně významnou roli zde hraje otevřená spolupráce ředitele školy s učiteli a poradenskými zařízeními. Ředitel školy po dohodě s třídním učitelem a doporučením poradenského zařízení přesně stanovuje náplň práce asistenta pedagoga „šitou na míru“ pro potřeby daného žáka, popř. celé třídní skupiny. Avšak ne vždy tomu tak bývá v praxi. Z výzkumného šetření z roku 2012-2013 vyplývá, že méně než polovina výzkumem oslovených ředitelů škol zapojuje do tvorby asistentovy náplně práce učitele a cca každý 6. ředitel konzultuje přípravu náplně práce se samotným asistentem. U výchovných poradců je to ještě méně. Necelých 40 % poradenských pracovníků se přímo podílelo na tvorbě náplně práce asistenta pedagoga (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

V § 20 zákona č. 198/2012 Sb., se asistent pedagoga dle náplně práce dělí na:

1. asistenta pedagoga, který vykonává *přímou pedagogickou činnost* ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace
2. asistenta pedagoga, který vykonává *přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích* ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči (zákon č. 198/2012 Sb.)

Je otázkou, zda se dá toto rozdělení považovat za progresivní. Na jednu stranu dává asistentům pedagoga vykonávající práci na bázi nižšího stupně možnost kariérního postupu do stupně vyššího, na stranu druhou novela zcela neřeší fakt, že pro vysokoškolsky vzdělané jedince je daná pozice rovněž značně finančně podhodnocena, a tudíž nutí zájemce o práci asistenta, hledat lépe placené zaměstnání jinde. Míru úspěšnosti a efektivitu tohoto dělení ukáže, vzhledem k relativně nedávnému vydání vyhlášky, až čas.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, stanovila normativně pracovní náplň asistenta pedagoga tak, že 90% má činit přímá pedagogická činnost a

zbývajících 10% nepřímá pedagogická činnost. Dříve byl poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti stanoven vždy individuálně, na základě rozhodnutí ředitele. Již v roce 2014 dvě pětiny asistentů pedagoga, v probíhajícím výzkumu, nemělo žádný prostor pro nepřímou pedagogickou činnost a tak jim nezbývalo nic jiného, než ji provádět v rámci svého volného času. Z výzkumu dále vyplynulo, že celá polovina asistentů pedagoga měla pro výkon nepřímé pedagogické činnosti pouhých 15% z úvazku, což, jak autoři sami zmiňují, bylo zcela nedostatečné (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Proto se dnes může někomu zdát pouhých 10% jako naprosto nedostačující. Asistentovi pedagoga pracujícímu na poloviční úvazek, tedy 20 hodin týdně, by v podstatě na přípravu výuky, konzultaci s rodiči, žáky, studenty a učiteli zbývaly pouhé dvě hodiny týdně, což je evidentně velmi málo. A to by mohlo být důvodem, že se tyto neméně důležité činnosti neprovádějí s dostatečnou péčí, či jsou dokonce zcela opomíjeny.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. v §5 uvádí, že asistent „*poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*“ a dále popisuje hlavní činnosti asistenta pedagoga, mezi které patří „a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází, b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti, d) nezbytná pomoc žákům při samoobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou,“ (Němec, Hájková, Šimáčková-Laurenčíková, 2014). Dle standardu práce asistenta pedagoga (2015) je řazeno do typických činností práce asistenta pedagoga např. individuální nebo skupinová podpora žáků v rámci vyučování přímo ve třídě i mimo třídu, práce s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, u osob s těžším zdravotním postižením standard nezapomíná ani na pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování, zmiňuje se i o společné přípravě na výuku s učitelem, doučování žáků, komunikaci s rodiči žáků a konzultace s poradenskými pracovníky (Morávková Vejrochová a kol., 2015). Podpory se asistentovi pedagoga dostává v pravidelných supervizích ze stran školských poradenských zařízení (Uzlová, 2010).

Teplá (2018) mezi konkrétní činnosti asistenta pedagoga řadí:

- individuální pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí
- individuální pomoc při výkladu učitele se zprostředkováním učební látky
- pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovně-vzdělávací činnosti

- pomoc při vzájemné komunikaci učitelů s žáky, žáky mezi sebou i komunikaci se zákonnými zástupci dítěte
- pomoc při střetu etnických, náboženských minorit

## 2.6 Metodická podpora asistenta pedagoga při vzdělávání a výkonu profese

Každá pracovní pozice se stává efektivnější, když jí náleží správná metodická podpora. Vzhledem k tomu, že pozice asistenta pedagoga není do českého školství zahrnuta dlouho, bylo vytvoření alespoň základní metodiky pro výkon profese více než důležité. Teplá (2015, str. 59) ve své publikaci zmiňuje: „*Odborná metodická podpora přispívá k zlepšení kvality práce asistenta pedagoga, upevňuje v něm profesní jistotu a zabraňuje syndromu vyhoření*“.

Metodická podpora poskytovaná asistentům pedagoga by měla být zaměřena především na tyto oblasti:

- specifika a potřeby jednotlivých žáků
- individuální možnosti a schopnosti žáka
- tvorba, realizace a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu
- denní režim, psychohygienické zásady vyučování
- vhodné formy podpory žáka za využití vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek
- speciální přístupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka, vhodné formy spolupráce s rodinou žáka (kol. autorů, 2013)

Dle Němce, Šímáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) je zvláště důležité správné metodické vedení asistenta pedagoga hned v prvním roce po jeho přijetí do školy. Často asistenti nastupují bez předchozích zkušeností, jen se základním pedagogickým kurzem, což bývá z pohledu praxe značně nedostačující. Zajištění všeho potřebného pro efektivní působení asistenta pedagoga ve školním prostředí, mají na starosti především učitelé, pracovníci školního poradenského pracoviště-školní speciální pedagog a výchovný poradce, a pracovníci školského poradenského zařízení. Praxe však častokrát hovoří jinak a z důvodů velké časové zaneprázdněnosti všech výše zmíněných, si asistent pedagoga musí v mnoha případech dopomoci sám. Metodická podpora a podpora dalšího vzdělávání je na místě i v případech asistentů zkušených, a to především z důvodů práce s dětmi s různým

typem a stupněm postižení (Uzlová, 2010). Nelze očekávat, že žák se středním stupněm zrakového postižení bude mít stejné potřeby jako žák s ADHD. Za pomoci Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a organizace Člověk v tísni o.p.s. vznikly katalogy podpůrných opatření, které jsou svým obsahem dobrým pomocníkem při práci s žáky či studenty se zdravotním či sociálním znevýhodněním, a to nejen pro pedagogické pracovníky, ale jsou důležitým vodítkem také pro rodiny žáků a širokou veřejnost. Jedná se o ucelený manuál, který je vnitřně členěn na osm částí, kdy každá jeho část se soustředí na specifika práce s jednotlivými zdravotními či sociálními znevýhodněními (Upol, 2019). Další důležitou publikací, která vznikla v rámci projektu Systémové podpory inkluzivního vzdělávání, je v nedávné době vydaný „Standard práce asistenta pedagoga“, který si dal za cíl být jednotným dokumentem pro všechny asistenty pedagoga, bez ohledu na to, jaký druh speciálních vzdělávacích potřeb dítě ve třídě má a svým obsahem usiluje především o sjednocení náhledu na činnosti asistenta pedagoga v České republice (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Aby asistenti pedagoga vykonávali svou práci efektivně a kvalitně, je důležité, aby své vzdělání průběžně doplňovali prostřednictvím vzdělávacích kurzů. Kurzy jsou často zaměřeny právě na práci s žáky či studenty, kteří mají různé typy postižení. Moderní doba je ve znamení digitalizace a online prostředí, tudíž ve velké míře „nahrává“ tzv. online kurzům a webinářům. Velká výhoda obou zmíněných je snadná účast z pohodlí domova či pracoviště (Kendíková, 2016). Aktuální nabídka vzdělávacích kurzů pro asistenty pedagoga ve formě webinářů a online kurzů je k dispozici např. na [zivotnivzdelavani.cz](http://zivotnivzdelavani.cz) nebo také na metodickém portálu [RVP.cz](http://RVP.cz). Pravidelně se tu objevují témata týkající se kompetencí asistenta pedagoga, přijímání žáka či studenta s SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu apod. (zivotnivzdelavani, 2019)

## 2.7 Aktuální situace ve školství dle zprávy ČŠI z období 2017-2018

Proces implementace společného vzdělávání je Českou školní inspekcí (ČŠI) sledován již od počátku roku 2017. Ve své poslední zprávě (říjen 2017- leden 2018) Česká školní inspekce navštívila celkem 359 mateřských, 323 základních a 92 středních škol. Výsledky šetření vychází především z elektronických dotazníků a inspekčních hospitací, kdy bylo tázáno celkem 1032 asistentů pedagoga. K 3. 9. 2017 byl podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami kolem 11% (přesně 11,6%). Podíl pedagogických asistentů na běžných základních školách stoupl o 10,6% právě díky legislativní povinnosti zavedení asistenta pedagoga u žáků od třetího stupně podpory. Dle výsledků šetření byl



asistent pedagoga doporučen školským poradenským zařízením na 276 navštívených školách, a to celkem 595 žákům ze všech žáků, jejichž doporučení bylo kontrolováno. V 1,7 % případů nebyl u tohoto podpůrného opatření realizován doporučený obsah. Pouze v ojedinělých případech byl úvazek asistenta pedagoga navýšen ředitelem vzhledem k potřebám dítěte. Co se týče vzdělání, dle zprávy ČŠI, mezi asistenty pedagoga převažují středoškolsky vzdělaní lidé s maturitní zkouškou (kolem 60 %), druhým nejčastějším vzděláním je vzdělání vysokoškolského- magisterského stupně (18 %). 40 % asistentů pedagoga získalo kvalifikaci pomocí DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků), ve standardizovaném vzdělávacím programu v rozsahu 120 hodin. Dalších cca 40 % asistentů pedagoga má pedagogické vzdělání. Dle šetření ČŠI dále vyplývá, že většina asistentů pedagoga působí na školách hlavního vzdělávacího proudu. Na běžné základní škole to je až 93 %. Dalším zjištěním bylo, že asistent pedagoga v mnoha případech plnil roli spíše osobního asistenta než asistenta pedagoga a ostatním žákům se věnoval jen sporadicky. V pětině případů v hospitované hodině docházelo k situacím, kdy vzdělávání žáka s SVP bylo zcela ponecháno na asistentovi pedagoga. Nejčastěji se pomoc žákům s SVP ze strany asistenta pedagoga dostávala skrze psaní zápisů, práci s pomůckami, při vypracování úkolů a s podporou pozornosti. V mnoha situacích se asistenti pedagoga podíleli na výkladu učiva, což by mělo být zcela v kompetenci učitele, dokonce je běžnou praxí, že na ZŠ je až 30 % asistentů pedagoga vysíláno do hodin jako suplování. Nejkladněji hodnotí ČŠI spolupráci asistenta pedagoga s vyučujícím během výuky, naopak méně účinná byla spolupráce při hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků. V hospitovaných hodinách se 90 % asistentů pedagoga věnovalo přímé pedagogické činnosti. Většina učitelů vnímá podporu asistenta pedagoga jako nepostradatelnou (ČŠI, 2018).

## 2.8 Postavení asistenta pedagoga v zahraničí

V některých zemích je pozice asistenta pedagoga již dlouhá léta nedílnou součástí školského systému a díky jasně vymezeným kompetencím, kariéernímu růstu, lepším platovým podmínkám apod. se hledí na danou pozici s daleko větší úctou a respektem než je tomu prozatím u nás. Týká se to například severských států (především Finska), které jsou v nastavení školského systému pro Českou republiku dlouhodobým vzorem. Také Velká Británie má roli asistenta pedagoga poměrně komplexně metodicky vymezenou. Především postavení asistenta pedagoga ve Velké Británii budou věnovány následující řádky. Asistenti pedagoga jsou součástí britského systému státního školství přes 25 let. Od

roku 2000 jejich počet vzrostl ze 79 000 až na 232 000 v roce 2012. Na dva učitele spadá jeden asistent (Crow, 2013). Pozice asistenta pedagoga má několik úrovní, kdy se každá pojí s určitým stupněm vzdělání. Asistenti pedagoga mají ve Velké Británii jasně dané kompetence dle své úrovně. Často se zde můžeme setkat i s tzv. bilingvním asistentem, který asistuje u dětí s jazykovou bariérou (Centralbedfordshire, 2019). Profese asistent pedagoga má ve Velké Británii velmi dobře nastavené možnosti kariérního růstu. Systém dalšího vzdělávání, kurzů a specializovaných oborů je velmi kvalitní a mnoho asistentů pedagoga se dostane až k učitelské profesi. Ve školním systému má Velká Británie zavedenou pozici školního vedoucího asistenta pedagoga, který provádí supervizi asistentů pedagoga a pravidelně se schází se všemi asistenty v dané škole a společně reflektují jejich práci (Košák, 2014).

Existují celkem tři úrovně profesních kompetencí asistenta pedagoga. Od roku 2003 k nim přibyl tzv. HLTA status (Higher level teaching assistant - *“Vyšší úroveň asistenta pedagoga”*), jedná se o status, který značně přispěl ke kariérnímu růstu asistentů pedagoga. Po jeho získání se absolventi větší měrou podílejí na vytváření výukových plánů pro děti, spoluvytvářejí podpůrné materiály do výuky, dále mohou aktivně vést celou třídu (pod dozorem pedagoga) a spolupodílet se tak na přímé výuce. Jeden z absolventů HLTA programu přímo řekl: *„Status HLTA mi dal sebevědomí. Opravdu se cítím jako důležitá součást třídy a mám skvělý vztah s učitelem, také nyní více rozumím učivu a vzdělávacím potřebám žáků“* (HLTA, 2002, str. 4).

Dle výzkumného šetření týkajícího se asistentů pedagoga v Anglii a podpůrných učitelů v Itálii z roku 2012, byly největší mezery nalezeny v nedostatečném přijímání ostatními členy pedagogického sboru a izolací asistentů a žáků mimo hlavní výuku. Dalším problémem u asistentů pedagoga v Anglii bylo podřízené postavení v rámci pedagogického sboru plynoucí z jejich nižší odborné kvalifikace. Na základě výsledků šetření bylo autory doporučeno rozšiřování znalosti o přesné náplni práce asistentů pedagoga mezi ostatními pedagogy (Devecchi, Dettori, Doveston, Sedwick, Jament, 2012). V letech 2010-2013 proběhl Anglii a Walesu projekt EDTA - Effective Deployment of Teaching Assistants, který přinesl zjištění, že přítomnost asistenta pedagoga může snižovat míru stresu učitele a vede k jeho hlubší soustředěnosti na výuku. Dle autorů projektu je rovněž potřeba si dobře promyslet, jak co nejefektivněji využívat potenciál asistenta pedagoga během hodin výuky. Na problémy uplatnění pedagogických asistentů v praxi je zaměřeno mnoho rozsáhlých zahraničních studií. Upozorňují mimo jiné na daná rizika a nedostatky této problematiky.

Tyto mezinárodní studie, především z Velké Británie a USA (Gaingreco, 2010), prezentují především takové poznatky, které se vyznačují širší nadnárodní shodou (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Zvláštní pozornost je věnována šestiletému projektu „Deployment and Impact of Support Staff“ (DISS), ukončený v roce 2009 britským Institutem pro vzdělávání (IoE). Tento projekt se dá považovat za nejobširnější studii vlivu pomocného personálu na školu. Z jeho závěrů vyplývá, že žáci, kteří dostávají podporu ze strany asistenta pedagoga, dělají menší pokroky, než jejich spolužáci, kterým se takové pomoci nedostává. Studie tedy poukazuje na fakt, že čím více pomoci žák dostává, tím horší jsou jeho výsledky. Profesor Blatchford na to reaguje slovy: *„Není to vina asistentů. Politici a personál školy by měli přehodnotit způsob, jakým jsou asistenti využíváni ve třídách a jak je připravovat na zvládnání úkolů ze strany učitelů. To by pomohlo využít obrovský potenciál asistentů k tomu, aby byli dostatečnou oporou jak pro učitele, tak pro žáky.“* (Theguardian, 2009)

### 3. Asistent pedagoga ve spolupráci s ostatními subjekty

Spolupráce asistenta pedagoga s ostatními subjekty v rámci vzdělávání, hraje důležitou roli ve kvalitě poskytovaného vzdělávání a značnou měrou se podílí na utváření pozitivního klimatu školy a třídy.

#### 3.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Vztah učitele a asistenta pedagoga by měl být založen především na profesionalitě a vzájemné důvěře. Spolupráce by měla být dobrovolná - neměli by být do spolupráce nuceni např. ze stran vedení školy. Měli by usilovat o společný cíl a spolupodílet se na výchově a vzdělávání svěřených žáků.

##### 3.1.1 Způsoby spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Asistent pedagoga může mít při výuce více či méně aktivní roli. To se odráží od způsobu nastavení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, avšak rovněž na samotné organizaci výuky. Ta má dvě základní podoby (Inkluzivní škola, 2019).

#### **Práce s celou třídou**

Práce s celou třídou je tradiční způsob práce během vyučování. Často se stává, že učitel využívá asistenta pedagoga jako někoho, kdo má „na starosti“ pouze jednoho

určitého žáka a jeho úkolem je mu individuálně vysvětlovat učitelem prezentovanou látku pomocí improvizace, pomáhat mu splňovat dané úkoly apod. Nedá se však říci, že je tento způsob příliš efektivní a taková spolupráce může ostatní žáky či samotného učitele při výuce vyrušovat. Také je zde riziko, že bude žák, či zejména starší student, „stigmatizován“. Proto je pro vedení „tradiční výuky“ doporučeno několik způsobů, jak asistenta pedagoga účinně využít (Inkluzivní škola, 2019).

- **Jeden učí, druhý podporuje**

Jedná se o podpůrné učení, kdy učitel učí všechny, kontroluje je a zadává jim úkoly. Asistent během toho pomáhá určité skupině žáků, např. žákům s odlišným mateřským jazykem (OMJ) nebo s SPV. Asistent zaznamenává na tabuli, co učitel říká, pomáhá skupině se zapojením do aktivit, srozumitelně formuluje instrukce apod. Tomuto typu vyučování by mělo předcházet společné plánování. Asistent pedagoga může v zájmu podpory žáků s SVP předem připravit např. odlišné pracovní listy, poupravená cvičení atd. Tento typ výuky v sobě tedy zahrnuje jak společnou, tak individuální část (Inkluzivní škola, 2019).

- **Kdy používat:**

- když hodina obsahuje aktivity, při nichž žáci vyžadují podporu, dodatečné vysvětlení zadání či další pomůcky
- když je ke zvládnutí výuky potřeba pomocný pracovní list (využití asistenta pedagoga)

- **Jeden učí, druhý pozoruje**

Během učitelovy výuky asistent pozoruje žáky a snaží se tak zjistit jejich individuální potřeby. Také tím dochází k hodnocení jejich výkonu a tyto informace poté mohou být využity v plánování výuky. Žáci by však neměli být kontrolováni pouze náhodně, avšak pozorování by mělo být záměrné (Inkluzivní škola, 2019).

- **Kdy používat:**

- v nových výukových situacích
- v případě, kdy učitel potřebuje podrobně posoudit schopnosti či slabá místa konkrétních žáků
- v porovnání určitého žáka se zbytkem třídy
- při kontrole pokroku konkrétního žáka

- **Jeden učí, druhý „se nechává unášet“ (drift)**

Tento typ výuky je ve většině případů nejpoužívanější, jelikož nevyžaduje mnoho času na přípravu. Jedná se v podstatě o spojení výše uvedeného. Asistent pozoruje žáky, pomáhá konkrétnímu žákovi či skupině žáků, zatímco učitel vyučuje. Tento druh spolupráce však není považován za efektivní, jelikož se zřídka podaří touto improvizací žáky do příslušného úkolu zapojit (Inkluzivní škola, 2019).

- **Kdy používat:**

- v nových situacích – aby se učitel a asistent lépe poznali
- v případech, kdy žáky potřebujeme více monitorovat, abychom zjistili pokroky

- **Oba učí**

Tento typ spolupráce se dá považovat za velmi efektivní, avšak pouze za předpokladu, že si učitel a asistent vzájemně vyhovují a dobře se jim spolupracuje. Toto týmové učení má podobu konverzace učitele s asistentem (tzn. výuková konverzace), již přirozeně předchází naplánování výuky. Oba dva se vzájemně doplňují, jeden z nich může zasahovat do výkladu druhého tím, že určité pasáže blíže vysvětlí či přeformulují apod. (Inkluzivní škola, 2019)

- **Kdy používat:**

- v hodinách, kde je výuková konverzace vhodná pro dané téma
- když je cílem výuky demonstrovat určitý typ interakce

## **Práce v menších skupinách**

Využitím přítomnosti asistenta pedagoga je v menších skupinách vhodné diferencovat výuku. V malých skupinách mají žáci více příležitostí spolupracovat, mluvit a reagovat, což je pro určité skupiny žáků nejvhodnější forma výuky a pedagog tak lépe odpovídá na jejich potřeby (Inkluzivní škola, 2019).

- **Úkoly do skupin**

Nejběžněji se během práce v malých skupinách setkáváme s tím, že žáci obdrží do své skupiny úkol, na kterém společně pracují. Úkoly mohou být pro všechny skupiny totožné, ale rovněž se mohou lišit a po dokončení úkolu žáci svou práci prezentují ostatním skupinám. Přítomnost asistenta pedagoga zde usnadňuje provádění kontroly jednotlivých

činností, zadávání práce, možnost pozorování konkrétních dětí a možnost zaměřit se na jejich individuální potřeby a následnou podporu (Inkluzivní škola, 2019).

- **Kdy používat:**

- co nejčastěji, jelikož spolupráce ve skupině rozvíjí celou řadu důležitých schopností a dovedností
- v případě, kdy chceme žáky pozorovat, abychom zjistili jejich role a způsob spolu (práce)
- v případě, kdy se domníváme, že společnou komunikací a ve vzájemné spolupráci při řešení úkolu se žáci naučí více než při výkladu učitele

- **Výuka na stanovištích**

Výuka je zde rozdělena na dvě až tři stanoviště. Každé stanoviště se liší tématem, úkoly či cvičeními. Každý z pedagogů má pod dohledem jedno stanoviště a zbývající třetí může být zaměřeno na samostatnou práci či práci ve dvojicích. Polovina (či třetina) třídy se postupně přesouvá, po zvládnutí jedné části výuky (od jednoho stanoviště) k dalšímu úseku (Inkluzivní škola, 2019).

- **Kdy používat:**

- když jednotlivé výukové části na sebe přímo nenasazují, výuka je komplexní
- když výuka zahrnuje opakování (to je pak zařazeno na jedno stanoviště)
- když hodina obsahuje více než zcela souvisejících témat
- když je pro výuku výhodnější práce s menší skupinou

- **Paralelní výuka**

Zde se opět jedná o rozdělení na skupiny, každý pedagog však vyučuje to samé. Výhodou tohoto rozdělení je, že vyučující mohou snáze odpovídat na podněty a otázky, a lépe dělit pozornost. Rozdělení žáků může být záměrné, strategické (Inkluzivní škola, 2019).

- **Kdy používat:**

- když je potřeba snížit počet žáků na jednoho vyučujícího kvůli efektivitě výuky
- když chceme s žáky smysluplně diskutovat na dané téma a zapojit do diskuse všechny žáky

- při aktivitách jako je dril, opakování, oprava a kontrola testu,
- když používáme materiály, modely, děláme pokusy atp.

- **Alternativní výuka (náprava, procvičování/rozšířená výuka)**

Jedná se o podobné rozdělení na skupiny jako v předchozích případech s tím rozdílem, že každá skupina se věnuje stejnému tématu, avšak s jinou intenzitou. Je vhodná v případě, že jsou ve třídě žáci, kteří mají potíže se zvládnutím určitého tématu a učitel či asistent pedagoga jim látku rekapituluje a pomáhají jim „dohnat“ zbytek třídy (Inkluzivní škola, 2019).

- **Kdy používat:**

- když mají žáci odlišné schopnosti či dovednosti
- když někteří žáci pracují z části na jiném obsahu

### 3.1.2. Překážky v efektivní spolupráci učitele a asistenta pedagoga z hlediska výzkumných poznatků

Přestože je spolupráce učitele a AP definována na základě parametrů platnou legislativou, v praxi je tento vztah komplikovanější a potýká se s určitými překážkami a nejasnostmi. Řada výzkumů poukazuje, že tato elementární vymezení jsou pro uvedení do praxe nedostačující (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Kvalitně nastavená spolupráce učitele a asistenta je pro efektivní výuku základem. Učitel je pro asistenta jeho první metodickou oporou a na základě pravidelného kontaktu mu předává zkušenosti a nabízí podporu. Přestože je tato spolupráce pro efektivitu výuky stěžejní, je často nastavena chybně. (Valentová, et al., 2015). Kvalita a intenzita spolupráce mezi učitelem a asistentem je v jednotlivých situacích velmi různorodá (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Nejasné vymezení role asistenta pedagoga, jeho náplně práce apod. se promítá do kvality metodického vedení, které je neutříděné (Valentová, et al., 2015). Dle výzkumu Webstera a kol. (2010 in Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014), poukazujícího na četné nedostatky týkající se této problematiky, valná většina učitelů nepodstoupila žádnou odbornou přípravu pro spolupráci s asistentem pedagoga. Na tento fakt zareagovalo např. občanské sdružení Rytmus, které zorganizovalo seminář: „*Spolupráce učitele a asistenta pedagoga, aneb jak začlenit dítě se znevýhodněním*“. Účelem tohoto školení bylo posílení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga a vzájemné předávání zkušeností, rad a návodů k tomu, jak efektivně

pracovat s žáky s SVP. Podnětem pro tento kurz byli samotní asistenti pedagoga, kteří si často stěžují, že s nimi učitelé dostatečně nespolupracují (Inkluze, 2019). Často dochází k situacím, které vedou k rozporu mezi učitelem a asistentem, jenž může vést až k zablokování vzájemné komunikace. To má za následek, že pedagog pracuje s celou třídou a asistent se věnuje pouze žákovi s SVP. Příčinou této neprofesionality je chybné vymezení rolí a kompetencí na samém počátku této spolupráce. V takových případech je nezbytné, aby jeden z účastníků informoval o vzniklé situaci vedení školy. Asistent se zároveň musí vyvarovat pokušení přebírání kompetencí, které náleží učiteli (Horáčková, 2015). Dle výzkumů týkajících se spolupráce učitele a asistenta, učitelé na přítomnost asistenta ve výuce reagují různě. Někteří učitelé pomoc asistentů považují za přínosnou, jiným to připadá spíše jako kontrola druhé dospělé osoby ve třídě (Giangreco a Doyle, 2007, in Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Výzkum ČŠI z přelomu roku 2017-2018 ukazuje na značné rozdíly v přístupu k využití pozice asistenta pedagoga na jednotlivých školách, kdy účinnost závisí na vzájemném vztahu mezi konkrétním učitelem a jeho asistentem. Neefektivní a formální spolupráce bývá především u těch pedagogů, kteří si stále nemohou zvyknout na nový článek ve svých hodinách (ČŠI, 2018).

### 3.1.3 Doporučení pro efektivní spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga

#### **I. Zapojení asistenta pedagoga do vzdělávání a jasné vymezení role**

Základní podmínkou nastavení kvalitní spolupráce mezi učitelem a asistentem je jasné vymezení role asistenta a určení místa v kolektivu ostatních pedagogických pracovníků školy. To stanoví ředitel školy, jakožto vedoucí pracovník, jelikož je nositelem vize, jakou roli má asistent pedagoga ve škole mít, jak má vypadat jeho spolupráce s učitelem a jaké mu budou svěřeny kompetence. Podmínkou pro účinné zapojení asistentů je dostatečná znalost o náplni jejich práce. Pro to, aby vzájemná spolupráce mezi učitelem a asistentem byla kvalitní a dostatečně intenzivní, je potřeba předchozí průpravy na výuku (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Prvním krokem k optimálnímu zapojení asistenta do vzdělávacího procesu je výběr vhodného kandidáta pro tuto pracovní pozici. Při jeho výběru je vhodné přizvat též učitele, se kterým by měl v budoucnu spolupracovat. Tím se může předejít možným situacím, kdy si tyto dva subjekty nebudou vzájemně vyhovovat a nebudou si rozumět (Horáčková, 2015). Nový asistent by měl být ostatním pedagogům představen jako jejich rovnocenný



kolega a zároveň by jim měl být vysvětlen důvod jeho působení na škole (Bařinková et al., 2012). Také by ho měli poznat samotní řáci a jejich rodiče (zákonní zástupci) s nimiž bude asistent v kontaktu. Měl by jim být představen jako druhý pedagog ve třídě, který podporuje učitele a pomáhá všem řákům ve třídě, kteří to potřebují. Není vhodné zmiňovat je v souvislosti s řáky s SVP, popřípadě to zmínit pouze jako jeden z mnoha úkolů (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Vzájemná informovanost, příprava společné spolupráce a vymezení kompetencí na samotném začátku vzájemného působení, jsou pro správně nastavenou spolupráci mezi učitelem a asistentem velmi důležité (Bařinková et al., 2012).

Dle příručky nadace Education Endowment Foundation (EEF) zvané „*Jak nejlépe využít asistenty pedagoga*“ vyplývá celkem sedm doporučení založených na analýze konkrétního výzkumu. Doporučení jsou rozdělena do tří kategorií:

#### **A) využití asistenta ve třídě**

- vedení školy by mělo dělat pravidelné kontroly za účelem posouzení současného uspořádání ve třídách, zjištění současných potřeb řáků a zvládání stanovených cílů
- asistenti by neměli nahrazovat učitele, ale působit jako jejich opora, neměli by nahrazovat chybějící pozornost ze strany učitele, ale naopak mu svou pomocí umožnit, aby mohl věnovat čas všem dětem bez rozdílu
- škola by měla ohlídat, aby asistenti byli dostatečně kvalifikováni a měli dostatečné znalosti o metodách učitele a ostatních pedagogických pracovníků, které zároveň umí sami aplikovat
- navzdory častému problému s nedostatkem času by si měli učitelé a jejich asistenti vyhradit čas na společné plánování výuky a to např. formou zapojení asistenta do učitelovy přípravy, zorganizování pravidelných schůzek za účelem rozdělení řáků a úkolů apod.

#### **B) intervence mimo třídu**

- pomoc asistentů má nejvíce pozitivní vliv, pokud je formální a je zaměřena na menší skupinu
- aby byly intervence asistentů úspěšné, je potřeba pořádat krátké pravidelné schůzky, řádně asistenta proškolit a poskytnout mu podpůrné zdroje, jako jsou plánování výuky včetně vytyčení jasných cílů

### C) spolupráce učitele a asistenta

- Školy se musí ujistit, že jsou studenti dostatečně obeznámeni s tím, jakým způsobem je asistent zahrnut do jejich výuky, seznámit je s náplní jejich práce apod. Často se stává, že mezitím co učitel s asistentem hledají cestu, jak spolupracovat, studenti si musí sami přijít na to, jak to, co se naučili s asistentem, zapadá do osnov (The guardian, 2015). Doporučení ze stran samotných respondentů (učitelé, asistenti, žáci) vyplývající z výzkumu zaměřeného na změny práce asistenta pedagoga (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014), jsou především navýšení úvazků učitelů umožňující jim větší zaměření na nepřímou pedagogickou činnost vedoucí k intenzivnější podpoře žáků i mimo vyučování, dále s tím související vyšší platové ohodnocení asistentů za účelem zvýšení jejich motivace. Respondenti se rovněž shodli na důležitosti nastavení komunikace a spolupráce mezi učiteli a asistenty. Asistenti by uvítali rovnější přístup ze stran učitelů, lepší spolupráci s poradenskými pracovníky a jasnější vymezení vlastních kompetencí. Učitelé požadují jasnější vymezení role asistentů. (EEF, 2018)

Ke kvalitě vztahů mezi těmito aktéry inkluzivního procesu rovněž přispívají jasně vymezená pravidla (Kluštrunková, Soudná, Morávková, Němec, in Morávková Vejrochová et al., 2015). Klíčové podmínky pro vhodné nastavení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga dle Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) jsou:

- i. Pozitivní přístup učitele i asistenta pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání začleňování žáků se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu vnímají jako přirozenou a správnou cestu ve vzdělávání těchto žáků). Učitel vítá podporu asistenta ve třídě.
- ii. Pedagog i asistent mají jasně vymezené role a kompetence. Asistent pedagoga následuje rozhodnutí učitele a respektuje ho. Pedagog nepřesouvá svou zodpovědnost za žáky s SVP na svého asistenta.
- iii. Učitel i asistent se společně připravují a radí před začátkem výuky. Mají na tyto porady vyhrazený čas, ideálně 10-15 minut denně před začátkem vyučování.

## II. Týmová spolupráce

Týmová spolupráce je jednou ze základních aspektů pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Zásadní roli zde hrají pedagogičtí pracovníci společně s vedením školy, rodiče žáka, výchovný poradce, speciální pedagog či psycholog i zaměstnanci školských poradenských zařízení.

Beverly Potterová (1997) ve své publikaci nabízí jednoduchý model dobře fungující týmové spolupráce, který je i přes své stáří, dobře aplikovatelný i v dnešních podmínkách ve škole, kde se vzdělává jedinec s SVP.

Model **VPSZ PLUS**:

**V**- vysvětlení vedení školy, co očekává od zaměstnanců či členů týmu, jasné stanovení očekávaného cíle a profesionálního podílu jednotlivých lidí.

**P**- požádání zaměstnanců o aktivní spoluúčast a vyslovení návrhů, jak dosáhnout požadovaného cíle

**S**- stanovení postupů – výběr vhodného postupu z návrhů, určení rizik, případně záložních plánů

**Z**- zkontrolování dosažených výsledků, užití zpětné vazby a zjištění, zda jsou nutné změny

**PLUS** – vyslovení uznání pracovníkům za výkony v rámci VPSZ.

Aplikace modelu **VPSZ PLUS** je velmi dobrým pomocníkem při správné týmové spolupráci ve školním prostředí a dopomáhá k postupnému zažívání úspěchu při výchově a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

## III. Dobré pracovní klima

Dobré vztahy na pracovišti jsou pro pozitivní pracovní klima a kvalitně odvedenou práci klíčové. Asistent pedagoga tráví s třídním učitelem mnoho svého pracovního času, svou činností i pouhou přítomností ve školním/třídním prostředí se spolupodílí na správném chodu třídy/školy i na utváření skupinové dynamiky, proto je velmi důležité, jaký profesionální i osobní vztah mají učitel a asistent pedagoga k sobě navzájem.

OECD vymezuje pojem učitel následujícím způsobem: *„Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou*

*specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují...*“ (OECD Indicators, 2001 in Průcha, 2009, s. 396). Učitel je tedy odborník, který je garantem výchovně-vzdělávacího procesu ve třídě, nese odpovědnost za školní vzdělávání všech žáků, včetně žáka s SVP. Asistent pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu u žáka s SVP pracuje pod vedením a podle pokynů učitelů. To ovšem neznamená, jak uvádí Uzlová (2010), že by neměl vyvíjet vlastní iniciativu a jen slepě poslouchat a plnit rozkazy.

Projekt „Asistent pedagoga - analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů“ (2013, s. 44) definuje situace, které mohou dobré pracovní klima ve vztahu asistent pedagoga - učitel, narušit jako:

*Ze strany učitele:*

- nepředstavení asistenta pedagogickému sboru a žákům,
- neujasnění rolí a vymezení kompetencí,
- špatná či žádná komunikace při plánování práce,
- převedení zodpovědnosti za vzdělávání na asistenta.

*Ze strany asistenta:*

- nepřiměřené zásahy do kompetencí učitele,
- přílišná pasivita asistenta, nezajímá se o IVP, nepracuje s ním,
- není připraven na hodiny a nevede záznamy o průběhu vzdělávání žáka,
- kritizuje před dítětem nebo jeho rodiči práci pedagoga.

Z výše zmíněného výčtu jasně vyplývá, jak důležité je, aby během spolupráce učitele s asistentem pedagoga nevznikala třetí síla a byly jasně vymezeny oboustranné role a profesní kompetence. Učitel by měl kvitovat přítomnost a podporu asistenta ve třídě, neměl by ho brát jako rušitele své autority. Měl by si být vědom své zodpovědnosti za vzdělávání žáka s SVP a nepřesouvat tuto zodpovědnost na bedra asistenta. Dále by měly být, pro správný chod třídy, samozřejmostí denní pracovní schůzky týkající se aktuálního dění ve třídě i stavu začleňovaných žáků (Němec, Šimáčková-Laurenčková, Hájková, 2014). Velmi důležitá je taktéž oboustranná důvěra v profesní kvality obou pedagogů a vzájemná informovanost ohledně individuálních potřeb žáka/žáků s SVP i celého třídního

kolektivu. Výzkumné šetření, týkající se postavení asistenta pedagoga na běžné základní škole, které bylo provedeno v letech 2013-2014, jasně hovoří pro dobré vztahy mezi asistenty pedagoga a učiteli. Z výzkumného vzorku více než tři čtvrtiny pedagogů i asistentů uvedlo, že jsou se vzájemnou spoluprací spokojeni a nemají proti žádné výhrady (Němec, Šimáčková-Laurenčková, Hájková, 2014).

### 3.2 Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči/zákonnými zástupci

Zákonní zástupci tvoří nedílnou součást týmu, který se podílí na výchově a vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to právě oni, kdo mají poslední slovo ve vzdělávání svého potomka. Svým podpisem souhlasí s návrhy poradenských zařízení o stupních podpory, schvalují individuální vzdělávací plán (IVP) i přítomnost asistenta pedagoga při výuce jejich dítěte. Ne vždy je komunikace s nimi jednoduchá. Obecně lze říci, že potřeba komunikace zákonných zástupců se školou bývá častokrát nižší, než by bylo potřeba. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je komunikace rodin se školou, pro správný rozvoj dítěte, klíčová. Domácí příprava hraje mnohokrát stejně důležitou roli jako práce ve škole. Uzlová (2010) ve své knize zdůrazňuje, že by se učitelé i asistent pedagoga měli chovat k rodičům dítěte s postižením stejně jako ke všem ostatním rodičům. Ze strany učitele je důležité rodiče pravidelně informovat o prospěchu a chování jejich dítěte, dávat doporučení pro domácí přípravu a chválit pokroky dítěte, případně navrhnout řešení pro odstranění nedostatků (Uzlová, 2010). Neméně důležité je při práci doma využívat stejné či podobné postupy, kterým se dítě s SVP vzdělává ve škole. Proto je vhodné se domluvit na přesné formě komunikace s asistentem a tu dodržovat. Jako úspěšné se ukazují např. krátké zprávy v notýsku dítěte nebo komunikace prostřednictvím e-mailu. Asistentovi nenáleží hodnotit to, zda je, dle jeho názoru, správné začlenit to či ono dítě do běžné základní školy. Zákonní zástupci mají plné právo si sami zvolit, jaký způsob vzdělávání je pro jejich potomka nejlepší. Dle projektu „Asistent pedagoga-analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů“ jsou v oblasti spolupráce rodičů a asistenta pedagoga nejčastějším zdrojem konfliktů nenaplněná očekávání z inkluze. Rodiče i asistenti mohou mít rozdílná očekávání, která se ne vždy podaří naplnit. Vždy je nejdůležitější si vše objasnit a společně nalézt shodu. Pokud se to nedaří, je vhodné podělit se o problém s další osobou. Tou může být buď učitel, ředitel školy nebo pracovník poradenského zařízení (kol. autorů, 2013). Jako další rizika spolupráce asistenta pedagoga s rodiči spatřuje Morávková Vejrochová a kol. (2013) v tom, že si rodiče častokrát myslí, že přítomnost asistenta pedagoga zajistí

jejich dítěti školní úspěšnost, což je samozřejmě hloupost. Dále autoři vyzdvihují fakt, že mnohokrát právě asistent pedagoga se jako první setká s nereálnými požadavky na dítě a je tedy na něm, aby rodiče usměrnil a ukázal reálné možnosti dítěte (Morávková Vejrochová a kol., 2013).

### 3.3 Spolupráce asistenta pedagoga s poradenským zařízením

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně-pedagogická centra (SPC). Obě svou prací velkou měrou přispívají ke kvalitnímu začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Společně se školou a rodiči dítěte se podílejí na základní diagnostice dítěte, dávají dohromady individuální vzdělávací plány a zařazení žáka do jednoho ze stupňů podpory. Zároveň by měli sloužit jako metodická podpora pro pedagogické pracovníky-učitele i asistenty pedagoga. Aktuální situace je bohužel taková, že PPP a SPC jsou zahlceny požadavky ze stran škol i rodičů a na metodickou podporu jim nezbyvá mnoho času, proto cenné rady, na které má asistent pedagoga nárok, musí často hledat jinde.

Na základě závěrů výzkumné studie: „*Co změnit na práci asistenta pedagoga?*“ (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, str. 205) sami asistenti vidí ve spolupráci s poradenskými pracovníky jisté rezervy. Požadují vyšší podporu speciálních pedagogů a výchovných poradců ze speciálně-pedagogických center či pedagogicko-psychologických poraden, která by vedla k získání metodického vedení, zpětné vazby a nalezení účinnější cesty k výkonu jejich profese. Jedna z respondentek uvedla: „... ráda bych, aby se někdo zajímal o mou práci, aby mě někdo kontroloval, chtěl po mně nějaké výsledky, poskytoval mi dohled, supervizi ... abych měla větší podporu od specialistů a zařízení...“

### 3.4 Spolupráce asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

„*Asistent pedagoga získává během své práce užší vztah k žákovi se SVP. Je to dáno i současným systémem, kdy pracovní místo asistenta pedagoga není vázáno na třídu, popř. školu, ale na konkrétního žáka se SVP. Asistent pedagoga tak vstupuje od počátku do jasně definovaného vztahu s konkrétním dítětem, byť jeho pomoc využívá celá třída. Tento vztah se může postupně měnit podle toho, jak se proces vzdělávání žáka se SVP vyvíjí*“ (Morávková Vejrochová a kol., 2013, s. 58). Dle Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) může mít spolupráce asistenta pedagoga s žákem několik podob. Základní

činností zůstává přímá podpora žáka se SVP během hodin výuky. Druhou neméně důležitou formou práce s žákem s SVP je forma doučování, které bývá obvykle praktikováno v odpoledních hodinách po skončení výuky. Jako zásadní pro práci s žákem s SVP autoři považují i pravidelnou konzultační činnost s rodiči dítěte. Při práci s dítětem s SVP by se mělo dohlížet na to, aby asistent s žákem nebyli příliš oddělení od ostatních členů skupiny. Je důležité, aby, pokud situace dovolí, valná většina činností probíhala v prostředí třídy, během vyučování. V opačném případě individuální činnost žáka s SVP mimo třídu musí být přesně řízena a kontrolována učitelem (Uzlová, 2010). Včasné vymezení vzájemného vztahu asistenta pedagoga a dítěte s SVP do jisté míry zabraňuje vzniku některých konfliktních situací.

Základní pravidla pro kvalitní vzdělávání dítěte s SVP mohou dle *Standardu práce asistenta pedagoga* být:

- žák se SVP vždy bezpečně ví, kdo má v aktuální situaci ve třídě vedení
- asistent pedagoga zbytečně neduplikuje pokyny učitele
- žák se SVP se účastní společných aktivit se třídou v co nejvyšší možné míře
- žák se SVP pracuje co nejvíce samostatně, pomoc asistenta pedagoga může odmítnout
- asistent pedagoga vhodně vyvažuje aktivizaci a kompenzaci žáka se SVP
- asistent pedagoga je ve většině případů nahraditelný jiným pedagogickým pracovníkem (Morávková Vejrochová a kol., 2013, s. 60)

Je vhodné najít ideální míru pomoci, jelikož její přemíra vede ke zneužívání asistenta pedagoga a naopak přílišný tlak na žáka s SVP může snadno vést k přetěžování (Morávková Vejrochová a kol., 2013).

Z výše zmíněného jasně vyplývá, že naučit se správně pracovat s dítětem s SVP není vůbec jednoduché a často je to otázkou mnoha let zkušeností, sebevzdělávání i potřebné intuice k tomu, aby dítě dostávalo přesně tu pomoc, kterou potřebuje. Běžně ani rodiče neví, kam až sahají možnosti jejich potomků s SVP, kde mají své limity a co je nebo není jejich pouhá „lenost“ či neochota daný úkon splnit. Na asistentovi pedagoga je, aby se snažil co nejvíce svěřeného žáka poznat po všech jeho stránkách a navázat s ním dobrý vztah plný vzájemné důvěry a ochoty spolupráce.

### 3.5 Spolupráce asistenta pedagoga s ostatními žáky ve třídě

Pro implementaci inkluzivních opatření je důležitý dobrý vztah asistenta pedagoga s ostatními žáky ve třídě. Někdy se však může asistent pedagoga stát obětí nadávek a posměšků (Uzlová, 2010). Jak tomu tedy předcházet a postarat se o to, aby byl asistent pedagoga vnímán jako právoplatný člen pedagogického sboru a součást třídní skupiny? Školní třída je sociální organismus, který má svou dynamiku a jasná pravidla fungování (Morávková Vejrochová a kol., 2013). Proto je důležité hned zpočátku správně asistenta pedagoga uvést, seznámit děti s jeho hlavními činnostmi, sdělit jim, že sice tu je primárně jako pomoc k žákovi s SVP, ale to neznamená, že by jej nemohli oslovit s pomocí i oni. Dle Uzlové (2010) je klíčové, jaký vztah mezi sebou mají asistent pedagoga a třídní učitel. Pokud asistent pedagoga není ze strany učitele respektován, jeho práce je podceňována a učitelem je přehlížen, v důsledku může nastat situace, kdy asistent není přijímán a respektován ani dětmi a svou přítomností narušuje celé sociální klima dané třídy. Neméně důležitou roli zde hraje také osobnost asistenta pedagoga, jeho charakterové vlastnosti a vztah k dětem, neboť právě on je ten, kdo tvoří jakýsi můstek mezi žákem s SVP a ostatní žáky ve třídě a svou pomocí se snaží o co nejvyšší možné začlenění žáka do majoritní skupiny (Uzlová, 2010). Asistent by se měl během přestávek snažit vyhovovat žádostem o dopomoc, měl by být otevřený ke sdílení zážitků všech žáků, a pokud je to žádoucí, modelovat a vytvářet společné, hlavně relaxační či herní situace (Morávková Vejrochová, M. 2015).

Dle metodiky práce asistenta pedagoga může mít trvalá a cílená podpora pouze jednoho přiděleného žáka nežádoucí dopad jak na samotného žáka s SVP, tak na celou třídu. Běžně se setkáváme se situacemi, kdy si rodiče ostatních žáků ve třídě stěžují na to, že se asistent pedagoga jejich dětem nevěnuje z důvodu plného vytížení individuálním přístupem k žákovi s SVP, který vyžaduje nadstandardní péči. To může vést k faktu, že se školy k začleňování těchto žáků staví odmítavě. Aby měl asistent pedagoga rovnoměrný přístup ke všem žákům ve třídě, je důležitá informovanost a připravenost vedení škol a učitelů, do jejichž třídy je žák s SPV začleněn. V případě, kdy je na pozici asistenta obsazen rodinný příslušník žáka s SPV, je zvláště důležité, aby byla jeho role a náplň práce jasně vymezena a nebyl zaměňován za osobního asistenta (Horáčková, 2015).



## 4 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole

### 4.1 Charakteristika výzkumného šetření

Praktická část diplomové práce je založena na smíšeném výzkumu. Hendl (2016) definuje smíšený výzkum jako přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie, kdy kvantitativní výzkum se opírá především o standardizovaná kvantifikovatelná data a kvalitativní výzkum se zaobírá spíše texty, slovy a obrazy. Ve své práci se nejprve budu věnovat kvalitativnímu šetření, které následně doplním kvantitativní metodou za pomoci strukturovaného dotazníkového šetření. Jedná se o tzv. sekvenční typ kombinování, kdy výzkum začíná jako kvalitativní s cílem najít nějakou teorii. Kvantitativní přístup se použije pro upřesnění některých údajů nebo pro ověření zjištěných konceptů (Hendl, 2016).

### 4.2 Formulace výzkumného problému a výzkumného cíle

Ve své diplomové práci chci popsat, jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga v rámci jedné třídy s důrazem na rozdíly ve vnímání přítomnosti asistenta pedagoga učitelem na prvním a druhém stupni. Při spolupráci na výchovně-vzdělávacím procesu dětí je nejbližším partnerem asistenta pedagoga právě učitel. Nejtěsnější spolupráce by měla být s učitelem třídním. Jelikož je aktuálně asistent pedagoga již běžnou součástí mnoha tříd škol hlavního vzdělávacího proudu je jejich vztah důležitou součástí třídního klima a spolupodílí se na chování celé třídní skupiny. Proto jsem se rozhodla, že se ve své práci budu soustředit na faktory, které spolupráci asistenta pedagoga s učitelem nejvíce ovlivňují. Výsledky z výzkumu bych ráda použila jako možnou inspiraci a prostor k zamyšlení pro obě zpovídané skupiny - pedagogů i asistentů pedagoga - jak efektivně komunikovat a spolupracovat jeden s druhým.

Výzkumné otázky pro kvalitativní výzkum:

- 1) Které faktory nejvíce ovlivňují spolupráci asistenta pedagoga a učitele?
- 2) Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga na 1. a 2. stupni běžné základní školy?

### 4.3 Metody sběru dat

Kvalitativní část výzkumu byla realizována v období od listopadu 2018 do začátku února 2019 s použitím metody hloubkového rozhovoru. Za respondenty jsem průběžně docházela přibližně jednou za dva až tři týdny, kdy jsem byla přítomna nejen při výuce, ale i během konzultačních hodin či společném plánování výuky. Jelikož aktuálně nepůsobím v praxi, přítomnost a sledování běžného chodu třídy mi pomohla při utváření celkového obrazu o fungování obou profesí v rámci jedné třídy i při konstituování základní struktury hloubkového rozhovoru. Hlavní metodou získávání dat v první části výzkumného šetření byl hloubkový rozhovor. Jedná se o nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem za pomoci několika otevřených otázek (Švaříček, 2007). Při přípravě a realizaci jsem vycházela z polostrukturovaného rozhovoru, kdy jsem předem měla připravený základní okruh témat a otázek, a během dotazování jsem otázky upravovala dle sdělených informací. V průběhu dotazování docházelo k otevírání citlivých témat, proto jsem se soustředila nejen na verbální stránku sdělení, ale i na stránku neverbální. Se všemi zúčastněnými respondenty jsem se před samotným rozhovorem několikrát sešla (v pěti případech šlo o dvě setkání, s jedním respondentem jsem se viděla třikrát). Cílem bylo vzájemné poznání a navození pocitu bezpečí a důvěry. Celkem jsem uskutečnila šest rozhovorů, vždy ve školním prostředí v odpoledních hodinách (po skončení výuky). Soustředila jsem se především na klidné a bezpečné prostředí, pro všechny respondenty důvěrně známé - většinou se jednalo o prázdné třídy či kabinet. S každým respondentem probíhal rozhovor mezi čtyřma očima. V pěti případech byly rozhovory zaznamenávány na diktafon, v jednom případě probíhal písemný záznam přímo během dotazování. U všech účastníků jsem se zavázala tzv. „prohlášením o mlčenlivosti“ (Příloha č. 3) a zaručila naprostou anonymitu. Respondenti byli seznámeni s účely výzkumného šetření, s možností kdykoli bez udání důvodů z výzkumu odstoupit či odmítnout uveřejnění sdělených informací. V této souvislosti také podepsali informovaný souhlas, kde svým podpisem stvrzují souhlas s účastí na výzkumu v rámci této diplomové práce a udělují souhlas s publikací získaných dat. Je poměrně těžké říci, jak dlouho zmiňované rozhovory probíhaly, jelikož pokládáním předpřipravených otázek se otevírala nová témata a některé rozhovory se tímto značně protáhly. V průměru jeden rozhovor trval přibližně čtyřicetpět minut až hodinu. V jednom případě dokonce dvě hodiny. Dle Švaříčka se hloubkový rozhovor neskládá pouze ze dvou částí, z rozhovoru a přepisu. Celý proces získávání dat prostřednictvím této metody sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní

a prezentace výzkumné zprávy (s. 160, 2007). Z výsledné analýzy získaných dat jsem vycházela při přípravě dotazníkového šetření, které probíhalo v období konce února 2019 do poloviny března 2019.

#### 4.4 Popis výzkumného vzorku

V rámci první části svého výzkumu jsem vycházela celkem z šesti rozhovorů s pěti ženami a jedním mužem-asistentem pedagoga. Konkrétně se jednalo o dva páry (pedagog a asistent pedagoga) z prvního stupně a jeden pár ze stupně druhého. V obou případech se jednalo o učitele i asistenty pedagoga spolupracující v rámci jedné třídy, což bylo základní podmínkou při výběru respondentů. Další podmínkou pro zapojení do výzkumu byla minimálně dvouletá praxe v dané pozici a minimálně rok vzájemné spolupráce. Všechny páry pocházely z pražských běžných základních škol sídlištního typu větší velikosti (700-1000 žáků). Kontakty na dané respondenty jsem získala metodou náhodného výběru za pomoci internetových stránek a e-mailové komunikace. Celkem bylo osloveno dvanáct respondentů ze čtyř různých základních škol, z toho šest splnilo podmínky výzkumného šetření a souhlasilo s intenzivnější spoluprací. Z důvodů zachování anonymity budou respondenti označováni shodně U (učitel) a AP (asistent pedagoga) a číslo výzkumného vzorku.

Následující tabulka ukazuje přehled použitého výzkumného souboru

<b>Respondenti (vždy učitel a AP z jedné třídy)</b>	<b>Pracovní zařazení</b>	<b>Délka spolupráce</b>	<b>Délka praxe</b>	<b>Dosažené vzdělání</b>
<b>U1</b>	1. stupeň ZŠ	1,5 roku	9 let	Vysokoškolské pedagogické- 1.stupeň
<b>AP1</b>	1. stupeň ZŠ	1,5 roku	12 let	Středoškolské+ kurz AP
<b>U2</b>	2. stupeň ZŠ	1,5 roku	25 let	Vysokoškolské pedagogické - M-Fy
<b>AP2</b>	2. stupeň ZŠ	1,5 roku	2,5 roku	Student VŠ ekonomického směru
<b>U3</b>	1. stupeň ZŠ	2,5 roku	30 let	Vysokoškolské pedagogické- 1.stupeň
<b>AP3</b>	1. stupeň ZŠ	2,5 roku	10 let	Středoškolské+ kurz AP

## 4.5 Vlastní výzkumné šetření

### 4.5.1 Filosofie školy a charakteristika třídy

V následujícím textu popíši, jaký vztah má škola k inkluzivnímu pojetí vzdělávání a charakterizují třídu, ve které sledovaní respondenti působí. Školní i třídní klima hraje důležitou roli ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga a jejich vzájemným vztahem je do značné míry ovlivňováno. Čapek školní klima definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů*

vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje na této škole vyvolávají“ (Čapek 2010, s. 134).

V dalších podkapitolách se věnuji několika základním oblastem spolupráce asistenta pedagoga s kmenovým učitelem na základní škole během výuky i mimo ni, na které byly rozhovory zaměřeny.

## **U1, AP1**

Škola, na které působí oslovení respondenti, je školou sídlištního typu přibližně s 900 žáky. Jako jediná z mnou vybraných je bezbariérová, disponuje výtahem, tudíž se ve škole nacházejí i žáci s poruchou mobility. Dle názoru jedné z respondentek, jež na dané škole působí jako asistent pedagoga, má dceru s dětskou mozkovou obrnou a jako AP s ní prošla od 3. až do 9. třídy, byla daná ZŠ jedna z prvních, která dceru bez problémů přijala.

*Byl rok 2007 a já hledala, kam bych mohla dceru integrovat, všude mě odmítali, že na to nemají kapacitu, nejsou bezbariérový apod. Už jsem byla vážně zoufalá, ale pak jsem našla v místním časopise dopis jedné maminky, která děkovala za přijetí své postižené dcerky paní ředitelce odsud, tak jsem neváhala a napsala jí a bez problémů mě přijala. Dodnes jsem jí moc vděčná za to. (AP1)*

I v mottu školy nalezneme heslo „Šance pro všechny...v atmosféře vzájemné úcty a respektu k odlišnostem každého jedince.“ Škola působí proinkluzivně, klade důraz na morální hodnoty a rozvoj sociálního citění, např: na svých stránkách disponují veřejnou sbírkou na obědy sociálně slabších dětí. Na škole působí celkem 6 asistentů a všichni jsou umístění na 1. stupeň. Na stupni druhém se aktuálně nenachází žádný AP, i když dle slov pedagogů by potřeba, u některých žáků, rozhodně byli.

Škola nedisponuje školním speciálním pedagogem, školní psycholog je zde zaměstnán na poloviční úvazek. Dle slov pedagogů je nejaktuálnějším problémem sehnat kvalifikovaný personál s opravdovým zájmem o děti a danou profesi.

*Ono je hrozně těžký teď sehnat nějakýho dobrýho asistenta. Zrovna teď nedávno jsme museli jednoho vyhodit. Sice do práce chodil, ale to bylo tak jediný. Děti ani práce ho vůbec nezajímala.(U1)*

- **Charakteristika třídy**

Jedná se o třetí třídu prvního stupně. Ve třídě se nachází celkem 23 žáků, z toho jeden s přiznaným stupněm podpurných opatření. Třída je živější, především dívčí část. Jinak se jedná o třídu dosahující průměrných výsledků ve výchovné-vzdělávacím procesu.

## **U2, AP2**

Druhou navštívenou školou je základní škola umístěná na jednom z pražských sídlišť s téměř 1000 zapsanými žáky. Pochazejí odsud respondenti z prvního stupně. Konkrétně se jedná o třetí třídu.

Od roku 2007/2008 je škola zapsána jako tzv. bilingvní a vzdělávají se v ní i žáci v anglicko-českých třídách. Z celkového počtu 964 dětí, plnilo ve školním roce 2017/2018 77 dětí docházku speciálním způsobem (definováno dle §38 školského zákona). Škola disponuje školním psychologem i školním speciálním pedagogem.

Stejně jako předchozí škola, ve svém mottu poukazuje na možnost vzdělávání pro všechny a klade důraz na individualitu každého žáka. V posledních letech se filosofie školy posouvá směrem k inkluzi.

Dle rozhovoru s respondenty zde probíhají pravidelná soustředění celého pedagogického sboru pod vedením školního psychologa či ve spolupráci s externími společnostmi zabývající se dobrým školním klimatem, které mají za cíl upevnit jednotného ducha všech pedagogických pracovníků školy. Ne vždy se tomu tak vede.

*Tyhlety meetingy, co máme vždycky tak jednou za školní rok nic moc neřeší. Stejně tam je každý s téma, se kterým mu je fajn a nemá potřebu poznávat další. (U2)*

*Velké rozdíly vidím v komunikaci mezi učiteli prvního a druhého stupně. Je to jako úplně jiné svět. Učitele z druhého stupně považují ty z prvního za „poblázněný učitelky“ a nechtěj mít s nima nic společného. A to nějaký společný soustředění vážně nezachrání. (U2)*

- **Charakteristika třídy**

UAP2 působí na druhém stupni v osmé třídě. Ve třídě je celkem 24 žáků, z toho třem z nich byl přiznán jeden ze stupňů podpory. Jedná se o poměrně problematickou třídu, která není mezi pedagogy příliš oblíbená. Jsou zde časté kázeňské přestupky, nerespektování pedagogů ani AP jako autorit apod.

*Když jsem třídu v šestce převzala, měli jsme zde AP, která bohužel musela po pololetí být přeřazena do jiné třídy, jelikož kluky prostě nezvládala. Potom k nám nastoupil AP2 a situace se částečně stabilizovala. (U2)*

*Minulý rok vyštvali jednu paní učitelku ze školy. Párkrát sem šla suplovat a normálně se z toho složila. Oni ti mladí pedagogové moc nevědí, jak na ně. To já si je srovnám a nedovolí si ke mně to, co si dovolujou k ostatním. (U2)*

Nynějšího AP mají ve třídě od sedmé třídy.

### **U3, AP3**

Třetí škola je nejmenší z mnou navštívených škol, profiluje se především na maximální rozvoj nadání, zájmů i osobnostních předpokladů žáků. Plně podporuje myšlenku inkluzivního vzdělávání, k jejímuž plnění napomáhá nižší počet žáků ve třídě. U svých žáků se snaží soustředit především na činnostní učení a podporu rozvoje kritického myšlení. Systém výchovného poradenství se zde skládá z výchovného poradce a dvou školních metodiků prevence (pro první i druhý stupeň) a speciálního pedagoga. Také zde působí koordinátor, jehož náplní práce je metodická a koordinační činnost. Škola spolupracuje i s externím psychologem, který pravidelně pracuje s třídním kolektivem i pedagogickým sborem. Ve svém školním vzdělávacím programu klade důraz především na environmentální výchovu a ekologické vzdělávání.

Na škole působí celkem šest AP z toho čtyři na prvním stupni a dva na druhém. Předmětem mého zkoumání bude třetí třída prvního stupně na této škole.

- **Charakteristika třídy**

Jedná se o třetí třídu s 20 žáky, z toho dva mají přiznaný některý se stupňů podpůrných opatření. Žák se třetím stupněm podpůrných opatření má diagnostikováno ADHD a je psychiatrickým pacientem. Třída je dle slov paní učitelky živější, je poměrně těžké s nimi pracovat.

#### **4.5.2 Vývoj spolupráce**

##### **U1, AP1**

AP1 nastoupil do třídy na začátku druhé třídy z toho důvodu, že předchozí AP po roce odešel na jinou školu. Začátky byly pro AP poměrně složité, jelikož předtím byla na

druhém stupni a dle jejich slov je práce s malými dětmi diametrálně odlišná než se třináctiletými pubertáky.

*Ono když se najednou ocitnete mezi těma malinkatýma dětma, tak si připadáte, jako kdybyste snad začínali s touhle prací úplně odznova. První měsíc byl pro mě vážně složitý, ale díky paní učitelce jsem ho zvládla a dneska bych už neměnila. Hrozně jsem si tu třídu zamilovala. (AP1)*

U1 nesla špatně, že předchozí asistent pedagoga odešel po první třídě jinam a měla prý obavy, koho k sobě dostane. *Já byla tak spokojena s předchozí asistentkou, skvěle jsme si sedly i lidsky, ale bohužel se po roce s manželem museli odstěhovat, tak jsem do třídy dostala AP1. Ze začátku byla dost vyjukaná, bylo na ní vidět, že nemá moc zkušenosti s malýma dětma, ale společně jsme to nakonec zvládly a dneska jsem ráda, že ji tu mám. (U1)*

Hned zpočátku došlo mezi nimi k jasnému vymezení rolí. U1 nechtěla, aby si AP1 myslela, že je její nadřízená, a že musí plnit její příkazy. U1 jde hlavně o příjemnou třídní atmosféru na bázi klidu a důvěry. *Chtěla jsem, aby nás brala jako dva kolegy, ne jako nadřízenou a podřízenýho. (U1)*

AP1 vyzdvihuje od začátku příjemnou atmosféru ve třídě, vstřícnou komunikaci a pomocnou ruku ze strany U1. Dle jejich slov nebyť vstřícnosti a profesionality U1, atmosféra ve třídě i práce s dětmi by byla úplně jiná.

## **U2, AP2**

AP2 nastoupil do třídy U2 před rokem a půl. Poměrně dlouho si zvykal na direktivní přístup U2, který má třídu na matematiku a fyziku. Pravidelně se setkávají během hodin čtyřikrát v týdnu. Začátky nebyly pro AP2 zrovna nejjednodušší. Nesetkal se s přílišným přijetím ze strany U2 a musel si většinu o žácích zjistit sám. *Ze začátku jsem se zkoušel U2 ptát, jak co tady chodí apod., ale nesetkal jsem se s přílišnou ochotou, proto jsem se na to po chvíli vykašlal a zjišťoval jsem přímo od dětí nebo jiných učitelů. (AP2)*

U2 není velmi inkluzi nakloněna a jako starší ročník se stále nedokáže vyrovnat s přítomností dalšího dospělého článku ve třídě. *Když mi řekli, že budu mít ve třídě asistenta, nechápala jsem proč a brala jsem to, jakože budu mít při hodinách nějakou kontrolu. Tahleta integrace těch pomalejších žáků, netvrdím, že to je špatně, ale dřív to taky nebylo a školy fungovaly bezproblémově. (U2)*



U starších pedagogů bývá někdy těžké přijetí dalšího dospělého člověka do své třídy. Celý svůj život byli zvyklí, že fungují ve třídě sami, a proto dalšího dospělého ne vždy dobře snášejí. To je právě případ výše zmíněného pedagoga. Postupně si ale zvyká, dle slov obou se spolupráce posouvá kupředu, i když, vzhledem k přístupu U2, pomalu.

### **U3, AP3**

AP3 nastoupil na první stupeň do první třídy před dvěma lety. S dětmi i s U3 je tedy od začátku. Jelikož se jedná o paní s dlouholetými zkušenostmi s dětmi mladšího školního věku, nikdy neměla žádné větší problémy ani s dětmi ani s U3. U3 si zakládá na přátelské atmosféře, dle jejích slov nikdy nedošlo mezi ní a AP3 k vymezení rolí, vše probíhalo na bázi diskuse. U3 je velice ráda, že má takovou AP3 ve své třídě a doufá, že spolu vydrží až do druhého stupně. *Já si nemám absolutně na co stěžovat, AP3 mi od začátku velmi pomáhá s dětmi a s chlapcem udělala za ty dva roky obrovský kus práce. Jak říkám, neměnila bych a doufám, že s námi bude až do konce prvního stupně. (U3)* Velkou roli zde hrály i značné osobní sympatie a podobný věk obou respondentů. *Já si s U3 rozumím velice i po lidské stránce, jsme podobně typy a obě už nejsme nejmladší, tak nás pojí i podobné problémy v soukromém životě. (AP3)*

### **Shrnutí**

U všech párů jejich vzájemná spolupráce procházela určitým veskrze pozitivním vývojem. Na prvním stupni si v jednom případě hned z počátku jasně vymezily své role v rámci třídy, aby nedocházelo k omylům. Druhý případ šel cestou přirozené spolupráce a k vymezení kompetencí nedošlo. Obě učitelky z prvního stupně kladly větší důraz spíše na vzájemnou komunikaci a důvěru než na direktivní přístup. Učitelka z druhého stupně se s přítomností asistenta pedagoga stále smiřuje, a vzhledem k jejímu nepříliš pozitivnímu vztahu k inkluzi, je spolupráce s ní těžší, než tomu bylo u ostatních dvou respondentek. Velký důraz všichni respondenti kladli na komunikaci a vzájemný respekt. Asistenti pedagoga na prvním stupni shodně vnímali svou roli na stejné úrovni, jako jsou učitelé. Na druhém stupni AP cítil jisté rozdíly ve vnímání sebe a učitele.

## **4.5.3 Pracovní náplň a formy spolupráce**

### **U1, AP1**

Pracovní náplň AP1 spočívá především v práci s přiděleným žákem, ostatním dětem se moc nevěnuje. Nezbyvá jí na to prý moc času. *Jelikož mám holčičku s dětskou*

*mozkovou obrnou, s omezenou hybností a poměrně rychlou unavitelností, věnuji jí 99% svého času ve třídě. Musím jí pomáhat s oblékáním, na WC, doprovázím ji i do školní jídelny. (AP1)*

V této třídě je uplatňován model klasické frontální výuky, kdy učitel stojí vepředu a vykládá, AP1 sedí s přiděleným žákem a pomáhá mu k pochopení učiva.

Během hospitací ve třídě panovala vždy příjemná atmosféra mezi U1 a AP1, každé ráno před začátkem výuky si spolu sedly a probraly, co je dnes čeká a co bude od AP1 potřeba. Někdy dochází během dne k modifikaci úkolů, jelikož je holčička unavená. Jak říká sama U1: *každý den je jiný, záleží na mnoha faktorech a podle nich se my musíme řídit a uzpůsobovat výuku. (U1)*

Jelikož se jedná o práci s holčičkou s DMO, občas má AP1 pocit, že je spíše než asistent pedagoga osobním asistentem. Její náplň práce je ze 40% tvořena sebeobslužnými činnostmi, jako je pomoc během oběda, pomoc s hygienou, oblékáním apod. Ale dle jejích slov má svou práci ráda a neměnila by. Jako jedinou nevýhodu vnímá fakt, že ne vždy si U1 uvědomuje, kolik práce mimo výuku s holčičkou má.

## **U2, AP2**

Náplň práce u AP2 s U2 je velmi ovlivněna aprobací U2. Jelikož se jedná o matematiku a fyziku, hlavní náplň práce během hodin AP2 je udržování vrtkavé pozornosti žáka, tištění pracovních listů a podpora při vypracovávání zadaných úkolů. Jako jedna z mála věcí, co U2 uznává na AP2 je dle jejích slov porozumění dané látce a tudíž nemusí-jako v jiných hodinách u jiných AP- vysvětlovat látku ještě jemu. *Jsem ráda, že alespoň AP2 má nějaké matematické vzdělání a učivo sedmé třídy zvládá....asi byste se divila, ale je jeden z mála. (U2)*

Při hospitacích v této třídě bylo vidět, že U2 stále přítomnost AP2 nepřijímá moc pozitivně. Při rozhovoru mi sama přiznala, že pokud může, posílá ho s “pomalejšími” žáky vypracovávat úkoly do kabinetu. AP2 nikdy moc neví, co bude v následující hodině probíráno a sám přiznává, že iniciativa k zjišťování úkolů, pracovních listů apod. bývá zcela na jeho straně. *Já chápu, že toho má U2 dost, ale jde přeci o toho žáka a sám беру, že vždy je lepší vědět a domluvit se před hodinou, co a jak bude probíhat. (AP2)*

*Přiznávám se, že ne vždy stíhám řešit s AP2 náplň hodiny, požadavky na daného žáka apod. Víte, mám šest tříd na matematiku a tři na fyziku, kdybych to měla dělat před každou hodinou, nedělám nic jiného....zkrátka není v mých silách obsáhnout všechny. Někdy se musí vše řešit za pochodu, během hodiny. (U2)*

Na druhém stupni bývá největším problémem při spolupráci učitele a asistenta pedagoga právě nedostatek času a tím pádem i nedostatek vzájemné komunikace, důvěry apod. Je poměrně obtížné budovat si vzájemný vztah, když se vídáte dvakrát, třikrát týdně během výuky.

### **U3, AP3**

Během hospitace v druhé třídě jsem si užívala velmi příjemnou atmosféru danou sešraností U3 a AP3. Každý den ráno se scházejí a společně diskutují o průběhu následujícího vyučovacího dne. Byla zde vidět bezmezná důvěra U3 v AP3, vše probíhalo v duchu přátelství a vzájemného respektu. Hlavní složkou pracovní náplně je u AP3 práce s přiděleným žákem. Jelikož se jedná o chlapce s těžší formou ADHD a zároveň psychiatrickým onemocněním, bývá spolupráce s ním někdy dost obtížná. Často se stává, že AP3 musí jít během hodiny s chlapcem na chodbu a uklidňovat ho tam. *Chlapec bojuje s občasnými výbuchy vzteku, tak je na mně, abych s ním šla ven a nerušila celou třídu v práci. Je to hodný kluk, ale někdy se sebou dost bojuje. Jsem ráda, že mě v rámci možnosti přijímá a postupem času nám to spolu jde lépe a lépe. (AP3)*

Mimo vyučování AP3 tráví s chlapcem čas i v družině. Nejednokrát se taktéž stalo, že AP3 musela jít suplovat do jiné třídy za nemocného pedagoga. Což by vzhledem k jejímu vzdělání nemělo být přípustné. *Já vím, že na to nemám vzdělání učit, samotné mi to není moc příjemné, ale co mám dělat, když učitelé nejsou a nemají tam koho dát. To, že supluji zrovna já, přisuzují svému pokročilejšímu věku a mnohaleté praxi. (AP3)*

### **Shrnutí**

Opět je zde důležité rozdělit praxi na prvním a druhém stupni. Úroveň spolupráce byla respondenty na prvním stupni hodnocena velice kladně. V obou případech se jedná o těžší formy integrovaných žáků, proto AP1 i AP3 se soustředí především na práci se svěřeným žákem a na práci s ostatními žáky jim nezbyvá mnoho času. V obou případech probíhá pravidelná příprava na hodinu s učiteli a to dokonce na denní bázi. Direktivní přístup od U1 i U3 nebyl zaznamenán ani v rozhovorech ani během mé přítomnosti, veškerá komunikace probíhala na bázi vzájemného respektu a důvěry. U respondentů na druhém stupni byla spolupráce obtížnější a to především kvůli neochotě ze strany U2. Hlavní náplní práce AP2 je udržovat pozornost svěřeného žáka i pomoc s ostatními slabšími žáky na matematiku. Komunikace mezi U2 a AP2 je minimální. Dle slov U2 je to dáno především nedostatkem času. Bohužel v tomto případě hraje fatální roli přetrvávající

nedůvěra ve funkci asistenta pedagoga, kdy U2 až na malé výjimky nerespektuje AP2 a bere ho jako rušivý element ve svých hodinách.

#### 4.5.4 Klady a záporny dosavadní spolupráce, prostor pro zlepšení

##### **U1,AP1**

Při otázce, co by se dalo na spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga zlepšit, zde bylo vidět, že na obou stranách panuje spokojenost. U1 je s prací AP1 velmi spokojena a je si vědoma občasné obtížnosti při práci s dětmi s dětskou mozkovou obrnou. Obecně, co měla zatím zkušenost, narazila jen na samé kvalitní AP, se kterými ráda spolupracovala. *Já si na práci asistentů nemohu vůbec stěžovat, vždy mi byli pomocnou rukou a v mnoha věcech mi usnadňují práci s dětmi. Víím, že ne vždy se na tuto pozici přihlásí někdo, kdo má opravdový zájem tu práci vykonávat, ale já zatím měla štěstí na samé skvělé profesionály.* (U1)

AP1 je ve třídě ráda a s U1 se jí spolupracuje velmi dobře. Kdykoli měla nějaký problém, U1 se jí snažila být nápomocna. *Ze začátku jsem za U1 byla vážně moc vděčná. Ta metodická podpora z její strany při zvykání si na tak malé děti byla vážně skvělá.* (AP3) Jak sama tvrdí, práce asistenta má smysl, i když je tak málo finančně ohodnocena.

##### **U2,AP2**

Při hodnocení kladů a záporů spolupráce byl poměrně těžký rozhovor s U2, jelikož její negativní postoj k inkluzi i k pozici asistenta pedagoga byl značný a hledání jakýchkoli pozitivních stránek asistentů bylo poměrně obtížné. Za jednoznačné pozitivum považuje, výše již zmíněné, porozumění probírané látce ze stran AP2 a tudíž jednodušší spolupráci mezi ním a žákem. Další klady vidí v pozitivním přijímání AP2 dětmi ve třídě, včetně inkludovaného žáka. Na druhou stranu přílišný kamarádský vztah narušuje jeho autoritu a AP2 dle jejích slov, si moc neumí sjednat klid.

Prostor ke zlepšení je dle AP2 především v komunikaci a přípravě na hodinu. Negativní postoj jemu i jeho kolegům asistentům velmi stěžuje spolupráci s U2. I AP2 zmiňuje nízké finanční ohodnocení a nepříliš šťastné rozložení času do přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Sám pracuje na poloviční úvazek, tudíž času na komunikaci s učiteli nezbyvá mnoho.

### **U3,AP3**

Ve spolupráci U3 a AP3 panuje naprostá důvěra, respekt i osobní souznění. Dle slov obou není co zlepšovat. V obecně rovině U3 vidí velký problém v nedostatečném vzdělání asistentů pedagoga, v nedostatečném finančním ohodnocení a samozřejmě nízké časové dotaci na nepřímou pedagogickou činnost, která zahrnuje i společnou přípravu na hodiny, komunikaci s rodiči apod. A to především na druhém stupni základní školy.

Ve spolupráci U3 a AP3 U3 vyzdvihuje především dlouholetou praxi a profesionalitu AP3, osobní sympatie a lásku k dětem. AP3 si nejvíce cení respektování svých názorů ze strany U3 a rovné spolupráci na bázi důvěry.

Otázky pro zlepšení spolupráce učitelů a asistentů vidí AP3 především v jasném vymezení rolí obou pozic a ochotu a chuť učit se novým věcem, být trpělivý a dětem pomáhat.

### **Shrnutí**

Zpovídání respondenti nejčastěji zmiňovali ve svých odpovědích na otázku možného zlepšení vztahů AP a U nedostatek času na efektivní komunikaci a přípravu na výuku. Mnohem lepší je situace na prvním stupni, kde učitelé a asistenti spolu tráví skoro celou vyučovací jednotku. U obou párů prvního stupně panovala naprostá spokojenost a spolupráci hodnotili na výbornou. Pár z druhého stupně byl značně limitován negativním přístupem U2 k inkluzivnímu pojetí vzdělávání a tedy i k pozici AP. Kladně bylo hodnoceno porozumění látce AP2 a přátelský vztah k dětem. Za negativum U2 označil neschopnost sjednat si dostatečně autority AP2. Velkým problémem je rozdělení přímé i nepřímé pedagogické činnosti, kdy na nepřímou nezbyvá mnoho času a tudíž bývá často opomíjena či asistenty prováděna ve svém volném čase. Všichni tři asistenti shodně označili za velký problém nízké finanční ohodnocení, které souvisí s motivací vykonávat práci efektivně a kvalitně.

## 5 Dotazníkové šetření

Značně odlišné vnímání působení asistenta pedagoga na prvním a druhém stupni zapříčinilo, že jsem původně čistě kvalitativní výzkum doplnila o dotazníkovou metodu kvantitativního výzkumu, kterou jsem použila k objektivizaci získaných dat z analyzovaných rozhovorů. Druhá část smíšeného výzkumného šetření byla tedy zaměřena na rozdílné vnímání postavení asistenta pedagoga na prvním a druhém stupni s cílem doplnit výsledky z analýzy prováděných rozhovorů a zodpovědět hlavní výzkumné otázky, které jsou totožné s první částí výzkumu.

### 5.1 Popis metod a charakteristika výzkumného souboru

Kvantitativní výzkum se zabývá četností výskytu určitého jevu. Provádí se na vzorku, který by měl reprezentovat zkoumanou cílovou skupinu. Hlavním cílem kvantitativních výzkumů bývají měřitelné číselné údaje (Machková, 2009). Při provádění druhé části výzkumu jsem využila metody tzv. neadresného dotazování. Dle Hendla probíhá kvantitativní výzkum více strukturovaně a je využíváno více deduktivních postupů než u kvalitativních výzkumů (Hendl, 2016).

Dotazníkové šetření bylo prováděno v období od konce února 2019 do poloviny března 2019 prostřednictvím internetu - programu Google forms a e-mailové korespondence, kde jsem odesílala emaily s odkazem na vyhotovený dotazník na základní školy po celé České republice (příloha č. 4). Součástí elektronického dopisu bylo prohlášení o mlčenlivosti (příloha č. 1) i závěrečné poděkování za spolupráci a možnost poskytnutí výsledků výzkumu. Zpracování grafů bylo prováděno pomocí Ipadu s programy „Numbers” a „Pages”.

Kutnohorská (2009) spatřuje hlavní výhody dotazníku především v hromadném zpracování dat s menším časovým úsilím než je tomu u rozhovoru. Nevýhody vidí v nemožnosti doplnění dotazníku a nízké návratnosti. Pro zvýšení návratnosti je vhodné předávat dotazníky osobně, což bohužel není vždy proveditelné.

Celkem jsem odeslala 30 e-mailů s prosbou o zapojení do smíšeného výzkumu, odkaz jsem přidala i na facebooké stránky „Inkluze s rozumem“, „Jsme asistenti pedagoga“ a „Učitelé+“ a na zed' svého soukromého profilu. Celkem se mi vrátilo 220 vyplněných dotazníků.

Dotazník obsahoval jedenáct otázek s polootevřenými a jednou otevřenou otázkou. Jeho vyplnění trvalo v průměru tři minuty. Jelikož se jednalo o doplnění již analyzovaných

dat z kvalitativního výzkumu, záměrně jsem se soustředila na nižší počet otázek a tím pádem nižší časovou náročnost potřebnou k vyplnění dotazníku.

Hendl (2016) definuje *tři základní typy otázek* takto:

- *Zavřené otázky*: respondentovi jsou nabízeny jasné odpovědi a on si vybere tu, se kterou se nejvíce ztotožňuje. Je zde vhodné výčet doplnit i o odpověď „nevím“ nebo „nedovedu se vyjádřit“. Uzavřené otázky jsou nejčastějším druhem otázek v dotazníkovém šetření.

- *Otevřené otázky* jsou otázky, na které respondent odpovídá svými slovy.

- *Polootevřené otázky* jsou kombinací obou výše zmíněných. Respondent si vybere buď nabízenou alternativu odpovědi, a pokud mu žádná nevyhovuje, může se vyjádřit svými slovy (Hendl, 2016).

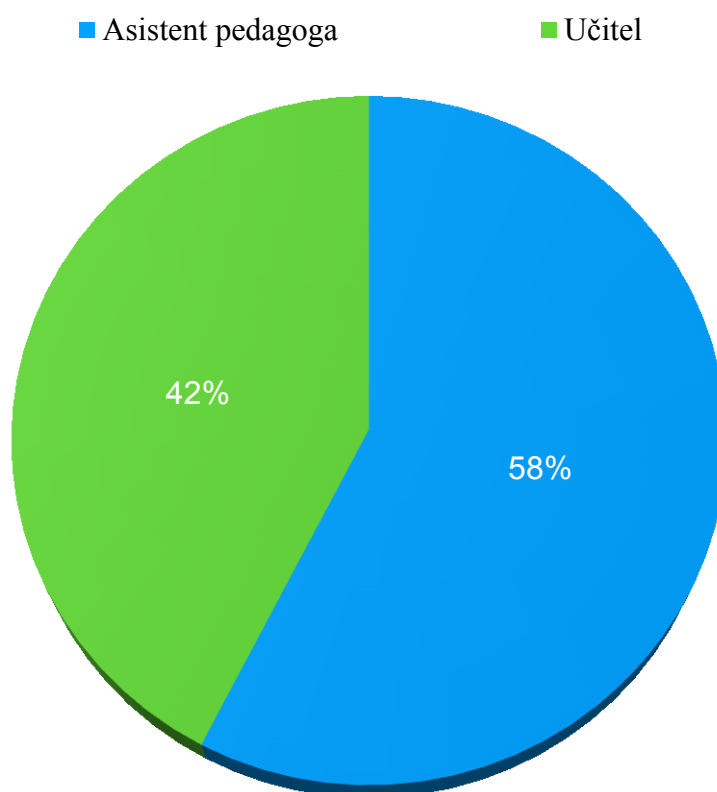
Mezi obecné zásady dobře sestaveného dotazníku patří:

- srozumitelnost pro cílovou skupinu respondentů
- měl by obsáhnout celou šíři zkoumaného jevu
- jednoznačná formulace otázek
- anonymní (v opačném případě musí být pořízen i souhlas respondenta)
- vzbuzení dostatečného zájmu cílové skupiny (Kutnohorská, 2009)

## 5.2 Analýza kvantitativních dat

Analýza dat získaných z dotazníkového šetření spočívá v rozboru celkem jedenácti otázek týkajících se základních informací o respondentovi a informací o vzájemném vztahu AP a učitele, přičemž důraz je kladen především na faktory, které ovlivňují spolupráci učitele a AP s přihlédnutím na působení respondentů na prvním či druhém stupni. Data jsou analyzována po jednotlivých otázkách, kdy každá otázka je znázorněna pomocí grafu a tabulky. Dotazník s plným zněním otázek je přiložen jako příloha č. 4.

**Graf č. 1 Vykonávaná pracovní pozice (N=220)**



**Tabulka č. 1 Vykonávaná pracovní pozice (N=220)**

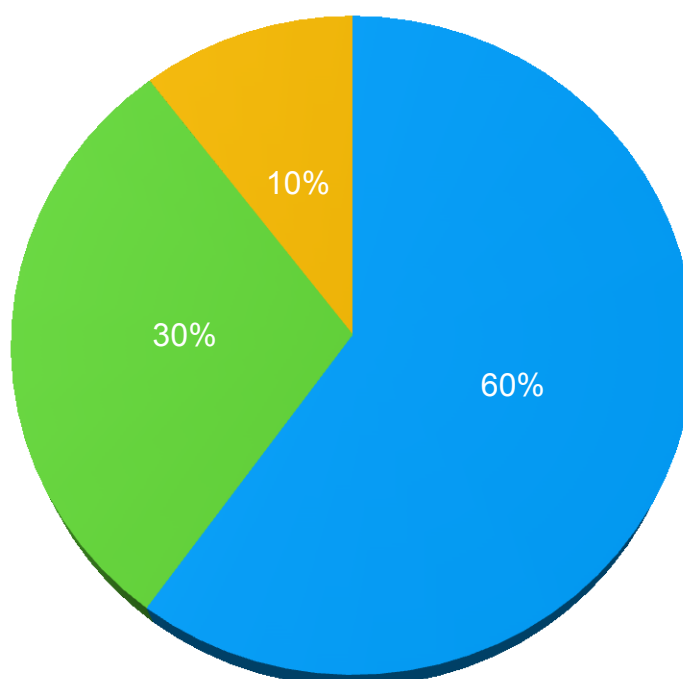
pracovní pozice	Počet respondentů	Podíl v %
Asistent pedagoga	126	58
Učitel	94	42

První Graf a tabulka znázorňují informace o zastoupení jednotlivých pracovních pozic v dotazníkovém šetření. Při odesílání dotazníku jsem se soustředila, aby obě pozice byly zastoupeny v podobném poměru. Odkazy na dotazníky jsem zasílala ve stejném počtu AP i U prostřednictvím e-mailu a vložila na facebookové stránky soustředící se na učitele i AP. Pro účely dotazníkového šetření respondenti z 58 % uvedli, že vykonávají pozici asistenta pedagoga, zbylých 42 % uvedlo, že pracují jako učitelé. V absolutním počtu se jedná o 126 AP a 94 U.



**Graf č. 2 Působíště (N=220)**

■ 1. stupeň ■ 2.stupeň ■ Jiné

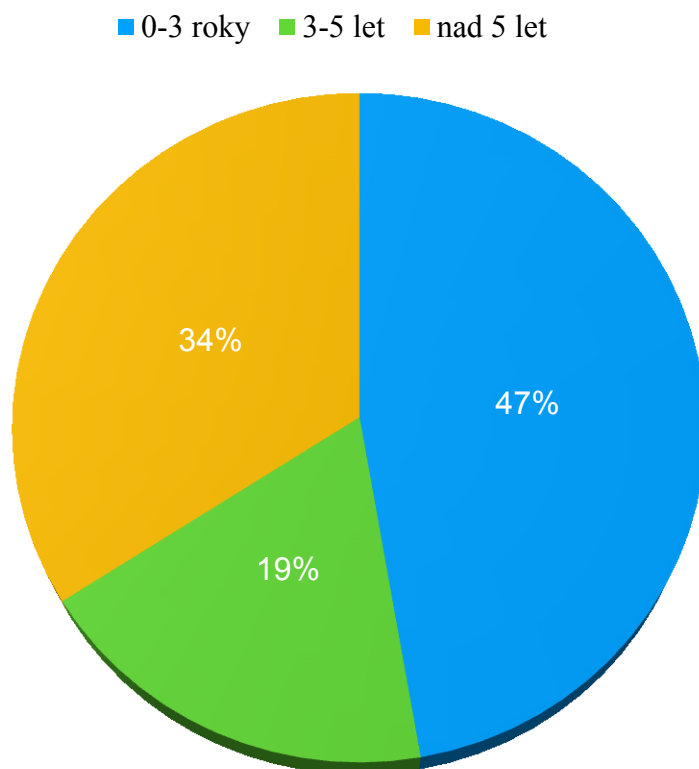


**Tabulka č. 2 Působíště (N=220)**

Místo výkonu	Počet respondentů	Podíl v %
1.stupeň	132	60
2.stupeň	65	30
Jiné	23	10

Následující graf a tabulka ukazuje, kolik procent respondentů pracuje na prvním a kolik procent na druhém stupni. Hojněji zastoupený byl opět - stejně jako v kvalitativní části - první stupeň běžné základní školy. Pro účely dotazníkového šetření 60% respondentů odpovědělo, že aktuálně působí na *prvním stupni*, 30 % působí na *druhém stupni*. Zbylých 10 % respondentů zvolilo odpověď „jiné“, kde se z 5 % objevila odpověď, že respondenti působí na obou stupních základní školy. Dalších 5 % respondentů sdělilo, že působí buď v *mateřské škole*, nebo na *střední škole*. Z 65 respondentů působících na druhém stupni je 24 AP a 41 U. První stupeň zaškrtnulo celkem 132 dotázaných - v počtu 48 U a 84 AP.

**Graf č. 3 Délka praxe na dané pozici (N=220)**



**Tabulka č. 3 Délka praxe na dané pozici (N=220)**

Délka praxe na dané pozici	Počet respondentů	Podíl v %
0-3 roky	104	47
3-5 let	41	34
Nad 5 let	75	19

Graf a tabulka číslo tři znázorňují odpovědi respondentů na otázku délky praxe na dané pozici. Nejvíce respondentů odpovědělo, že se na své nynější pracovní pozici pohybují v rozmezí *0–3roky*, a to celých 47 %. Dalších 34 % zvolilo rozmezí *3–5 let*. Poslední kategorii *nad 5 let* zaškrtnulo 19 % dotázaných.

**Graf č. 4 Dosažené vzdělání (N=220)**



**Tabulka č. 4 Dosažené vzdělání (N=220)**

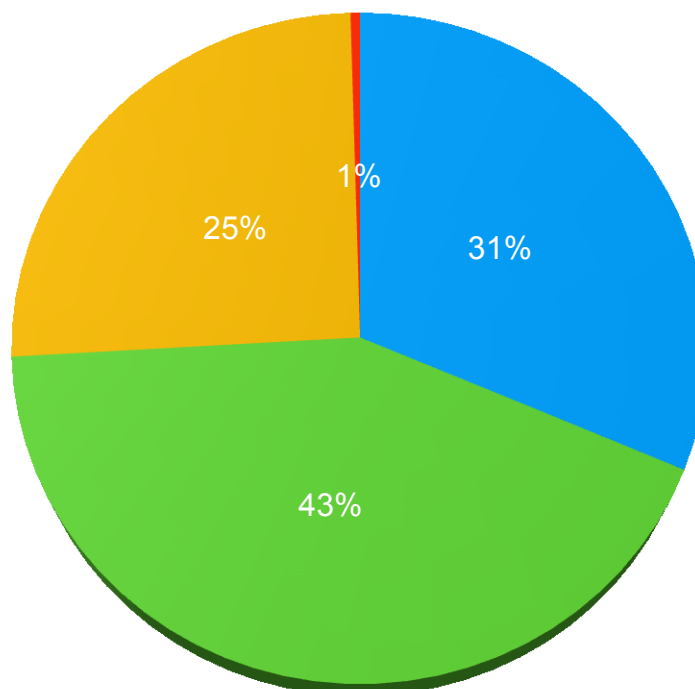
Dosažené vzdělání	Počet respondentů	Podíl v %
Středoškolské s ped. kurzem	66	30
Vysokoškolské pedagogické	107	49
Středoškolské pedagogické	12	5
Vyšší odborné pedagogické	8	4
Jiné	27	12

Třetí graf a tabulka znázorňují výčet dosaženého vzdělání dotazovaných. 49 % respondentů disponuje *vysokoškolským pedagogickým vzděláním*. Dalších 30 % respondentů uvedlo, že má *vzdělání středoškolské, doplněné pedagogickým kurzem*, 5 % dotazovaných má *středoškolské pedagogické* a 4 % *vyšší odborné pedagogické*. Výčet

doplňuje možnost odpovědi „jiné“, kde se nejčastěji objevovaly kombinace výše uvedeného. Dva respondenti uvedli, že ještě studují. Dále se zde objevilo *vysokoškolské vzdělání technického a ekonomického typu, sociálního typu*, jeden respondent uvedl *doktorské vzdělání v přírodních vědách*.

**Graf č. 5 Věk (N=220)**

■ 18-30 let ■ 31-45 let ■ 46-65 let ■ nad 65 let



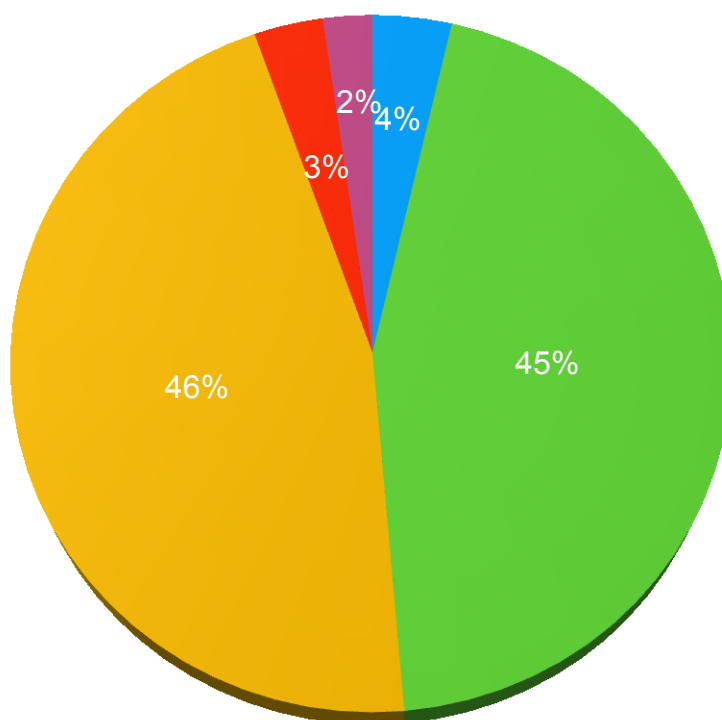
**Tabulka č. 5 Věk (N=220)**

Věk	Počet respondentů	Podíl v %
18-30 let	69	31
31-45 let	94	43
46-65 let	56	25
Nad 65 let	1	1

Graf a tabulka číslo pět shrnují informace o věku respondentů. Celkem jsem určila čtyři základní kategorie – 18–30 let, 31–45 let, 46–65 let a nad 65 let. 43 % dotázaných je ve věku 31–45 let. Rozpětí 18–30 let určilo 31% respondentů. Staršího středního věku je dle odpovědí 25 % zúčastněných. Pouhá jedna osoba označila kategorii nad 65 let. Za hlavní důvod nižšího věku zúčastněných respondentů považuji způsob šíření dotazníkového šetření prostřednictvím internetu, facebooku - méně starších osob disponuje facebookovým profilem či pravidelně tráví čas na internetu.

**Graf č. 6 Největší přínosy AP během hodiny (N=220)**

- Klidnější průběh hodiny
- Pomoc s žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními
- Pomoc se všemi žáky
- Žádný velký přínos nespatřuji
- Jiné



**Tabulka č. 6 Přínosy AP během hodiny (N=220)**

Přínosy AP během hodiny	Počet respondentů	Podíl v %
Pomoc s žáky s vybranými podpůrnými opatřeními	99	45
Pomoc se všemi žáky	101	46
Klidnější průběh hodiny	8	4
Bez přínosu	7	3
Jiné	5	2

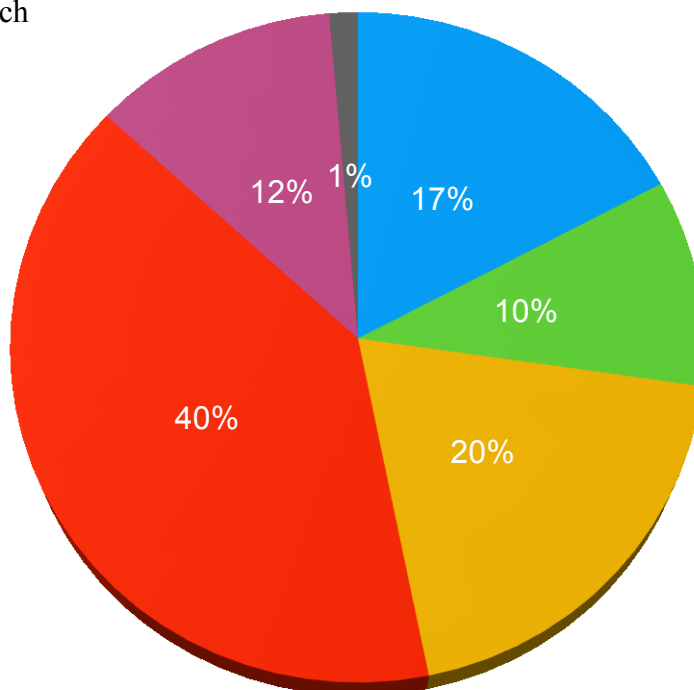
Na otázku „*Jaké jsou největší přínosy AP během výuky?*“, byly odpovědi u dvou možností výběru poměrně vyrovnané. Nejvíce respondentů zvolilo odpověď „*pomoc se všemi žáky*“, celých 46 %, dalších 45 % respondentů uvedlo „*pomoc s žáky s vybranými*

*podpůrnými opatřeními*”. „*Klidnější průběh hodiny*“ zvolilo celkem 4 % dotázaných, 3 % respondentů *žádný přínos AP* během výuky nespatřuje.

V odpovědi „*jiné*“, tři respondenti odpověděli kombinací výše uvedeného. Jedna U vidí největší přínos především v možnosti pracovat s pomalejšími dětmi odděleně. *Možnost rozdělit pozornost mezi více pedagogických pracovníků a na určitou dobu některé žáky odeslat na opakování na předem vybrané místo (R1)*. Druhá U odpověděla takto: *U AP, která byla osobností líná mrcha, nebyl přínos žádný, byla jsem zralá na antidepressiva (to si ani nedovedete představit její pomluvy, intriky, lži týkající se mě)*. *Druhá asistentka hodně pomáhá, ale pouze s žákem s autismem, na větší pomoc jí čas nezbyvá. On se musí vzdělávat podle lehkého mentálního postižení, samozřejmě to nejde. Ale musíme předstírat, že je naše nefungující inkluze fungující (R2)*.

**Graf č. 7 Hlavní nedostatky při práci AP ve výuce (N=220)**

- Nedostatečně/nejasně vymezená role AP
- Práce pouze s žákem s PO-jeho separace od ostatních
- Nedostatečné vzdělání, profesní příprava
- Nedostatek času na přípravu na hod. a konzultace
- Nevidím žádné výrazné nedostatky
- Jiné



**Tabulka č. 7 Hlavní nedostatky při práci AP ve výuce (N=220)**

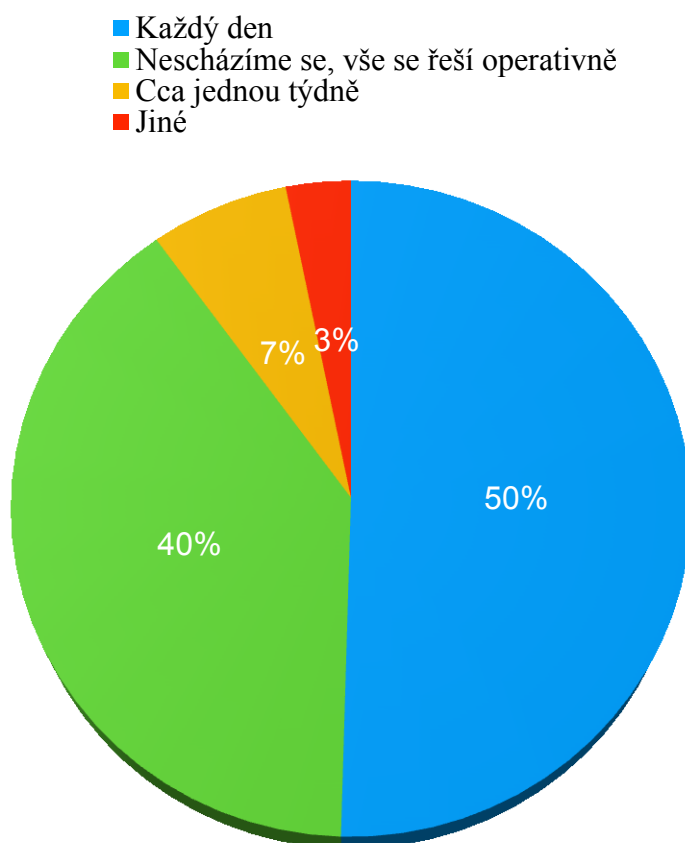
Nedostatky AP ve výuce	Počet respondenů	Podíl v procentech
Nedostatečně/nejasně vymezená role AP	38	17
Práce pouze s žákem s PO-jeho separace od ostatních	22	10
Nedostatečné vzdělání, profesní příprava	43	20
Nedostatek času na přípravu na hod. a konzultace	88	40
Nevidím žádné výrazné nedostatky	26	12
Jiné	3	1

Graf a tabulka číslo osm shrnují odpovědi respondentů na otázku *hlavních nedostatků při práci AP během výuky*. 40 % dotázaných vidí jako zásadní problém *nedostatek času na kvalitní přípravu na hodinu*. Dalších 20 % zúčastněných vnímá jako



hlavní nedostatky při spolupráci na výchovně vzdělávacím procesu *nedostatek vzdělání či profesní přípravy*. 17 % respondentů vnímá *nejasně vymezenou roli - pracovní náplň AP* jako hlavní mínus při práci AP ve školním prostředí. Pouhých 12 % dotázaných *nevidí žádné výrazné nedostatky* a s prací AP je spokojeno. Možnost *vlastní odpovědi* si vybralo 1% zúčastněných. Zde respondenti opět zdůraznili kombinaci výše zmíněných odpovědí.

**Graf č. 8 Společná příprava na hodinu, konzultace (N=220)**



**Tabulka č. 8 Společná příprava na hodinu, konzultace (N=220)**

Příprava na hodinu	Počet respondentů	Podíl v %
Každý den	111	50
Cca jednou týdně	15	7
Nescházíme se, vše se řeší operativně	87	40
Jiné	7	3

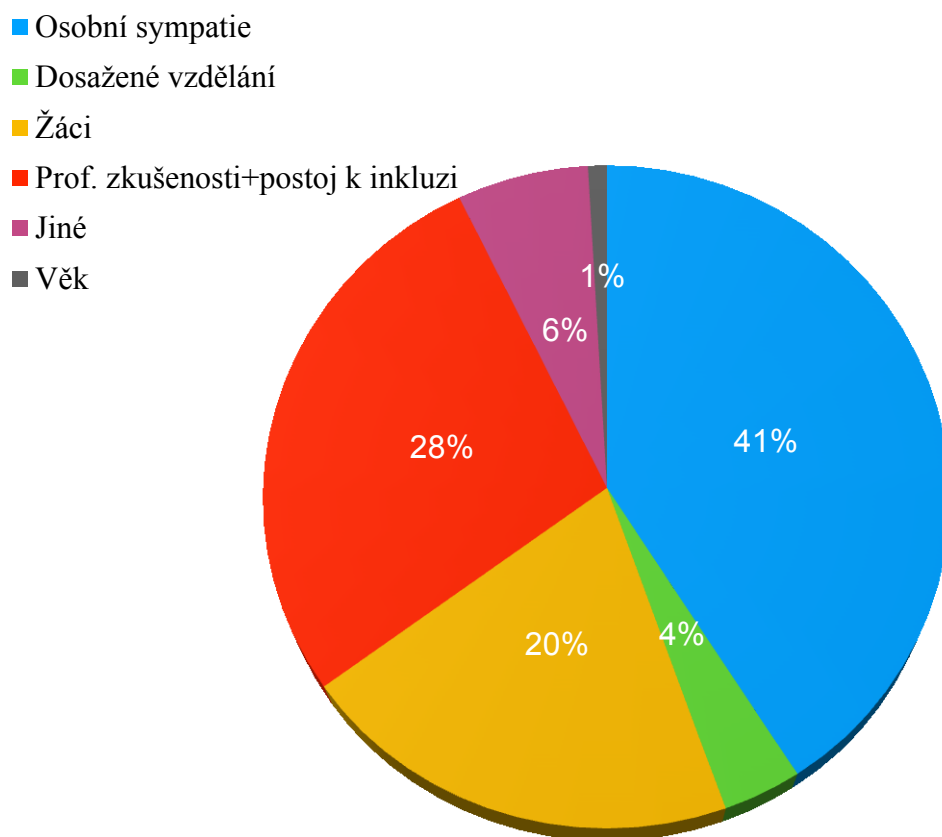
Sedmý graf a tabulka shrnují odpovědi respondentů na otázku: „*Jak často se setkáváte mimo výuku, domlouváte se na přípravě hodiny, řešíte integrovaného žáka apod.?*“ Nejvíce respondentů zvolilo odpověď „*každý den*“, a to celých 50 % dotazovaných. Naopak dalších 40 % dotazovaných odpovědělo, že se *nescházejí vůbec* a případné problémy řeší operativně během hodin. Možnost „*jednou týdně*“ zvolilo celkem

7 % respondentů. 3 % zvolila odpověď „jiné“. Z toho dva účastníci odpověděli, že se scházejí i mimo školu.

*Máme s oběma asistentkami hezky vztah...řešíme někdy i na soukromých akcích, oslavách apod... měla jsem již několik asistentek, které mi většinou odešly na MD, nyní jsou již stálé, které si doplnily nutné vzdělání. (R4) Scházíme se i mimo školu, ve škole stále, i o přestávkách (R3).*

Další respondent zde opět zdůrazňuje, že záleží na tom daném člověku. *První asistentka chodila pozdě do vyučování, o žádné konzultace nestála, ji zajímal jen mobil, wifi, facebook. Druhá AP chodí ráno dříve a domlouváme se na celém dni (R5).*

**Graf č. 9 Faktory ovlivňující spolupráci AP a U (N=220)**



**Tabulka č. 9 Faktory ovlivňující spolupráci AP a U (N=220)**

Faktory ovlivňující spolupráci	Počet respondentů	Podíl v %
Osobní sympatie	90	41
Dosažené vzdělání	8	4
Žáci	45	20
Věk	2	1
Prof. zkušenosti+ postoj k inkluzi	61	28
Jiné	14	6

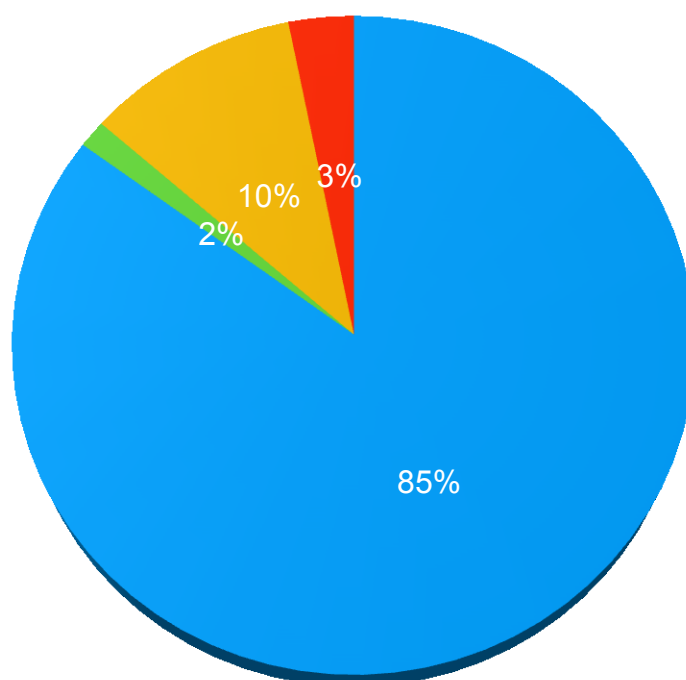
Graf a tabulka zobrazují přehled základních činitelů, které ovlivňují spolupráci učitele a asistenta pedagoga během výuky i mimo ni. Pro účely dotazníkového šetření bylo použito pět základních kategorií, které byly zjištěny na základě analýzy rozhovoru z

kvalitativní části práce. Jedná se o osobní sympatie, profesní zkušenosti, žáky, dosažené vzdělání, věk a jiné. Záměrně byla nastavena pouze jedna možnost odpovědi. Dle respondentů je nejvíce ovlivňována spolupráce AP a U *osobními sympatiemi* obou subjektů a to v podílu 41 %, dále respondenti označili z 28 % *profesní zkušenosti* jako významný faktor ovlivňující jejich vzájemnou spolupráci. Dalších 20 % respondentů zvolilo možnost „*žáci*“. Možnost „*věk*“, která byla zmíněna v kvalitativní části jako jeden z významnějších faktorů ovlivňující spolupráci AP a U, nebyla u respondentů dotazníkového šetření potvrzena. Pouhé 1% označilo tuto možnost. Celkem 14 respondentů odpovědělo na tuto otázku svými slovy a jako další významné faktory ovlivňující vzájemnou spolupráci uváděly například: *vstřícnost, otevřenost, upřímnost, přístup k dětem a k práci - nečekat až AP nějaký ukol dostane, ale aktivně se snažit apod.* Jedna respondentka AP jako významný faktor označila právě učitele.

*Učitelé - vadí jim, jak jsem mladá, že jsem u studentů oblíbená. Nadávají mi za to, za co nemůžou a nezjistí si, jak mám vlastně pracovat a myslí si svoje a rozhodně mají pravdu jen oni! (R7).* O další názor se podělila U: *osobnost, společné souznění. Z jedné asistentky jsem byla na blázinec, už bych to nechtěla zažít, byla to líná všeho schopná mrcha. Další je super, rozumíme si. (R8)* Ostatní respondenti zde uváděli vesměs podobné faktory, jako byly v nabídce odpovědí, ale vždy doplněné o nějakou osobní zkušenost, popř. zdůraznění kombinací vícero z nich. Jeden respondent odpověděl, že neví.

**Graf č. 10 Důvěra a vzájemný respekt ve vztahu (N=220)**

■ Ano ■ Ne ■ Nemohu říci ■ Jiné



**Tabulka č. 10 Důvěra a vzájemný respekt ve vztahu (N=220)**

Důvěra a respekt ve vztahu	Počet respondentů	Podíl v %
Ano	187	85
Ne	3	2
Nemohu říci	23	10
Jiné	7	3

Graf i tabulka shrnují odpovědi respondentů v oblasti vzájemné důvěry mezi AP a U. Pro účely dotazníkového šetření byly vytvořeny tři kategorie: „ano“, „ne“ a „nemohu říci“. 85 % respondentů odpovědělo na danou otázku kladně. Pouhé 2 % dotázaných *nevnímá* ve svém vztahu *důvěru*. 10 % respondentů zde zvolilo odpověď „nemohu říci“. Možnost „jiné“ byla zaškrtnuta celkem v sedmi případech, kdy nejvíce bylo respondenty zmiňována důležitost vlivu osobnosti na důvěru a respekt ve vztahu, celkem v pěti případech.

## 5.3 Diskuse k výsledkům smíšeného výzkumu

### 5.3.1 Které faktory nejvíce ovlivňují spolupráci asistenta pedagoga a učitele?

První výzkumná otázka smíšeného výzkumu sleduje, které faktory hrají nejvýznamnější roli při spolupráci AP a U. V kvalitativní části výzkumného šetření byly, pomocí otevřeného kódování z analyzovaných rozhovorů, určeny základní kategorie, které posléze posloužily jako inspirace do kvantitativní části práce-dotazníkového šetření. Jedná se o: *osobní sympatie, profesní zkušenosti* (+postoj ped. pracovníka k inkluzi), *dosažené vzdělání, věk a žáci*. Při rozhovorech obě skupiny respondentů (U a AP) považovaly právě *osobní sympatie* a *osobnost* jako takovou za klíčovou v utváření vzájemných vztahů. *Asistent je velká pomoc ve výuce, je ale potřeba, aby si rozuměli s pedagogem i po lidské stránce.*(U1)

Stejně tak tomu bylo v dotazníkovém šetření. 41 % respondentů označilo právě tuto možnost odpovědi. V absolutním čísle se jedná o 90 respondentů z 220. Jeden z významných faktorů ovlivňujících spolupráci AP a U byl u dvou respondentů z druhého stupně základní školy (AP2, U2) *negativní postoj U2 vůči inkluzi i profesi asistenta pedagoga*. AP2 oproti jiným zpovídaným asistentům, měl značně ztíženou spolupráci s U2, jelikož si neustále musel obhajovat své místo ve třídě. Tento patologický vztah se táhne s oběma respondenty již od samého začátku. Téměř nulové metodické vedení ze strany U2 a odmítavý postoj k diskusi s AP2 zapříčinil, že oba respondenti nechovají k sobě ani respekt ani důvěru, což je pro nastavení efektivní spolupráce klíčové. Stejně jako je uvedeno ve výzkumu z roku 2014 zaměřeného na pozici asistenta pedagoga v inkluzivní škole, AP2 by-jako dotazovaní respondenti z výše zmíněného výzkumu- uvítal *rovnější přístup ze strany učitelů a jasnější vymezení role AP*. Jediné, co U2 rád využívá je možnost samostatné práce AP2 s pomalejšími žáky. *“Odfiltrovat” pomalejší děti se mnou ven ze třídy, aby měla klid na svou výuku a já jim venku vše vysvětluju pomaleji. Ale mně to nevadí, alespoň je chvilku klid na obou stranách.* (AP2)

U2 je zde jasnou ukázkou pedagoga, který si stále nemůže zvyknout na další dospělý článek ve svých hodinách a asistenty pedagoga bere místo pomoci spíše jako nástroj kontroly. Na tuto problematiku poukázal ve svém výzkumu i Webster a kol. (2010 in Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014), který zmiňuje četné nedostatky týkající se nastavení spolupráce. V těchto případech bych pedagogům doporučila podstoupit odbornou přípravu pro efektivní spolupráci AP a U, kterou v minulých letech

pořádalo např. Občanské sdružení Rytmus. Ostatní dva páry působící na prvním stupni běžné základní školy žádný významný problém ve své spolupráci nespatořovaly.

*Profesní zkušenosti a postoj pedagogických pracovníků k inkluzi* označilo, za významný faktor podílející se na spolupráci AP a U, v dotazníkovém šetření celkem 28% dotázaných. V absolutním čísle to je 61 respondentů. Jak v rozhovorech, tak i v dotazníku byl respondenty častokrát zmiňován problém *nejasně vymezených kompetencí AP* během výuky i mimo ni. Na otázku v čem respondenti spatřují hlavní nedostatky při práci AP, zvolilo *nejasně vymezenou roli AP* 17 % dotázaných. *Vadí mi, že stále ještě mnoho pedagogů a ředitelů nemá ani páru o tom, co je náplní práce AP.* (R9)

*Kurzy pro asistenty pedagoga by měly být více zaměřeny na praxi, informace o kompetencích AP, konkrétních činnostech. Má AP se domnívala, že její činnost spočívá v tom, že bude doplňovat můj výklad, občas mě i přerušila a po svém něco vykládala. Zasažovala mi do práce nebo seděla v lavici s telefonem v ruce. Už se vše stabilizovalo, ale byl to nápor na nervy.* (R10)

*V českém prostředí je pozice asistenta pedagoga bohužel nepochopená. Stále přetrvává praxe, že asistent sedí u inkudovaného a nefunguje jako asistent pedagoga.* (R11) Tento problém je častokrát zmiňován i v odborných publikacích citovaných v teoretické části práce (kapitola- 3.1.2. Překážky v efektivní spolupráci učitele a asistenta z hlediska výzkumných poznatků).

Faktor *věku* byl přímo zmíněn v rozhovoru u jednoho z párů (U3,AP3). Obě respondentky mají bohaté profesní zkušenosti s dětmi mladšího školního věku a právě díky podobnému věku, dochází mezi nimi k častým názorovým shodám a dle slov AP3 : *... je to i věkem. Už neřešíme každou hloupost a máme větší nadhled.* (AP3) V dotazníkovém šetření se však faktor věku neukázal respondenty jako významný ukazatel kvalitní spolupráce. Pouhé 1% označilo tuto možnost. V absolutním čísle se jedná o dva respondenty.

Podobně dopadlo *dosažené vzdělání*. Pouhá 4 % dotázaných považuje vzdělání za důležitý faktor pro efektivní spolupráci. V absolutním čísle se jedná o osm respondentů. Z toho vyplývá, že dotazovaní pedagogičtí pracovníci kladou daleko větší důraz na praxi a profesní zkušenosti než-li na dosažené vzdělání. Daný výsledek přímo koresponduje i se získanými informacemi z kvalitativní části práce.

V obecné rovině se naopak výsledky šetření v tomto bodě ne zcela shodují s výsledky šetření z roku 2014, kdy byly jako nejdůležitější předpoklady pro práci AP



identifikovány mj. *odpovídající vzdělání a znalosti*. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014)

*Vliv žáků* na efektivitu spolupráce v dotazníkovém šetření označilo celkem 20% dotázaných. V absolutním čísle se jedná o 45 respondentů. V kvalitativní části práce obě respondentky AP (AP1, AP3) pracovaly s obtížněji zvladatelnými inkludovanými žáky, a proto jim na ostatní činnosti nezbývalo mnoho času. Většina času při diskusi s učiteli se tedy točila především kolem těchto žáků. V obou případech byla komunikace založena na vzájemné důvěře a respektu U k názoru AP. U obou párů (AP1,U1,AP3,U3) docházelo k pravidelným konzultacím a společné přípravě na vyučovací jednotku. Na druhém stupni u párů AP2, U2 tomu tak nebylo. Dle slov U2 na nějaké konzultace není na druhém stupni čas ani prostor. V dotazníkovém šetření na otázku hlavních nedostatků při práci AP během výuky, celých 40 % dotázaných poukázalo právě na nedostatek času na kvalitní přípravu na hodinu. V absolutním čísle se jedná o 88 respondentů.

*Při současném stavu není možné zvláště na druhém stupni plánovat společně výuku vzhledem k délce pracovní doby asistenta pedagoga i pedagoga, zvláště pokud má AP zkrácený úvazek a pedagog má spolupracovat s několika AP v různých třídách.* (R12)

*Na druhém stupni se ve třídě (6.) vystřídá 11 učitelů za týden! Prostor na jakékoliv řešení žáka je minimální. Vše se řeší za pochodu. Iniciativa většinou musí přijít z mé strany. Každý kantor má jiný přístup ke mně i žákovi. Jako asistent nechodím ani na porady, ani nesdílím místo ve sborovně (protože tam už zkrátka není místo).* (R13)

*Nesetkáváme se jen proto, že s asistentem pracuji jen v některých třídách a předmětech, co učím, je málo času, dokud jsem dříve pracoval s asistentem častěji, pak setkání probíhala a považuji to za lepší a efektivnější způsob práce.* (R14)

Právě *nedostatek času na společnou přípravu* hraje v efektivní komunikaci a kvalitě odvedené práce významnou roli. Novelizovaná vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, která stanovila normativně pracovní náplň asistenta pedagoga tak, že 90% má činit přímá pedagogická činnost a zbývajících 10% nepřímá pedagogická činnost, k řešení daného problémů příliš nepřispěla, spíše naopak. Již v roce 2014 dvě pětiny asistentů pedagoga, v probíhajícím výzkumu sdělilo, že nemají žádný prostor pro nepřímou pedagogickou činnost a tak ji musí buď provádět v rámci svého volného času nebo ji úplně vynechat (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Výsledky dotazníkového šetření tedy poukazují na fakt, že problematika nedostatku času na společnou přípravu na hodinu a obecně na nepřímou pedagogickou činnost AP stále přetrvává, není-li ještě více prohloubena.

### 5.3.2 Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga na 1. a 2. stupni běžné základní školy?

Druhá výzkumná otázka má za cíl sledovat kvalitu spolupráce mezi AP a U na prvním a na druhém stupni. V kvalitativní části práce byly uskutečněny rozhovory celkem s šesti respondenty, kdy čtyři aktuálně působí na prvním stupni a zbylí dva na stupni druhém. Z analýzy získaných dat vyplynulo, že spolupráce na prvním stupni běžné základní školy dosahuje zcela jiných kvalit než je tomu na stupni druhém. Je nutno brát v potaz určitá fakta, která se na kvalitě spolupráce AP a U podílejí. Jedním z nejdůležitějších faktorů je opět čas. Jelikož na prvním stupni po celou dobu výuky mají žáci jednoho pedagoga, budování vzájemného vztahů mezi ním a AP bývá jednodušší. Zpovídání respondenti z prvního stupně, v kvalitativní části výzkumu, shodně uváděly daleko větší časové možnosti na přípravu na hodinu a společné konzultace než tomu bylo u respondentů z druhého stupně.

V dotazníkovém šetření celkem z 220 respondentů 60% respondentů odpovědělo, že aktuálně působí na prvním stupni, 30 % respondentů působí na druhém stupni. Zbýlých 10% respondentů zvolilo odpověď "jiné". V absolutních číslech se jedná o 132 respondentů z prvního stupně, 65 respondentů z druhého stupně a 23 respondentů, kteří zvolili odpověď "jiné". Z 65 respondentů působících na druhém stupni je 24 AP a 41 U. První stupeň zaškrtno celkem 132 dotázaných - v počtu 48 U a 84 AP. Stejně jako v kvalitativním šetření i zde převažují respondenti z prvního stupně běžné základní školy. Dále je z výše zmíněného patrné, že na prvním stupni se pozice AP vyskytuje v daleko větší míře než na stupni druhém. Tato skutečnost byla potvrzena i jedním párem respondentů (AP1, U1) z kvalitativní části šetření, kteří i když pocházejí z větší základní školy sídlištního typu, na druhém stupni aktuálně nemají žádného působícího AP.

Při rozhovorech s respondenty z prvního stupně v kvalitativní části práce byl taktéž zmíněn jako významný dělicí faktor - odlišující práci na prvním a druhém stupni - přístup k žákům a větší míra empatie a "lásky" k dětem. AP1, která přešla z druhého stupně na první, v rozhovoru zmiňuje diametrálně odlišnou práci s dětmi mladšího školního věku a poukazuje právě na nutnost mít vřelý vztah k dětem a větší míru empatie a trpělivosti než na stupni druhém. Jako další významný faktor oddělující práci na prvním a druhém stupni je respondenty uváděna schopnost porozumění probírané látce. *Efektivní přítomnost asistenta ve třídě závisí především na jeho zkušenostech a vzdělání. Pokud jde o 1. stupeň, tam je učivo zvladatelné, ale na 2. stupni pokud asistent nerozumí látce, tak těžko může dítěti pomoci a setkala jsem se často, že jeho pomoc byla spíše na škodu, jelikož dítě*

*akorát zmátl. Souhlasím s přítomností asistenta v případě, že se jedná o dítě tělesně postižené nebo nemocné, kdy jeho péče je nezbytná, ale jinak na 2. stupni děti jeho pomoc spíše zneužívaly. (R15)*

Dle výzkumného šetření na otázku hlavních přínosů práce AP během výuky, pedagogičtí pracovníci z druhého stupně volili více možnost odpovědi *“pomoc s žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními”* než respondenti z prvního stupně. Ti naopak jako hlavní přínos práce AP během hodiny vnímali práci se všemi žáky. Dané zjištění nekoresponduje s výsledky kvalitativní části výzkumu, kdy obě respondentky z prvního stupně (AP1,AP3) věnovaly většinu svého času práci s inkludovaným žákem.

Na otázku hlavních nedostatků při práci AP ve výuce odpovědělo pouhých 12 % respondentů kladně a dalo tím najevo spokojenost s odváděnou prací AP. Z těchto 12 %, celých 10 % odpovědí pocházelo od pedagogických pracovníků z prvního stupně. V absolutních číslech to dělá 26 respondentů a z toho 21 respondentů z prvního stupně.

Výsledky obou částí výzkumného šetření - jak kvalitativní, tak kvantitativní části - hovoří jasně o lepším přístupu pedagogických pracovníků na prvním stupni. Zjištění přímo koresponduje se zprávou České školní inspekce, která ve svém výzkumu z období 2016-2017 poukazuje na rozdíl v kvalitě vzdělávání na prvním a druhém stupni, potažmo v lepších výsledcích na prvním stupni, které jsou, dle Zatloukala (pozn. aut.: ústřední školní inspektor) zapříčiněny mj. lepším přístupem učitelů k výuce, jejich kvalitnější pedagogickou přípravou a využíváním moderních vyučovacích metod (ČŠI, 2017).

## ZÁVĚR

V předkládané diplomové práci jsem se zabývala postavením asistenta pedagoga na základní škole s důrazem na rozdílnost spolupráce asistenta pedagoga a učitele na prvním a druhém stupni. Cílem práce bylo zjistit, které faktory hrají nejvýznamnější roli pro efektivní spolupráci U a AP a jaké jsou hlavní rozdíly při spolupráci U a AP na prvním a druhém stupni běžné základní školy. Ve své práci jsem se snažila přiblížit jednotlivé zkušenosti a názory respondentů v oblasti efektivní spolupráce, vztahů i aktuálních komplikací, které se v dané tematice vyskytují. Konkrétní zjištění byla propojena s teoretickými poznatky z odborných zdrojů, vyskytující se především v první části diplomové práce.

Výsledky smíšeného výzkumného šetření mají - i přes poměrně velkou účast v kvantitativní části výzkumu - názorný charakter sloužící pouze pro účely této práce. Pro ověření a doplnění již získaných dat doporučuji dotazníkové šetření rozšířit o více otázek.

Data, zjištěná z neadresného dotazníkového šetření, mají v mnohých ohledech podobnosti se zkušenostmi s šesti respondenty z kvalitativní části výzkumu. Taktéž bylo nalezeno mnoho podobností s odbornými publikacemi a prováděnými výzkumy, které jsou zmiňovány v teoretické části práce. Výzkumné otázky byly zodpovězeny, cíl diplomové práce splněn.

V kvalitativní části práce během provádění hloubkových rozhovorů bylo za pomoci otevřeného kódování zjištěno pět hlavních kategorií podílejících se na kvalitní spolupráci mezi AP a U. Ty byly následně použity do dotazníkového šetření. Jednalo se o: *osobní sympatie, profesní zkušenosti a postoje pedagogických pracovníků k inkluzi, dosažené vzdělání, věk a žáci*. V obou částech smíšeného výzkumu nejvíce respondentů považovalo za klíčové pro kvalitní spolupráci osobní sympatie a osobnost člověka jako takovou. Dalším důležitým faktorem, hrajícím významnou roli při spolupráci AP a U byla práce s žáky, profesní zkušenosti a postoje pedagogických pracovníků k inkluzi. Narozdíl od kvalitativní části práce, kde věk byl identifikován jako další významný faktor pro efektivní spolupráci, v dotazníkovém šetření tuto možnost zvolilo pouhé 1 % respondentů.

Výsledky smíšeného výzkumu zároveň potvrzují, že spolupráce pedagogických pracovníků na prvním stupni je propracovanější a kvalitnější než na stupni druhém. Výzkumným šetřením byli dále odhaleni činitelé, které se na - značně rozdílném přístupu na prvním a druhém stupni - podílejí. V prvé řadě se jedná o markantní rozdíl v čase na přípravu na výuku a konzultace, kdy se jasně ukázalo, že pedagogičtí pracovníci prvního stupně mají daleko více času na společné plánování výuky i společné konzultace. Dalším

faktorem byl určen odlišný přístup k dětem a výuce jako takové. Na prvním stupni byla prokázána potřeba větší míry empatie a „lásky“ k dětem než tomu bylo na druhém stupni. Dalším faktorem odlišujícím přístup na prvním a druhém stupni byla nutnost asistentů pedagoga porozumět probírané látce a následně ji jednoduše vysvětlit inkludovaným žákům/žákovi. Což bývá především v odborných předmětech druhého stupně problém. Navzdory určitým neshodám a výtkám ze stran U i AP, se výzkumným šetřením dále dosáhlo zjištění, že 85 % dotázaných vnímá při spolupráci vzájemnou důvěru a respekt. V absolutním čísle se jedná o celých 187 respondentů z 220.

Získané a analyzované údaje budou nabídnuty jednotlivým respondentům, kteří o výsledek šetření projeví či již projeví zájem. Práce by mohla sloužit jako inspirace či prostor k zamyšlení, co ve svém profesním vztahu zlepšit a také k uvědomění, jak moc svým vzájemným vztahem s U nebo AP je ovlivněno třídní klima a celý chod třídy.

Výzkum poukázal také na důležitost a smysl profese asistentů pedagoga na běžných základních školách. Do budoucna je vhodné se zamyslet nad rozdělením přímé a nepřímé pedagogické činnosti asistentů, jelikož rozšíření časové dotace nepřímé pedagogické činnosti, kam spadá mj. i společná konzultace a příprava na hodinu s učitelem, by mohlo mít zásadní vliv na kvalitu poskytované péče inkludovanému žákovi/žákům, potažmo celé třídě. Dále by bylo vhodné zamyslet se nad profesní přípravou, vzděláním a finančním ohodnocením AP. Dotazovaní respondenti v kvalitativní i kvantitativní části práce zmiňovali důležitost kvalitní přípravy na danou pozici, a to přípravy jak teoretické, tak i praktické která, dle slov některých z nich, v kurzech pro pedagogické pracovníky častokrát schází. Pokud chceme kvalitní AP, jistě stojí za zmínku zamyslet se i nad stále nedostatečným finančním ohodnocením těchto pedagogických pracovníků.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, P., ZEŽULKOVÁ E., KALEJA, M., FRANIOK, P., Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.

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

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

ČAPEK, R., Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

GAVORA, P., Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd., Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIANGRECO, M., DOYLE M. P. a FLORIAN, L. The SAGE Handbook of Special Education. Teacher assistants in inclusive school. Vyd.2. London: The university, 2014, 429 - 439. ISBN: 978-1-4462-1053-6.

HÁJKOVÁ, V., Integrativní pedagogika. [Integrative pedagogics]. 1. vyd. Praha : IPPP ČR, 2005, ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HANÁKOVÁ, A., STEJSKALOVÁ, K. Práce s třídním kolektivem ve společném vzdělávání – soubor pracovních listů I. Praha : Člověk v tísni, o.p.s., 2015. 72 s. ISBN 978-80-87456-55-2.

HENDL, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORÁČKOVÁ, I., Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, ISBN: 978-80-244-4656-1.

HORVÁTHOVÁ, I., PASTIERIKOVÁ, L., 2017. Inkluzivní vzdělávání na vysokých školách v České republice. Integrace a inkluze ve školní praxi. Ročník IV., číslo 06, únor 2017. Praha: Forum. S. 22-28. ISSN 2336-1212

HULL, K., GOLDHABER J., a CAPONE, A., Opening doors: an introduction to inclusive early childhood education. Boston: Houghton Mifflin, 2002. ISBN 978-0395811016.

JURKOVIČOVÁ, P., a REGEC V., Úvod do speciálněpedagogického poradenství. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3699-9.

KENDÍKOVÁ, J., Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KLUŠTRUNKOVÁ, J., SOUDNÁ, K., MORÁVKOVÁ, M., NĚMEC, Z., Osobnost a kompetence asistenta pedagoga. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., et al. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 49–70. ISBN 978–80-244–4722-3.

KORANDOVÁ, V., TLAPÁKOVÁ, I. Systémové aspekty pozice asistenta pedagoga. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., et al. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 21–47. ISBN 978–80-244–4722- 3.

KUTNOHORSKÁ, J., Výzkum v ošetrovatelství. Praha: Grada, 2009. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2713-4.

LECHTA, V., Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUDÍKOVÁ, L., LANGER J., PASTIERIKOVÁ, L., Centrum podpory studentů se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4612-7.

MACHKOVÁ, H. Mezinárodní marketing. 4. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5366-9.

MARINOSON, G., EGGERTSDÓTTIR, R., Pathways to Inclusion: A Guide to Staff Development. Iceland: Iceland University Press, 2006. ISBN 978-9979546467.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., Podpůrná opatření ve vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2015, 35 s. ISBN 978-80-87456-57-6.

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

MOREE, D., Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm. Vyd.1. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2298-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NĚMEC, Z., MICHALÍK J., Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., et al. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 11–20. ISBN 978- 80- 244- 4722-3.

NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V., Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. s. 80. ISBN 978-80-7290-712-0.

NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V., Co změnit na práci asistentů pedagoga? Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 2014, roč. 64, č. 2, s. 200–211

POTMĚŠIL, M., Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. in: HAVEL, J., a FILOVÁ H., Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4

POTTER, Beverly A. Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: "pracovní vyhoření" - příčiny a východiska. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., a MAREŠ, J., Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014-. ISBN 978-80-244-4749-0.

SOTOLÁŘ, Z., Učitelské profesní sdružení projednávalo rizika inkluze. Učitelské noviny. 2015, 118(36-37), 36.

ŠVARŤÍČEK, R., et ŠEĐOVÁ, K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. s. 377, ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, M., Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer, 2015, 77 s. ISBN 978-80-87963-15-9.



TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ L., a NĚMEC, Z., Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. [4. vydání]. Praha: Dashöfer, [2018]. ISBN 978-80-87963-77-7.

VALENTA, M., a PETRÁŠ, P., Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

AINSCOW, M., DYSON, A., WEINER, S. From exclusion to inclusion:: ways of responding in schools to students. Education trust [online]. 2013, 32 [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016 -2018. In: MŠMT [online]. Praha, 2015 [cit. 2019-03 -14]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

Are teaching assistants doing more harm than good? In: THE UK'S INDEPENDENT FACTCHECKING CHARITY [online]. London: Full Fact, 2013 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <https://fullfact.org/education/are-teaching-assistants-doing-more-harm-good/>

Asistent pedagoga. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. Praha: Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/A/Asistent\\_pedagoga](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/Asistent_pedagoga)

BLATCHFORD, P., SHARPLES, J., a WEBSTER, R.,. Making Best Use of Teaching Assistants. In: The Education Endowment Foundation [online]. London, 2015 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: [https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Making\\_best\\_use\\_of\\_TAs\\_printable.pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Making_best_use_of_TAs_printable.pdf)

BUTT, R. 'Pulled in off the street' and available: What qualifications and training do Teacher Assistants really need? [online] 2018 [cit. 2019-03-14]. International Journal of Inclusive Education, 22:3, 217-234. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1362478>

CROW, F. A documentary analysis of the most significant changes to have taken place in education policy since 2010, and of assessments of their impact. In: Children's commissioner [online]. London, 2013 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: [https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2017/07/Documentary\\_analysis\\_Education\\_policy\\_since\\_2010.pdf](https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2017/07/Documentary_analysis_Education_policy_since_2010.pdf)

ČŠI. Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků ZŠ ve školním roce 2016/2017 [online]. [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/56a6c719-2bea-4452-807e-109682e061b9/Shrnuti-Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-5-a-9-kveten-2017.pdf>

DEVECCHI, C., DETTORI, F., DOVESTON, M., SEDGWICK, P., JAMENT, J. Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. In: Asistentpedagoga.cz [online]. Brno: Nová škola, 2013 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/devecchi-c.-dettori-f.-doveston-m.-sedgwick-p.-jament-j>

EDUin. Výsledky výzkumu k revizi inkluze: Systém v ne-systému [online]., 2018 [cit. 2019-03-24]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/vysledky-vyzkumu-k-revizi-inkluze-system-v-ne-systemu/>

FRIEDBERG, J., Teaching assistants don't boost pupils' progress, report finds. The Guardian [online]. 2009 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/education/2009/sep/04/teaching-assistants-classroom-improvements>

GIANGRECO, M. F., & DOYLE, M. B. Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), The SAGE handbook of special education. London: Sage. 2007 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://www.uvm.edu/sites/default/files/Center-on-Disability-and-Community-Inclusion/GiangrecoChpt32SAGEGiangrecoDoyle2007.pdf>

GOŠOVÁ, V. Individuální vzdělávací plán. Www.wiki.rvp.cz [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%bd\\_lexikon/I/Individu%a1ln%ad\\_vzd%4%9bl%a1vac%ad\\_pl%a1n](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%bd_lexikon/I/Individu%a1ln%ad_vzd%4%9bl%a1vac%ad_pl%a1n)

Higher level teaching assistant: Candidate handbook [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <http://documents.hants.gov.uk/childrens-services/candidate-handbook.pdf>

Historie: Asistent pedagoga. In: Asistentpedagoga.cz [online]. Praha: Nová Škola, 2013 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/historie>

HORÁČKOVÁ, Ilona. METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA. In: [Http://inkluzie.upol.cz](http://inkluzie.upol.cz) [online]. Olomouc: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, o.s., 2015 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA: informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. [online], 2009. [cit. 2019-03-14]. Práce učitele a asistenta s celou třídou. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/prace-s-celou-tridou>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA: informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. [online], 2009. [cit. 2019-03-14]. Práce učitele a asistenta – skupinová výuka. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/skupinova-vyuka>

KARTOUS, Bob. Inkluze jako řešení problémů současného světa. In: Perpetuum [online]. Praha: Scio, 2017 [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2016/09/inkluzie-jako-reseni-problemu-soucasneho-sveta/>

Katalog podpůrných opatření [online]. UPOL: © 2015 - 2019 [cit. 8. 3 .2019] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>

KOLEKTIV AUTORŮ. Asistent pedagoga: analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2013 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: [http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-\\_analiza\\_final\\_2013.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-_analiza_final_2013.pdf). Univerzita Palackého v Olomouci.

KOŠÁK, Pavel. Britská inspirace pro asistenty pedagoga [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.cz/blogy/pavel-kosak.php?itemid=23652>

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018-výroční zpráva ČSI [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S(1).). Výroční zpráva. Česká školní inspekce.

MARTINEC, L., KAŠPAROVÁ, V., MODRÁČEK, Z. Kurikulární reforma ve světle průzkumu. Školství [online]. 2009, 2009(07), 1 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1313259-Info-mace-pro-ridici-pracovniky-ve-skolstvi.html>

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In: MŠMT [online]. Praha, 2010 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf)

MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2019-07-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>  
RAFFERTY, Y., PISCITELLI, V., BOETTCHER, C., The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children* [online]. 2003, [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290306900405>

Revize RVP: Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha, 1994 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp>

SPOLUPRÁCE S PEDAGOGEM. In: Asistent pedagoga.cz [online]. Praha: Nová škola, 2013 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>

The Deployment and Impact of Support Staff (DISS) Project. Maximising the practice of Teaching Assistants [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <http://maximisingtas.co.uk/research/the-diss-project.php>

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science Spain, 1994. [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Výstup projektu “SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR“: Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy [online]. Olomouc, 2015 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>. Zpráva z výzkumu. Univerzita Palackého v Olomouci.

Životní vzdělávání [online]. Životní vzdělávání z.s. © 2015 [cit. 8. 3 .2019] Dostupné z: <http://zivotnivzdelavani.cz/>

## **CITOVANÁ LEGISLATIVA**

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích před diskriminací, ve znění k 01.01.2018

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění k 12.01.2016

Zákon č. 198/2012 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, ve znění k 01.09.2012

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, ve znění k 01.09.2016

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění k 15.02.2019

Vyhláška č. 127/1997 Sb. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách, zrušena k 17.02.2005

Vyhláška č. 416/2017 Sb. kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., ve znění k 01.01.2018

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditačních komisí a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění k 25.11.2014

## Seznam příloh

Příloha č. 1 - Doslovný přepis vybraného hloubkového rozhovoru s AP

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha č. 3 – Prohlášení o mlčenlivosti

Příloha č. 4 – Dotazník spolupráce učitele a asistenta pedagoga

## **Příloha č. 1 – Doslovný přepis vybraného hloubkového rozhovoru s AP**

**V:** Dobrý den. Ještě než začneme samotný rozhovor, chtěla bych Vás upozornit, že celý jeho průběh bude zaznamenáván na diktafon v mém telefonu. Pokud Vám bude cokoli nejasného, klidně se ptejte. Než začneme, ještě zmíním, že rozhovor je plně anonymní a jeho obsah bude sloužit jako podklad pro mou diplomovou práci „Postavení asistenta pedagoga na základní škole“. Je Vám tedy vše jasné, souhlasíte s nahráváním rozhovoru a můžeme tedy začít?

**AP1:** Ano, pojďme na to.

**V:** Aktuálně se nacházíme ve škole v odpoledních hodinách po výuce, v kabinetě, který sdílíte s paní učitelkou, řekněte mi prosím něco o tom, jak jste se vůbec rozhodla pro tuhle profesi, jak dlouho ji děláte, jakou obecně máte praxi ve školství apod.?

**AP1:** Její, to už je let, co dělám tuhle profesi. Víte, sama mám postiženou holčičku s DMO (dětská mozková obrna), která aktuálně studuje už na střední škole v Jedli (pozn. Jedličkův ústav a školy), ale sehnat dobrou běžnou základní školu byl onehdá problém. Nakonec se podařilo integrovat dceru právě sem a já nastoupila jako asistentka pedagoga s ní. Dodělala jsem si kurz a vyšla s ní až do devítky.

**V:** Řekněte mi prosím víc o to, jak probíhala integrace dříve. V kterém přesně to bylo roce?

**AP1:** Byl rok 2007 a já hledala, kam bych mohla dceru integrovat, všude mě odmítali, že na to nemají kapacitu, nejsou bezbariérový apod. Už jsem byla vážně zoufalá, ale pak jsem našla v místním časopise dopis jedné maminky, která děkovala za přijetí své postižené dcerky paní ředitelce odsud, tak jsem neváhala a napsala jí a bez problémů mě přijala. Dodnes jsem jí moc vděčná za to.

**V:** Když byste srovnala integraci před těmi 12ti lety a teď, vnímáte velké rozdíly v přístupu pedagogů i veřejnosti?

**AP1:** no jak se to vezme. Tady ve škole byla paní ředitelka miliónová už dřív, ale přístup ostatních škol mě i v tom roce 2007 dost zarážel. Z přístupu matky i asistentky pedagoga dnes vidím, že pomalu ale jistě to jde k lepšímu, a to teda hlavně díky zákonům. Samozřejmě nic nejde zobecňovat. Zastávám názor, že vždy je všechno o lidech a o jejich přístupu.

**V:** Tak to s vámi souhlasím, ale když byste měla ze svého subjektivního pohledu popsat, jaký je aktuální postoj Vašich učitelů k inkluzi a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, co byste řekla?

**AP1:** Obecně ho vnímám tady na škole jako velmi dobrý. Aktuálně působím ve třetí třídě prvního stupně a nemůžu na paní učitelky z prvního stupně říct půl slova. Na druhém stupni, co jsem byla dřív, to je trochu o něčem jiném. Je tam míň času na všechno a vše se řeší za pochodu. Co vím, tak například aktuálně u nás na škole se na druhém stupni nevyskytuje žádný asistent pedagoga. I když by byl určitě potřeba v některých případech

**V:** To je zajímavé, jste celkem velká základní škola. Proč si myslíte, že na druhém stupni není žádný asistent pedagoga?

**AP1:** To já nevím, to se musíte zeptat jinde.

**V:** Dobře, mluvila jste o třídě, kde aktuálně působíte. Řekněte mi prosím o ní něco víc – Jak dlouho spolupracujete s paní učitelkou, koho tam máte na starosti?

**AP1:** Do třídy jsem nastoupila na začátku minulého roku. Přešla jsem z druhého stupně, takže ti malí svišti byli pro mě celkem šok. Chvíli mi trvalo, než jsem se přeorientovala na mladší školní věk. Proto jsem ze začátku za U1 byla vážně moc vděčná. Ta metodická podpora z její strany při zvykání si na tak malé děti byla vážně skvělá. Ona (U1) měla předtím prý skvělou AP, která se ale musela odstěhovat za manželem, tak jsem teď ráda, že nám to spolu tak vychází a je spokojená i se mnou.

**V:** A co inkludovaný žáček? Povíte mi něco o něm? Jak probíhá Vaše práce s ním, jaká je domluva s paní učitelkou? Jak probíhá Vaše spolupráce ohledně práce s ním?

**AP1:** mám na starosti opět integrovanou holčičku s dětskou mozkovou obrnou. Je to moc šikovná žákyně, jen je velmi často dost unavená. Během hodin jí pomáhám především se sebeobslužnými činnostmi, kopíruju studijní materiály, pomáhám se psaním, čtením, snažím se aktivovat její pozornost, když vidím, že už ji ztrácí apod. Je toho vážně celkem dost. Paní učitelka hodně věcí nechává na mě, protože ví, že sama mám dcerku se stejnou diagnózou a mám tedy daleko víc zkušeností než ona. Jsem ráda, že mě takhle respektuje.

**V:** A jak je to s prací s ostatními žáky ve třídě?

**AP1:** No...jak už jsem řekla, jelikož mám holčičku s dětskou mozkovou obrnou, s omezenou hybností a poměrně rychlou unavitelností, věnují jí 99% svého času ve třídě. Musím ji pomáhat s oblékáním, na wc, doprovázím ji i do školní jídelny.

**V:** Dá se tedy říci, že velmi často fungujete i jako její osobní asistent, spíš nežli asistent pedagoga?

**AP1:** ono když má člověk na starosti dítě s omezenou možností pohybu, podle mě to ani jinak řešit nejde. Pokud tedy nemá svého osobního asistenta. Ale mně to nevadí. Jsem zvyklá z domova. Jediný co vnímám, že ne vždy si paní učitelka a obecně učitelé



uvědomují, kolik práce s integrovaným dítětem s DMO je. To není, jako s dětmi s dyslexií třeba. Tady se člověk fakt musí celkem otáčet, aby vše fungovalo.

**V:** A zkoušela jste to paní učitelce třídní říci, kolik práce máte s inkludovanou žákyní?

**API:** To víte, že zkoušela. Ona to uznává, ale občas se mi zdá, že si to stejně ne vždy dokáže plně uvědomit. Ale jak říkám, mně hodně dal i ten fakt, že sama holku s DMO mám doma.

**V:** Chápu, co byste tedy ve shrnutí identifikovala jako Vaši hlavní náplň práce? Jako hlavní náplň práce asistenta pedagoga?

**API:** V prvé řadě mojí náplň práce určují potřeby žákyně, kterou mám na starosti. Starám se především o ní. Když je nemocná, mám více času se věnovat i jiným žákům a více pomáhám paní učitelce s běžným chodem třídy. Dle mého názoru ona (pozn:inkludovaná žákyně) není jediná, kdo by potřeboval věnovat více pozornosti, ale je aktuálně jediná, které byl přiznaný AP. A tak, když mi zbývá kousek času, se snažím věnovat i ostatním pomalejším žákům, ale jak říkám, moc času mi nezbývá. Ještě jsem zapoměla vlastně říct, že s mojí žákyní jsem i ve školní družině.

**V:** Aha, jaký vlastně máte úvazek?

**API:** Jsem tady na 30hod týdně. Ale občas tu bývám i déle. Jak kdy - jak mám co na práci.

**V:** Pojdme se teď prosím přesunout k tématu Vaší spolupráce s třídní učitelkou, jak byste ji ve stručnosti charakterizovala? Jak probíhá? Scházíte se i mimo výuku? Jak často plánujete průběh hodiny apod.?

**API:** Jak už jsem říkala, nemůžu si na paní učitelku vůbec stěžovat. V začátcích mi dost pomohla a obecně vím, že kdykoli si s něčím nevím rady, můžu se v klidu obrátit na ní a vím, že mi pomůže. Každé ráno před začátkem vyučování si v krátkosti sedneme a probereme, co nás ten den čeká, co čeká mojí žákyni, a jak cca bude probíhat dnešní vyučovací den. Častokrát se samozřejmě domluvené lány musí modifikovat podle aktuálního stavu žákyně. To se domlouváme během přestávek, nebo prostě jak je potřeba.

**V:** Cítíte ve Vašem vztahu, že to paní učitelka má hlavní slovo a řídí Vás? Cítíte se jako její podřízená? Myslíte si, že máte jasně vymezené Vaše profesní role?

**API:** To určitě ne, u nás vše probíhá na bázi domluvy. Nikdy se mi nestalo, že by mi cokoli direktivně nakázala. Beru nás jako dvě rovnocenné kolegyně - i když samozřejmě vím, že ona je ta hlavní a na jejích bedrech je odpovědnost za vzdělání dětí. Hned zpočátku jsme si obě jasně vymezily své postavení v rámci třídy a myslím si, že oběma je jasné, co ten druhý má na starosti. Prozatím nedošlo na nějaké neshody v tomto ohledu.

**V:** Panuje ve Vašem vztahu důvěra? Máte pocit, že Vás a Vaše názory paní učitelka respektuje? Vážíte si jejího názoru?

**AP1:** Určitě ano. Z mojí strany není a nebyl nikdy žádný problém. Já ji respektuji a uznávám jako profesionála. Jestli ona mě, to se musíte zeptat jí, ale mám pocit, že snad důvěra je vzájemná.

**V:** V obecné rovině, co si myslíte, že nejvíce ovlivňuje vzájemnou spolupráci učitele a asistenta pedagoga?

**AP1:** Já si myslím, že všechno je o člověku, takže i spolupráce dvou osob vždycky záleží z velké části na osobnosti jedince. Moje zkušenosti jsou takové, že abych si s člověkem rozuměla po profesní stránce a dobře se mi s ním spolupracovalo, musím si s ním alespoň trochu rozumět i po lidský stránce. Další věc, co ve vztahu U-AP považuji za důležité, je postoj učitele i asistenta pedagoga k inkluzi a k integrovaným žákům. Setkala jsem se za svou praxi i s učiteli, kteří prostě odmítali integraci a nechtěli mít ve třídě dalšího dospělýho. Věřte mi, že s těmi se nepracovalo vůbec dobře a člověk se cítil v práci dost nechtěně a zbytečně.

**V:** Tak to by bylo asi všechno. Mockrát Vám děkuji za rozhovor. Kdyby Vás ještě cokoli napadlo, chtěla jste doplnit apod., určitě se nebojte a ozvěte se. Pokud byste měla zájem, mohu Vám výsledky výzkumu po vyhodnocení zaslat e-mailem.

**AP1:** Také moc díky za příjemný čas a na výsledky se ráda podívám. Díky

## **Příloha č. 2 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu**

Téma diplomové práce: Postavení asistenta pedagoga na základní škole

Autor práce: Bc. Veronika Houdková

Já:

souhlasím s účastí na výzkumu v rámci diplomové práce “Postavení asistenta pedagoga na běžné základní škole”

Udělením svého souhlasu беру na vědomí, že:

1. jsem byl/a dostatečně informován/a o účelu výzkumu v rámci diplomové práce. Bylo mi umožněno pokládat otázky související s výzkumem,
2. vím, že mohu kdykoliv odstoupit z účasti na výzkumu, aniž bych tak ohrozil/a vztah mezi mnou a autorem vykonaného rozhovoru,
3. souhlasím s tím, že údaje získané při výzkumu mohou být publikovány, aniž by mě či mé pracoviště bylo možné identifikovat.

Podpis:

Datum:

.

### **Příloha č. 3 – Prohlášení o mlčenlivosti**

Tímto prohlášením se zavazuji k zachování mlčenlivosti o všech skutečnostech, které se dozvím v rámci rozhovoru s respondentem v praktické části své diplomové práce, kterou píšu pod katedrou Speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Tuto mlčenlivost se zavazuji zachovávat jednou provždy, tj. i po ukončení rozhovoru a studia.

Tento závazek mlčenlivosti se nevztahuje na případy, kdy povinnost oznamovat určité skutečnosti stanoví zákon.

Studovaný obor: Speciální pedagogika-Výchova ke zdraví, navazující magisterský stupeň, kombinovaná forma studia

Jméno a příjmení: Bc. Veronika Houdková

V Praze dne

Podpis studenta

## **Příloha č. 4 – Dotazník spolupráce učitele a asistenta pedagoga**

Výsledky dotazníkového šetření budou sloužit jako podklad ke smíšenému výzkumu diplomové práce “Postavení asistenta pedagoga na základní škole”. Za vyplnění všem děkuji, Bc. Veronika Houdková.

### **\*Povinné pole**

#### **1) Působíte na: \***

1.stupeň Zš

2.stupeň Zš

Jiné:

#### **2) Váš věk: \***

18-30let

31-45let

46-65let

Nad 65let

#### **3) Dosažené vzdělání: \***

Středoškolské s ped.kurzem

Středoškolské pedagogické

Vyšší odborné pedagoické

Vysokoškolské pedagogické

Jiné:

#### **4) Pracuji jako: \***

Učitel

Asistent pedagoga

#### **5) Kolik let působíte na dané pozici? \***

0-3 roky

3-5 let

Nad 5 let

#### **6) Které faktory nejvíce ovlivňují Vaši spolupráci? \***

Osobní sympatie

Věk

Dosažené vzdělání

Profesní zkušenosti

Žáci

Jiné:

**7) Jaké jsou- dle Vás - největší přínosy asistenta pedagoga během výuky? \***

Klidnější průběh hodiny

Pomoc s žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními

Pomoc se všemi žáky

Žádný velký přínos nespatřuji

Jiné:

**8) Jaké jsou -dle Vašeho názoru - největší mezery při práci asistenta pedagoga během výuky?**

Nedostatečně/nejasně vymezená role AP

Práce pouze s žákem s PO-jeho separace od ostatních spolužáků

Nedostatečné vzdělání, profesní příprava

Nedostatek času na přípravu na hod. a konzulace

Nevidím žádné výrazné nedostatky

Jiné

**9) Panuje mezi vámi důvěra a vzájemný respekt?**

Ano

Ne

Nemohu říci

Jiné:

**10) Jak často se společně setkáváte mimo výuku, domlouváte se na přípravě hodiny, řešíte integrovaného žáka apod.? \***

Každý den během přestávek či po výuce

Cca jednou týdně

Nescházíme se, vše se řeší operativně

Jiné:

**11) Je ještě něco, co byste chtěl/a k tomuto tématu důležitého dodat?**