



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Náplň práce asistenta pedagoga v době distanční výuky na základní škole

Vypracovala: Tereza Pilecká

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, PhD.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci na téma Náplň práce asistenta pedagoga v době distanční výuky na základní škole vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz, provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. 6. 2023

Tereza Pilecká

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své práce Mgr. Marii Najmonové, PhD., za to, že byla ochotna vést mou práci a svými radami mě při společných konzultacích vždy motivovala v práci pokračovat. Velký dík patří také všem respondentům za jejich čas při vyplňování dotazníku. Na závěr bych chtěla poděkovat svým dvěma dětem za podporu a trpělivost během mého studia.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se věnuje tématu asistenta pedagoga a náplně jeho práce na základní škole v době distanční výuky. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem asistenti pedagoga v období této výuky pracovali. Soustředí se na konkrétní činnosti, které asistenti pedagoga v tuto dobu vykonávali, zaměřuje se na práci asistentů se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a popisuje, k jakým změnám u těchto pedagogických pracovníků po návratu k prezenční výuce došlo. Teoretická část práce se věnuje vymezení pojmu *asistent pedagoga*, jeho legislativnímu ukotvení, kvalifikačním i osobnostním předpokladům a spolupráci s učitelem. Druhou částí teorie je kapitola, která popisuje a vysvětluje pojem *distanční výuka*. Praktická část přibližuje na základě vyhodnocení odpovědí získaných dotazníkovým šetřením práci asistentů pedagoga v základních školách v době distanční výuky.

Klíčová slova: asistent pedagoga, distanční výuka, inkluze, sociálně znevýhodněné prostředí, žák s SVP, základní vzdělávání, online výuka, covid-19

Abstract

The thesis deals with the topic of the educational assistant and the scope of their work in primary schools during distance learning. The aim of the thesis is to determine how educational assistants worked during the period of this type of education. It focuses on specific activities performed by educational assistants during this time, particularly the work of assistants with students from socially disadvantaged backgrounds and describes the changes that occurred at these educational professionals upon the return to in-person learning. The theoretical part of the thesis defines the concept of an educational assistant, its legislative framework, qualification and personal prerequisites, as well as their collaboration with teachers. The second part of the theoretical framework includes a chapter on "distance learning," which provides an explanation of this term. The practical part clarifies the work of educational assistants in primary schools during distance learning, based on the evaluation of questionnaires.

Keywords: educational assistant, distance learning, inclusion, socially disadvantaged background, student with SEN, primary education, online teaching, covid-19

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 ASISTENT PEDAGOGA	9
1.1 Legislativní vymezení asistenta pedagoga	10
1.2 Možnosti přidělení asistenta pedagoga do třídy	10
1.3 Formální předpoklady pro výkon asistenta pedagoga	11
1.4 Kvalifikační předpoklady pro výkon asistenta pedagoga	12
1.5 Úrovně činnosti asistenta pedagoga	12
1.5.1 Kvalifikační požadavky pro vyšší úroveň činnosti asistenta pedagoga	12
1.5.2 Kvalifikační požadavky pro nižší úroveň asistenta pedagoga	13
1.6 Náplň práce asistenta pedagoga v běžné základní škole	14
1.7 Přímá a nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga	15
1.7.1 Přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga	15
1.7.2 Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga	16
1.8 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	17
1.9 Spolupráce s asistentem pedagoga	18
1.9.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem.....	18
1.9.2 Spolupráce asistenta pedagoga se zákonnými zástupci	19
1.10 Platové zařazení asistenta pedagoga.....	21
2 ROZDÍLY MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA, OSOBNÍM ASISTENTEM A ŠKOLNÍM ASISTENTEM.....	22
2.1 Osobní asistent	22
2.2 Školní asistent	22
3 INKLUZIVNÍ A INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ	24
3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	25

3.2	Kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)	25
3.3	Žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění	26
3.4	Práce se žákem se sociálním znevýhodněním	27
3.5	Podpůrná opatření	28
4	DISTANČNÍ VÝUKA	29
4.1	Distanční výuka v době pandemie covidu-19 na základní škole	29
4.2	Zapojení žáků s SVP do distanční výuky	30
5	PRAKTICKÁ ČÁST	31
5.1	Cíl praktické části	31
5.2	Průběh výzkumného šetření	31
5.3	Výzkumný vzorek	32
6	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	34
6.1	Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku	34
6.2	Vyhodnocení výzkumných otázek	53
7	DISKUZE	57
	ZÁVĚR	59
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	60
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	64
	PŘÍLOHY	66

ÚVOD

V březnu roku 2020 byl vládou nařízen nouzový stav z důvodu epidemie nemoci covid-19 a došlo k uzavření škol pro klasickou prezenční výuku. Vzdělávání se přesunulo do domovů žáků, kde povětšinou sledovali vykládajícího učitele na svých monitorech nebo plnili zadané úkoly. V září téhož roku došlo k uzákonění povinnosti poskytovat v situacích, jako byla epidemie nemoci SARS-CoV-2, tzv. vzdělávání distanční. Pro všechny pedagogické pracovníky nastala naprosto nová situace, se kterou si museli co nejlépe poradit, a umožnit vzdělávání na dálku všem dětem s ohledem na jejich možnosti. V této bakalářské práci se budu snažit objasnit, jakou funkci plnili v tomto období a této formě výuky asistenti pedagoga, již ve třídách povětšinou představují podpurné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože se jedná již o poměrně běžnou pedagogickou pozici, jak vyplývá z výsledků dotazníkového šetření Jirků (2021), někteří učitelé se stále necítí být připraveni na spolupráci s asistenty pedagoga, a o to více mě zajímalo, jak si s tímto úkolem poradili v době distanční výuky. Několik let jsem se sama věnovala práci asistentky pedagoga, proto mi toto téma bylo velmi blízké, a zároveň si dovoluji tvrdit, že je stále aktuální. Původním záměrem bylo věnovat se ve své práci pouze asistentům pedagoga a jejich činnostem v době distančního vzdělávání. Z důvodu svého studijního oboru se ale v bakalářské práci zaměřuji na práci asistentů pedagoga se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich podporu poskytovanou těmto dětem v době distanční výuky. Teoretická část rozebírá téma asistenta pedagoga z několika hledisek. Popsány budou kvalifikační podmínky pro výkon této profese, osobnostní předpoklady asistenta pedagoga, náplň jeho práce v základní škole, spolupráce s učitelem. Navazujícím tématem budou žáci se speciálními vzdělávacími požadavky se zaměřením na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Poslední oddíl práce bude věnován distanční výuce, jejímu vymezení a práci se žáky se SVP v období této výuky.

Praktická část obsahuje výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jakým způsobem pracovali asistenti pedagoga na základních školách v době distanční výuky. Dotazník, který byl hlavním nástrojem tohoto šetření bude vyhodnocen jak z pohledu jednotlivých otázek, tak otázek výzkumných, které se týkají způsobu práce asistentů pedagoga v době distanční výuky, jejich podpory poskytované žákům ze sociálně

znevýhodněného prostředí v době distančního vzdělávání a také změn, které distanční výuka do práce asistentů přinesla.

1 ASISTENT PEDAGOGA

V dnešní době si lze jen těžko představit společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami současně v jedné třídě bez pomoci dalšího pedagogického pracovníka. V souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělávání do české vzdělávací soustavy bylo nutné upravit i požadavky, které vymezují zavedení asistenta pedagoga do třídy. Pozice asistenta pedagoga funguje v českém vzdělávacím systému již řadu let, během nichž prošla mnoha úpravami, a to jak legislativními, tak i samotným výkonem této funkce. Přestože se nejedná o novou pozici v českém školství, k jejímu většímu využití dochází až v posledních několika letech, a to právě v důsledku zavedení inkluzivního vzdělávání do českého systému vzdělávání. Podle Kendíkové (2020) je pozice asistenta pedagoga stále poměrně novou pedagogickou profesí, která je využívána jako podpůrné opatření k výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě nedávný nárůst počtu asistentů pedagoga může působit dojmem, že se jedná o novou pozici. Toto vyvrací Hájková (2018), jež tvrdí, že již v devadesátých letech minulého století zde byly první pokusy o zavedení asistentů pedagoga do tříd. Čadilová a Žampachová (2012) definují asistenta pedagoga jako pracovníka, jenž je zaměstnán v příslušné mateřské, základní nebo střední škole a působí ve třídě, v níž má podporovat inkludované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pomoci je začlenit do hlavního vzdělávacího proudu. Podle Huška (2022) je asistent pedagoga hlavním způsobem, jak podporovat společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních dětí a žáků, a to jak v mateřských, základních a středních školách, tak i ve školách speciálních. Posláním asistenta pedagoga je tedy pomoci se začleňováním integrovaného nebo inkludovaného žáka do kolektivu třídy či školy, být mu nápomocen v procesu vzdělávání se a snažit se co nejvíce zmírnit překážky, které danému žákovi stojí v cestě ve vzdělávání se společně s ostatními dětmi v hlavním vzdělávacím proudu. Je spolutvůrcem klimatu ve třídě a pracuje podle zadání vyučujícího.

1.1 Legislativní vymezení asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem. Jedná se o zaměstnance školy nebo školského zařízení. Jeho pozice je vymezena v několika legislativních dokumentech. Jedním z nejzásadnějších je zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, který asistenta pedagoga řadí mezi pedagogické pracovníky. Odstavec 16 tohoto zákona definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a navrhuje několik možností podpůrných opatření, která mají těmto žákům pomoci ve vzdělávání se. Jedním z těchto opatření je právě zavedení pozice asistenta pedagoga do třídy. Toto se řídí podpůrným stupněm, uvedeným v doporučení školského poradenského zařízení. Dalším zákonem zabývajícím se profesí asistenta pedagoga je zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., v platném znění, který přesně stanovuje kvalifikační předpoklady pro výkon funkce asistenta pedagoga. Jeho funkci dále specifikuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, která upřesňuje hlavní činnosti asistentů pedagoga.

Vyhláškou č. 127/1997 Sb. bylo schváleno působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. V roce 2016 mohli na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. pracovat v jedné třídě až čtyři pedagogičtí pracovníci. Novelizováním této vyhlášky došlo v lednu 2020 ke snížení tohoto počtu na maximálně tři pedagogické pracovníky v jedné třídě vykonávající přímou pedagogickou činnost (Jirků, 2021).

1.2 Možnosti přidělení asistenta pedagoga do třídy

Asistenta pedagoga zaměstnává škola, v níž jsou inkludováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga působící ve škole pracuje ve třídě, v níž je začleňováno dítě, případně více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Uzlová, 2010). Působí zde jako podpůrné opatření pro vzdělávání těchto začleňovaných dětí. Spolupracuje tu s učitelem, popř. s dalším asistentem působícím ve třídě. Kromě toho, že může ve škole působit právě jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, lze jej zaměstnat i jako klasického zaměstnance, jenž je placen z běžného rozpočtu dané školy.

O působení asistenta pedagoga ve třídě rozhoduje tzv. stupeň podpůrného opatření. V rámci vyšetření v jednom ze školských poradenských zařízení, v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen „PPP“), či speciálně pedagogickém centru (SPC), stanoví toto zařízení stupeň podpůrného opatření u žáka. Pokud je opatření na druhém a vyšším stupni, lze na doporučení školského poradenského zařízení (dále jen „ŠPZ“) zřídit ve třídě, kterou žák navštěvuje, pozici asistenta pedagoga. K tomu postačí pouze souhlas a podpis zákonného zástupce, a právě doporučení ŠPZ. V současnosti je počet dětí na jednoho asistenta neomezený, dříve byl tento počet omezen na čtyři žáky k jednomu asistentovi. Toho využívá většina mateřských, základních i středních škol, ve kterých jsou inkludováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozici asistenta pedagoga lze ale také sjednat na základě rozhodnutí ředitele školy a zaměstnat jej jako klasického zaměstnance, jenž je placen z běžného rozpočtu dané školy. Staněk a kol. (2022) uvádí, že pro pozici asistenta pedagoga jako běžného zaměstnance škola nemusí mít doporučení školského poradenského zařízení a asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jenž je financován ze státního rozpočtu, tzv. Phmax. Ke zřízení pozice na základě rozhodnutí ředitele již není nutný souhlas zákonných zástupců.

1.3 Formální předpoklady pro výkon asistenta pedagoga

Pro výkon práce asistenta pedagoga musí daný pracovník kromě jasně vymezených kvalifikačních podmínek splňovat také některé formální požadavky, mezi něž podle Staňka a kol. (2022, s. 11–12) patří:

- a) musí být plně způsobilý k právním úkonům,
- b) musí být bezúhonný,
- c) musí prokázat zdravotní způsobilost,
- d) musí prokázat znalost českého jazyka,
- e) musí mít odbornou kvalifikaci k výkonu práce asistenta pedagoga, která je dána v zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Kromě těchto formálních předpokladů pro práci asistenta pedagoga existují samozřejmě ještě zákonem dané požadavky na jeho kvalifikaci a taktéž doporučené osobnostní předpoklady, které by měl budoucí asistent splňovat

1.4 Kvalifikační předpoklady pro výkon asistenta pedagoga

Existuje mnoho způsobů, jak získat kvalifikaci asistenta pedagoga. Všechny jsou obsaženy v zákoně 563/2004 Sb., konkrétně v § 20, který jasně definuje, jak tuto kvalifikaci získat (viz příloha 1).

Na základě nejvyššího dosaženého stupně vzdělání se asistent zařadí do příslušné úrovně své činnosti. Té odpovídá náplň jeho práce a také zařazení do platové tabulky pedagogů (Staněk a kol., 2022).

1.5 Úrovně činnosti asistenta pedagoga

Pro práci asistenta pedagoga existují dvě úrovně, na kterých může tuto pozici vykonávat. Rozlišují se na úroveň nižší a úroveň vyšší. Asistent je do příslušné úrovně přiřazen podle svého nejvyššího dosaženého vzdělání.

1.5.1 Kvalifikační požadavky pro vyšší úroveň činnosti asistenta pedagoga

Staněk a kol. (2022) uvádí, že podmínkou pro výkon asistenta pedagoga na vyšší úrovni je dosažení minimálně středoškolského vzdělání s maturitou na pedagogické škole. Chybí-li podmínka pedagogicky zaměřené školy, je nutné absolvovat kurz asistenta pedagoga. V současné době existuje několik druhů kurzů pro asistenty pedagoga, studium lze plnit distančně (online), kombinovanou formou či prezenčně, všechny tyto typy kurzů ale mají jasně danou délku studia, tj. 120 hodin, délku vykonávané praxe a zakončení studia formou kvalifikační práce, její obhajoby a ústní zkoušky. Po jejím úspěšném složení získá absolvent osvědčení, které ho opravňuje vykonávat práci asistenta pedagoga. Při výkonu funkce asistenta pedagoga na vyšší úrovni může asistent vykonávat ve třídě přímou pedagogickou činnost, jíž se rozumí přímá pomoc žákovi s SVP, pomoc vyučujícímu během hodiny podle jeho zadání a požadavků, dopomoc ostatním žákům ve třídě aj.

1.5.1.1 Náplň práce ve vyšší úrovni asistenta pedagoga

Jak už samotný název napovídá, jelikož se jedná o vyšší úroveň činnosti, může asistent v této úrovni vykonávat přímou pedagogickou činnost. Staněk a kol. (2022, s. 20) řadí mezi oblasti, ve kterých může asistent na vyšší úrovni činnosti pracovat, následující:

- vzdělávání a výchova podle přesně stanovených postupů a pokynů, zaměřená na individuální podporu žáků a práce související s přímou pedagogickou činností,
- podpora žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na ni a vedení žáka k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- další činnosti spojené s nábívkou sociálních kompetencí,
- jakákoliv další činnost z nižší úrovně asistenta pedagoga.

1.5.2 Kvalifikační požadavky pro nižší úroveň asistenta pedagoga

Pro vykonávání funkce asistenta pedagoga na nižší úrovni postačí asistentovi střední vzdělání s výučním listem, popřípadě i základní vzdělání, které je doplněno kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga.

1.5.2.1 Náplň práce v nižší úrovni asistenta pedagoga

Asistenti pedagoga, již mají střední vzdělání s výučním listem nebo vzdělání základní a doplní si ho o kvalifikační kurz v délce 120 hodin, mohou ve škole vykonávat tzv. pomocné výchovné práce (Kendíková, 2016). Staněk a kol. (2022, s. 21) tyto činnosti rozvádějí na následující:

- pomocné výchovné práce, zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při školních akcích i mimo školu.

1.6 Náplň práce asistenta pedagoga v běžné základní škole

Náplň práce asistenta pedagoga má v rukou především ředitel školy, ve které bude dotyčný asistent pracovat. Kendíková (2016) uvádí, že náplň práce sestavuje ředitel pro asistenta s ohledem na vzdělávací potřeby žáka s SVP, a především se řídí doporučením školského poradenského zařízení, ve kterém byl žák vyšetřen. Podle Staňka a kol. (2022) záleží na druhu a míře postižení žáka, které jsou tím, co určuje náplň práce asistentů. Kendíková (2017) také říká, že v dokumentu, který bude asistentovi ředitelem vystaven jako náplň práce, budou jasně specifikovány jednotlivé činnosti, které bude asistent ve škole vykonávat. Vosmik a Bělohlávková (2010) dodávají, že v případě nepřítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole zadává práci asistentovi na daný den sám ředitel školy. V praxi je běžné, že je žákovi vystaven tzv. individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“), jenž obsahuje doporučení pro práci se žákem, metody, formy výuky, očekávané výstupy, doporučení pro práci se žákem v jednotlivých předmětech, personální zajištění aj. Podle Uzlové (2010) musí ředitel školy při sestavování náplně práce asistentovi vycházet i z tohoto dokumentu.

Náplň práce asistentů se liší školu od školy, ale i třídu od třídy, protože v každé z nich můžeme najít nejen žáka s jiným druhem speciálních vzdělávacích potřeb, ale i asistenta s odlišným vzděláním, a tudíž i odlišnou úroveň své činnosti.

Asistent pedagoga zajišťuje podporu při výuce dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jedná o dítě se zdravotním, sociálním, či jiným znevýhodněním. Pomáhá dítěti se začleněním se do třídního kolektivu a zároveň funguje jako podpora učitele při výuce. Podle Uzlové (2010) je asistent pedagoga dalším členem pedagogického sboru.

Teplá a Šmejkalová (2007, s. 7) mezi hlavní činnosti, které asistenti ve škole vykonávají, řadí tyto:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí,
- individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky,

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou,
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka.

Kendíková (2017) doplňuje, že i při přípravě na vyučování nebo v průběhu hodiny samotné by asistent měl dbát na žákovu co největší samostatnost a neplnit za něj veškeré úkony, které by sám žák jinak zvládl. To potvrzuje i Baslerová (2015) v Katalogu podpůrných opatření, která tvrdí, že je nepřijatelné, aby asistent plnil za žáka jeho výstupy.

Asistent pedagoga v rámci své pedagogické činnosti vykonává tzv. přímou a nepřímou pedagogickou činnost, jejich délka a poměr jsou dány výší pracovního úvazku asistenta v dané škole.

1.7 Přímá a nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga

1.7.1 Přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga

Stejně jako je tomu u učitelů nebo vychovatelů, i práce asistentů pedagoga se dělí na tzv. přímou a nepřímou činnost. Za přímou pedagogickou činnost se považuje taková činnost, během níž je asistent přítomen ve výuce u žáka s SVP. Protože pracovní doba asistentů je 60 minut, není v této činnosti možné provádět o přestávkách mezi vyučováním dozor na chodbách nebo v jídelně, asistent stále vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě (Staněk a kol., 2022). Mezi aktivity, které asistent v rámci této činnosti vykonává, řadí Staněk a kol. (2022, s. 22) následující:

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučovacích hodin, se zákonnými zástupci nebo s komunitou, ze které žák pochází,
- pomoc žákům s adaptací na školní prostředí,
- pomoc při řešení konfliktů se spolužáky,
- podílení se na vytváření hygienických a pracovních návyků,
- zajišťování bezpečnosti žáka při akcích mimo školu, při tělesné výchově,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, žák je přítom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

- diagnostická činnost,
- přítomnost nebo vedení doučování (individuální i skupinové),
- bezprostřední práce se žákem/žáky se SVP ve třídě i mimo třídu-individuální, skupinová,
- opakování instrukcí poskytnutých učitelem a další.

1.7.2 Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga

Kromě přímé pedagogické činnosti vykonává tedy asistent pedagoga i činnost nepřímou. Zjednodušeně lze říci, že se jedná o činnost, při níž nepůsobí na žáka s SVP přímo. Výše nepřímé pedagogické činnosti závisí na výši úvazku asistenta. Tu vždy doporučuje školské poradenské zařízení, které přihlíží k individuálním potřebám žáka. Úvazek, na který je asistent ve škole zaměstnán, je rozdělen v poměru 9:1 na pedagogickou činnost přímou a nepřímou (Staněk a kol., 2022). Úvazky pro asistenty pedagoga podle Staňka a kol. (2022) jsou následující:

Tabulka 1: Rozdělení přímé a nepřímé pedagogické činnosti v závislosti na velikosti pracovního úvazku

Velikost pracovního úvazku	Přímá pedagogická činnost 90 %	Nepřímá pedagogická činnost 10 %
0,25	9	1
0,3889	14	1,556
0,5	18	2
0,6389	23	2,556
0,75	27	3
0,8889	32	3,556
1	36	4

Zdroj: Staněk a kol. (2022, s. 22)

Mezi aktivity spadající do nepřímé pedagogické činnosti zařazují Staněk a kol. (2022, s. 23) např. tyto:

- komunikace a konzultace s ostatními pedagogickými pracovníky, vedením školy, školním poradenským pracovištěm PPP, SPC,
- konzultace s učitelem o realizovaných činnostech ve třídě,
- příprava a výroba pomůcek k výuce podle zadání a konzultace s učitelem,
- podílení se na tvorbě dokumentů, jako jsou PLPP či IVP,
- účastnění se pracovních a pedagogických rad,
- zaznamenávání diagnostické činnosti, vedení záznamů z průběhu vyučování nebo pobytu ve školní družině / školním klubu.

1.8 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Kromě potřebných kvalifikačních požadavků s sebou povolání asistenta pedagoga přináší i specifické požadavky v podobě osobnostních předpokladů pro tuto práci. Gabašová a Vosmik (2019) považují za klíčovou vlastnost klidnou povahu asistenta. Je podle nich důležitá empatie, do které řadí ochotu naslouchat, být vstřícný a laskavý při práci s dětmi. To potvrzuje i Uzlová (2010), která za ideálního asistenta považuje člověka, který je pozitivní, vyrovnaný a motivovaný k této práci. Vyzdvihuje také umění dobré týmové spolupráce s ostatními členy pedagogického sboru, důležitost klade na trpělivost člověka a dobrou schopnost komunikace. Stejně tak Kendíková (2020) považuje za klíčové kladný vztah k dětem, zmiňuje však také důležitost takové podmínky, kdy by funkci asistenta pedagoga měl vykonávat pouze takový člověk, který tuto práci bude dělat rád a s nasazením, ne pouze z důvodu potřeby zaměstnání. Důležité je podle ní také to, aby asistent neměl předsudky vůči různým sociálním skupinám nebo dětem s rozličnými druhy postižení. Pouze v tomto případě bude podle ní schopen vykonávat svou práci správně a úspěšně pak bude i žákovo začlenění se do školní třídy. Jako ideální asistent se jeví takový člověk, který má kromě již výše zmíněných vlastností také smysl pro kreativitu, nápaditost, měl by být schopen pružně reagovat na neočekávané situace, a být tak flexibilní (Uzlová, 2010).

1.9 Spolupráce s asistentem pedagoga

1.9.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Nejbližším pedagogickým spolupracovníkem asistenta pedagoga je učitel. Asistent pracuje pod jeho vedením, a přestože jsou ve třídě spolu a výuka probíhá za přítomnosti obou, zodpovědný za žákovo vzdělávání je pouze jeden z nich, a to učitel (Uzlová, 2010). Horáčková (2015) považuje spolupráci mezi těmito dvěma pedagogickými pracovníky za bezpodmínečně nutnou. Uvádí, že právě na 1. stupni základní školy, kde se ve třídách zpravidla nestřídá tolik učitelů jako na stupni 2., je tato spolupráce navázána snadněji. S tím se ztotožňují i Staněk a Kneslová (2022), kteří tvrdí, že pro přínosné působení asistenta pedagoga ve třídě je funkční spolupráce mezi těmito pracovníky základním stavebním kamenem. Považují ji za klíčovou nejen pro úspěšnou integraci žáka s SVP, ale pro komunikaci a utváření pozitivního klimatu v celé třídě. To potvrzují i dotazování ve výzkumu Mrázkové a Kucharské (2014), kteří k bezproblémové a funkční výuce potřebují dobrý vztah (učitel–asistent) a častou komunikaci. Staněk a kol. (2022) doporučují, aby si kolegové hned na počátku jejich společné práce stanovili, jaké budou jejich úkoly ve vzdělávacím procesu dané třídy. Tím asistentovi odpadnou pochyby o tom, co se od něj očekává a jakých kompetencí může využít. Jako funkční třídu definují Staněk a kol. (2022) takovou, v níž se konají pravidelné schůzky učitele či učitelů působících ve třídě s asistentem pedagoga a společně analyzují proběhlé vyučující hodiny, stanovují si vzdělávací cíle do budoucna či společně připravují didaktické pomůcky. Gabašová a Vosmik (2019) navrhují občasnou výměnu asistentů pedagoga ve třídách, či alespoň absolvování náslechu vyučovací hodiny v jiné třídě, aby došlo k načerpání inspirace. Zmiňují i možnost výměny rolí asistent–učitel, což má podle nich spoustu benefitů v podobě sdílení zkušeností a bližšího poznání se. Podle Uzlové (2010) je třeba, aby samostatná práce asistenta se žáky s SVP nepřevyšovala práci v kolektivu celé třídy a byla omezena na minimum.

Uzlová (2010) popisuje některé chyby, jichž se ve vztahu asistent–učitel mohou dopustit oba pracovníci. Mezi nejčastější chyby ze strany učitele uvádí následující:

- učitel asistenta pedagoga nepředstaví ve škole pedagogickým pracovníkům ani dětem ve třídě; ve třídě nevysvětlí, proč je další pedagogický pracovník přítomen,
- nerozdělí si své role ve vzdělávacím procesu a asistent si poté není jistý svými kompetencemi,
- veškerá práce se žáky s SVP je ponechána na asistentovi, stejně tak jako odpovědnost za jejich vzdělávání.

Chyb se však mohou podle Uzlové (2010) dopouštět i asistenti, a to následovně:

- neuvědomění si svých kompetencí, tzn., že asistent velmi často zasahuje učiteli do výkladu a do hodiny, nebo je naopak velmi pasivní, čeká vždy na učitelovy podněty k práci, sám se bez jeho příkazu či prosby v ničem neangažuje,
- asistent probírá s dětmi či jeho zákonnými zástupci práci učitele.

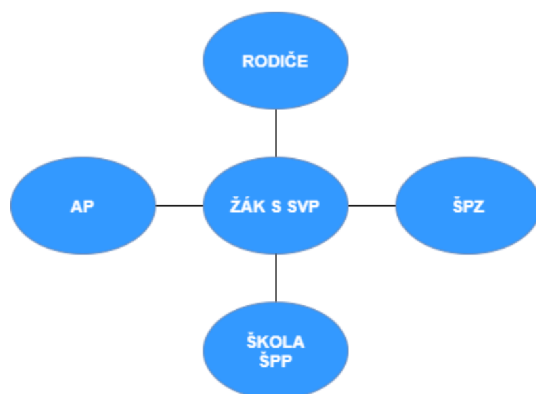
V ideálním případě se tedy od spolupráce asistenta s učitelem očekává otevřená komunikace, plánování a příprava výuky společně, sdílení poznatků z hodin, a nejen o žácích s SVP. Kendíková (2017) ještě dodává, že asistent by měl respektovat odlišnosti ve výuce různých vyučujících a v žádném případě by jejich práci jakýmkoliv způsobem neměl znevažovat. Zmiňuje i zásadu mlčenlivosti asistenta pedagoga o citlivých informacích a jejich nevynášení mimo pracoviště.

1.9.2 Spolupráce asistenta pedagoga se zákonnými zástupci

Jak již bylo zmíněno výše, pro úspěšnou integraci dítěte se SVP je důležité nejen pozitivní klima a atmosféra třídy, dobrý vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga, ale je zapotřebí také pravidelná komunikace mezi těmito pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci dítěte, což potvrzuje i Kendíková ve své publikaci *Žák s SVP* (2016). Čadilová a Žampachová (2021) vyzdvihují roli školy v nastavení jasných pravidel pro komunikaci ve vztahu asistent pedagoga – zákonný zástupce. Je podle nich velmi důležité, aby asistent znal své kompetence a nepřekračoval je, tzn., aby za učitele neřešil otázky, které mu nepřísluší. Ve shodě to potvrzují i Mrázková a Kucharská (2014), které tvrdí, že je důležitá „*shoda v názoru, které informace může asistent*

pedagoga sdělovat samostatně rodičům“. Na druhé straně autorky Čadilová a Žampachová (2021) zdůrazňují, že právě asistent pedagoga je tím, kdo je většinou danému žákovi s SVP nejbližší, tudíž bude pravděpodobně znát jeho potřeby či problémy. Uzlová (2010) uvádí, že by učitelé i asistenti měli přistupovat k zákonným zástupcům dětí se SVP naprosto stejným způsobem jako k ostatním rodičům, což v praxi znamená pravidelnou komunikaci o prospěchu a chování žáka, v případě určitých problémů nabídnout vhodná řešení k jejich zmírnění či odstranění. Za vhodné však Uzlová (2010) pokládá domluvení si způsobu komunikace, jež bude pravidelná. Podle ní by měl asistent pedagoga rodičům denně sdělovat, jak probíhal den žáka, zda ho čeká nějaká domácí příprava, případně co je potřeba ze strany rodičů k dalšímu dni ve škole. Výzkumné šetření Mrázkové a Kucharské (2014) ukazuje, že z pedagogických pracovníků jsou to většinou právě asistenti, kdo nejvíce komunikují s rodiči. Kneslová a Staněk (2022) však varují před přílišným spoléháním se rodičů na asistenta pedagoga a jeho informování rodičů. Stejně jako Uzlová (2010) se shodují na tom, že je důležité domluvit si určitý způsob komunikace, který bude rodiči kontrolován, a asistent bude podporovat žáka, aby si co nejvíce svých povinností zaznamenal sám. Gabašová a Vosmik (2019) považují za přínosnou komunikaci ve vztahu asistent pedagoga – zákonný zástupce takovou komunikaci, která je oboustranně otevřená, vstřícná, varují před nevyžádanými radami jak ze strany rodičů, tak i asistentů pedagoga, negují také výhrůžky či nálepkování. Komunikační schéma autorů Gabašové a Vosmika (2019) dobře ilustruje několik rovin, které musí asistent pedagoga dobře ovládat.

Obrázek 1: Komunikační schéma



Gabašová, Vosmik (2019, s. 52)

1.10 Platové zařazení asistenta pedagoga

Kendíková (2020) uvádí, že asistenti pedagoga jsou, stejně jako všichni ostatní pedagogičtí pracovníci, zařazeni do platové třídy. Tato platová třída se odvíjí od nejvyššího dosaženého vzdělání asistenta a také od náplně práce, kterou mu ředitel udělí. Pohybovat se může od 4. do 9. platové třídy. Ředitel vždy vychází z doporučení ŠPZ, v němž je zaznamenáno, jak velký úvazek bude potřeba pro asistenta zřídit, a taktéž, zda se jedná o složitější, nebo jednodušší činnosti, které asistent vykonává. Podle internetového portálu asistentpedagoga.cz se zařazení asistentů pedagoga do platových tříd „*pohybuje mezi těmito dvěma extrémy*“. Rozdělení asistentů podle náplně práce upravuje vládní nařízení 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách (viz přílohu č. 2), a často je také limitováno výší dotace, kterou škola na plat asistenta obdrží.

2 ROZDÍLY MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA, OSOBNÍM ASISTENTEM A ŠKOLNÍM ASISTENTEM

Tato podkapitola bude mít za úkol stručně vysvětlit nejpodstatnější rozdíly mezi prací asistenta pedagoga, osobního asistenta a nejnověji vzniklou pozicí, kterým je školní asistent.

2.1 Osobní asistent

Na rozdíl od asistenta pedagoga, který je zaměstnancem školy, je osobní asistent pracovníkem v sociálních službách. Tyto služby definuje zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách. Paragraf 39 tohoto zákona definuje osobní asistenci jako terénní službu, jež je poskytována osobám se sníženou soběstačností ať už z důvodu věku, chronického onemocnění, nebo zdravotního postižení. Jirků (2021) mezi jeho hlavní činnosti zařazuje sebeobsluhu nebo doprovod dítěte do školy, do zájmových kroužků a domů. Kendíková (2020) tyto služby doplňuje o pomoc při hygieně, zajišťování stravování nebo doprovod na společenské akce. Značný rozdíl mezi těmito dvěma profesemi je tedy především v tom, že osobní asistent pracuje výhradně s dítětem s postižením (Uzlová, 2010). Tohoto někdy nevědomky zneužívají rodiče daného žáka, když asistenta pedagoga využívají i v situacích, které by měl zastat právě osobní asistent (Teplá, Šmejkalová, 2007).

2.2 Školní asistent

Nejnovější pozicí z trojice různých asistentů je asistent školní. Přestože název této pozice předpokládá práci ve škole, nejedná se v případě školního asistenta o pedagogického pracovníka (Kladiva, 2021). Kendíková (2020) uvádí, že „*pojmem školní asistent nevychází z žádných legislativních předpisů*“. Na rozdíl od osobního asistenta nebo asistenta pedagoga nemá školní asistent přiděleného žádného žáka, díky němuž by byla jeho pracovní pozice zřízena. Podle autorského týmu projektu APIV B (2021) vznikla tato pozice až uskutečněním OP VVV (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání). Díky tomuto programu si školy můžou podle svých potřeb zřídit školního asistenta, jehož trvání může být až dva roky. Mezi hlavní pilíře činnosti školního asistenta patří podpora dětí, které mohou být ohroženy školním neúspěchem (Nová škola, 2013).

V důsledku válečného konfliktu z února 2022 mezi Ruskem a Ukrajinou a následného stěhování obyvatel Ukrajiny do okolních států přibylo i v českých školách velké množství ukrajinských žáků. Na to reagovalo MŠMT zavedením pozice tzv. *ukrajinského asistenta*. Mezi jeho hlavní úkoly patří úspěšné začleňování ukrajinských dětí do běžných tříd. Kvalifikace pro tuto funkci je stejná jako u běžného asistenta pedagoga (MŠMT ČR, 2022).

3 INKLUZIVNÍ A INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“ (Slowík, 2007, s. 32). Slovo *inkluzie* pochází z anglického *include*, tedy *zahrnout*. Ve školské inkluzi jde o to, aby se společně vzdělávaly osoby se speciálními vzdělávacími potřebami s ostatními v hlavním vzdělávacím proudu. Zahrnuje tedy společnou výuku pro všechny bez rozdílu. Kendíková (2020) tvrdí, že ve správném inkluzivním prostředí lze naplnit všechny speciálně pedagogické potřeby každého jedince. V tomto případě to tedy znamená, že se škola snaží maximálně přizpůsobit potřebám dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby se mohlo vzdělávat společně se svými vrstevníky. Podle tohoto principu by pak měly z inkluzivního vzdělávání profitovat obě strany. Slowík (2012) ve svém článku *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze* vysvětluje inkluzivní přístup samotný, ve kterém jsou do činností souběžně zapojovány osoby s postižením společně s ostatními, a pokud je to možné, bez využití různých speciálních prostředků a postupů. Ty podle něj přicházejí až v situacích, kdy to bez podpory nejde.

Stále ještě platí, že se velice často pojem *inkluzie* zaměňuje s pojmem *integrace*. Kendíková (2020) uvádí, že jsou nejen zaměňovány, ale mnozí ani nevědí, že je mezi nimi velmi podstatný rozdíl. Průcha ve svém slovníku integraci popisuje takto: *„Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 87). Podle Kendíkové (2020) k realizaci úspěšné integrace nestačí pouze umístění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy bez podpory či služeb, které dítě potřebuje k tomu, aby se mohlo vzdělávat společně se svými vrstevníky. S důležitou připomínkou přichází Kendíková (2020), která tvrdí, že aby byla integrace, ale i inkluze úspěšná, musí být splněno několik podmínek. Za nejdůležitější považuje dobrou spolupráci mezi školou a rodinou a připravenost pedagogických pracovníků. Naopak jako největší překážku vnímá předsudky, které inkluzi i integraci znemožňují.

3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Kendíková (2020, s. 97) uvádí, že „*pojem speciální vzdělávací potřeby se donedávna chápal jako souhrnné označení pro zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění*“. Zákon 561/2004 Sb. definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako takové žáky, kteří potřebují poskytnutí podpůrných opatření k uskutečnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními. Podle § 16 školského zákona jsou žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami taci, jimž jejich zdravotní stav nebo životní podmínky brání v naplnění svých vzdělávacích možností. Zjednodušuje tedy předchozí rozdělování žáků podle typu hendikepu. Žáci a studenti mají podle tohoto paragrafu nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která jim poskytuje škola nebo školské zařízení.

3.2 Kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

Přestože novelizací § 16 školského zákona došlo ke zjednodušení problematiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, stále lze rozdělit žáky s SVP do několika oblastí. Staněk a kol. (2022, s. 38–140) rozdělují žáky s SVP do těchto oblastí:

- žáci s tělesným postižením,
- žáci se zrakovým postižením,
- žáci se sluchovým postižením,
- žáci s narušenou komunikační schopností,
- žáci s poruchami chování,
- žáci s mentálním postižením,
- žáci s poruchou autistického spektra (dále jen „PAS“),
- žáci se specifickými poruchami učení (dále jen „SPU“),
- žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění,
- žáci s odlišným mateřským jazykem.

3.3 Žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění

Do kategorie žáka se SVP z důvodu sociálního znevýhodnění lze zařadit celou škálu dětí, které selhávají ve školním prostředí z takových důvodů, které většinou pramení ze sociálního zázemí daného žáka. Jedná se o děti, které nemají zdravotní postižení, ale překážky, které jim stojí v cestě k úspěšnému vzdělávání či začleňování se do školního prostředí, bývají dány právě již prostředím, ve kterém dítě vyrůstá.

Felcmanová a Habrová a kol. (2015) upozorňují na fakt, že již v roce 2004 došlo k zavedení termínu *žák se sociálním znevýhodněním*, který v Katalogu podpůrných opatření nahrazují termínem *žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. „Za takovéto žáky pokládáme ty, jejichž školní prospěch a okolnosti školní docházky a vzdělávání jsou nepříznivě ovlivněny rodinou a prostředím, ve kterém tyto děti žijí“ (Staněk a kol., 2022, s. 135). Staněk a kol. (2022) zase odkazují k vyhlášce 27/2016 Sb., v platném znění, která již také nedefinuje sociální znevýhodnění, ale odkazuje se na § 16 školského zákona, který tyto žáky popisuje jako „*žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*“. Podle Staňka a kol. (2022) je důležité zdůraznit, že ne vždy je nutné, aby bylo dítě zařazeno jako sociálně znevýhodněné, přestože může žít v poměrně náročných životních podmínkách, jako jsou podle něj např. špatná finanční situace rodiny, nízká gramotnost rodičů nebo jejich nezaměstnanost. Sociální znevýhodnění je v těchto případech sice pravděpodobnější, ale může být kvalitně kompenzováno vhodně poskytnutou podporou dítěti. Průcha a Walterová a Mareš (2008) ve svém slovníku popisují sociálně znevýhodněného žáka takto: „*Jedinec, který má v důsledku svého sociálního postavení omezen přístup k některým společenským či materiálním statkům.*“ Jak již bylo zmíněno výše, jde tedy většinou o takové dítě, jehož rodina není dostatečně finančně vybavena a zabezpečena. Felcmanová a Habrová a kol. (2015) také poukazují na fakt, že pojem *sociální znevýhodnění* nelze definovat jednoznačně a velmi záleží na cílech a zkušenostech interpreta.

3.4 Práce se žákem se sociálním znevýhodněním

V České republice je podle školského zákona 561/2004 Sb. v současné době zavedena povinná předškolní docházka. V některých vyloučených lokalitách jsou zřizovány tzv. přípravné třídy. Tyto varianty mají napomoci k jednoduššímu přechodu dítěte do základní školy a zároveň sloužit jako prevence školního neúspěchu dětí ze socioekonomicky slabých rodin, hned od nástupu do školy (Staněk a kol., 2022). Pro úspěšné zvládnutí nástupu do školy existují v mnohých školách i podpůrné programy, které dětem tento přechod z mateřských škol usnadňují. Pro děti starší je v současné době zaveden například tzv. Národní plán doučování. Ten byl původně připraven pro děti, které utrpěly následkem pandemie covidu-19 výrazné újmy ve vzdělávání. Program Národního plánu doučování realizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy společně s Národním pedagogickým institutem a neziskovými organizacemi i nadále a je výborným nástrojem ke snížení propastí mezi dětmi se sociálním znevýhodněním a ostatními. Staněk a kol. (2022) doporučují podchycení školního neúspěchu ihned od začátku školní docházky dítěte pro rychlejší možnost nápravy. Stejně jako Vágnerová (2009) dodává, že důležitou roli při vzdělávání dítěte se sociálním znevýhodněním je pravidelná komunikace se zákonnými zástupci dítěte, a zmiňuje také důležitost práce se třídou jako s kolektivem. Uvádí také, že je možné spolupracovat s některými nestátními neziskovými organizacemi, které mohou dítěti zajistit doučování, smysluplné trávení volného času nebo sehnat finance, které by žákovi zajistily podporu vzdělávání (pomůcky do školy, příspěvek na stravu aj.). Spolupráce mezi všemi pedagogy, kteří jsou s dítětem ve styku, je více než nutná. Vágnerová (2009, s. 325–327) uvádí i další možnosti, kterými je možné podporovat vzdělávání těchto žáků, a řadí mezi ně:

- zařazení slovního hodnocení žáků, pomoc školního poradenského pracoviště,
- práci a komunikaci s rodinou dítěte,
- individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“),
- sociální pomoc – školního speciálního pedagoga, výchovného poradce, sociálního pedagoga, školního psychologa,
- podporu smysluplného trávení volného času,

- vzdělávací preventivní programy,
- rozvíjení kompetencí žáků k výchově k toleranci a odbourávání vzájemných předsudků,
- v neposlední řadě zavedení pozice „asistenta pedagoga“.

3.5 Podpůrná opatření

Staněk a kol. (2022, s. 9) definují podpůrná opatření jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“. Tato podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů, a to podle závažnosti hendikepu žáka a její finanční náročnosti. Po vyšetření ve školském poradenském zařízení je stanoven doporučením školského poradenského zařízení stupeň podpůrného opatření, který náleží danému žákovi. Pro I. stupeň podpůrných opatření není nutné vyšetření ve školském poradenském zařízení, škola sama si jej může pro žáka nastavit, ať už formou individualizované výuky, odlišnými metodami a formami práce se žákem, jiným druhem hodnocení, či zavedením tzv. plánu pedagogické podpory (dále jen „PLPP“). Podpůrná opatření od II. do V. stupně již stanovuje školské poradenské zařízení. Po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či speciálněpedagogickém centru je žákovi navrženo doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterým jsou seznámeni jak zákonní zástupci, tak škola, kterou žák navštěvuje. ŠPZ v tomto doporučení vymezuje typ obtíží žáka, vhodné metody výuky, formy vzdělávání, může doporučit sestavení individuálního vzdělávacího plánu nebo upravit obsah vzdělávání a očekávané výstupy žáka za dané období. Jedním z dalších možností podpůrných opatření je zavedení pozice asistenta pedagoga ve třídě. Staněk a kol. (2022) uvádí, že není nutné, aby se asistent pedagoga orientoval ve všech druzích podpůrných opatření, ale je nezbytné, aby byl seznámen s doporučením ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a aby byl seznámen s oblastmi, které budou pro jeho pedagogické působení nezbytné. Pro asistenta pedagoga je tedy nezbytně nutné, aby dobře znal nejen diagnózu daného žáka, ale především specifické metody výuky, měl by umět správně využívat různé kompenzační pomůcky nebo třeba znát didaktiky jednotlivých postupů při osvojování učiva (Staněk a kol., 2022).

4 DISTANČNÍ VÝUKA

Průcha a kol. ve svém pedagogickém slovníku definují distanční výuku jako „jednu ze tří forem vysokoškolského studia vedle prezenčního studia a kombinovaného studia. Musí však být s délkou i obsahem shodná s prezenční formou, liší se však použitými vyučovacími metodami (včetně e-learningu) a speciálními studijními oporami. Student nemusí být fyzicky přítomen ve škole, pracuje doma, řešení zadaných úkolů konzultuje s učiteli elektronicky. Do školy se dostavuje zpravidla jen na vykonání zkoušek“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 55). S charakteristikou distančního vzdělávání přichází také Černý a kol. (2015), kteří říkají, že za distanční výuku můžeme považovat takovou výuku, při které nedochází k přímému kontaktu studentů s vyučujícím, a vzdělávání a odpovědnost za toto vzdělávání přebírá sám studující. Z těchto definic tedy vyplývá, že během formy distančního vzdělávání není nutná osobní přítomnost obou zúčastněných stran, tedy žáků (studentů) a vyučujícího, a výuka je tedy realizována pomocí různých technologií, jako jsou počítače či internet (Černý a kol., 2015). Žáci pracují na základě zadaných pokynů, Černý a kol. (2015) definují roli učitele v tomto typu vzdělávání jako průvodce studiem.

4.1 Distanční výuka v době pandemie covidu-19 na základní škole

V březnu roku 2020 došlo v důsledku vypuknutí pandemie nemoci covid-19 k uzavření všech škol v České republice. Nejen žáci, ale i samotní učitelé se ocitli na prahu něčeho pro ně dosud nepoznaného. Podle ČŠI (2020) uváděly až dvě pětiny ředitelů škol mnohem vyšší náročnost vedení výuky než při prezenční formě. Takto odpovídali učitelé už po třech týdnech výuky online. Výzkum ČŠI (2020) dodává, že nešlo pouze o novinku v používání techniky po celou dobu výuky, ale především o promýšlení vedení hodiny, zvolení vhodných metod a úloh, které by byly v tomto prostoru vhodné a efektivní. Kromě změny organizace výuky byli učitelé nuceni zasahovat i do obsahu vzdělávání. Protože vzdělávání se distančním způsobem je pro české žáky nově stanoveno jako povinné (novela školského zákona č. 249/2020 Sb.), a zároveň i škola má povinnost v mimořádných situacích toto distanční vzdělávání žákům poskytnout, došlo během distanční výuky k velkému rozkvětu tzv. online výuky. Tu označuje Smejkalová (2021) jako výuku pomocí internetu. Ve své práci ji pak rozděluje na výuku synchronní a asynchronní.

Výuka synchronní je taková, která probíhá ve stejném čase na téže platformě zajišťující kontakt. Podle ČŠI (2020) vyžaduje takovýto styl výuky okamžité reakce, na rozdíl od stylu asynchronního. Ten byl však (asynchronní styl výuky) na základě zjišťování ČŠI (2020) častější, a to právě na 1. stupni základních škol.

Tabulka 2: Druhy distanční výuky se zapojením online výuky

	Asynchronně psanou formou, tedy např. e-maily s úkoly a jejich odevzdávání, nebo písemná komunikace v nějaké vzdělávací platformě typu moodle	Asynchronně kombinací psané formy a videa, tedy např. s výkladem (bez možnosti reagování ze strany žáků)	Synchronně i asynchronně, tzn. psaná forma, ale i videokonference s žáky – např. výklad s odpověďmi na otázky apod.	Kombinace více forem
I. st. ZŠ	28 %	15 %	51 %	6 %
II. st. ZŠ	20 %	15 %	61 %	4 %
SŠ	17 %	8 %	70 %	5 %

Zdroj: ČŠI (2021)

4.2 Zapojení žáků s SVP do distanční výuky

Podle České školní inspekce (dále jen „ČŠI“) a její studie z roku 2021 bylo zapojení dětí do souběžné online výuky s ostatními velmi náročné. Studie ČŠI (2021) přichází s tím, že zapojení dětí s SVP bylo výrazně nižší než u ostatních dětí, nicméně je třeba rozlišit stupně vzdělávání, na kterých byla studie prováděna. Podle ČŠI (2021) byl vidět mezi různými stupni vzdělávání i rozdílný přístup k výuce. Kladné zjištění této studie přišlo v otázce zapojení asistentů pedagoga do online výuky, a to především na 1. stupni základních škol. To bohužel nelze tvrdit o 2. stupni ZŠ ani o středních školách, kde byla odpovědnost za vzdělávání kladena buďto na rodiče žáka s SVP, nebo na žáka samotného, což není ideální případ (ČŠI, 2021).

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkumná část této práce se zaměřuje na zjišťování náplně práce asistentů pedagoga v základních školách v době pandemie nemoci covidu-19, která byla vyhlášena v březnu roku 2020. Dále zjišťuje, jaký dopad na práci asistentů mělo zavedení distanční výuky v tomto období.

Hlavním nástrojem výzkumného šetření, které bylo zpracovááno kvantitativní metodou, byl dotazník, jenž obsahoval 24 otázek, přičemž v některých případech se jednalo o otázky uzavřené, z nichž některé mohli respondenti doplnit vlastním komentářem, u jiných otázek jde o tzv. otázky polouzavřené.

5.1 Cíl praktické části

Cílem této práce bylo zjistit, jaká byla náplň práce asistentů pedagoga v základních školách v období pandemie covidu-19. Výzkumné otázky týkající se tohoto cíle byly následující:

Jaké činnosti vykonávali asistenti pedagoga v době distanční výuky?

Jak byla zajištěna asistenty pedagoga podpora žáků se sociálním znevýhodněním?

Jaké změny přinesla distanční výuka do práce asistentů pedagoga po návratu k běžné prezenční výuce?

5.2 Průběh výzkumného šetření

Veškerá data byla shromažďována pomocí dotazníku, který byl vytvořen v softwaru Google Forms. Jak již bylo uvedeno výše, obsahoval 24 otázek, určité z nich byly uzavřené, k některým se mohli dotazovaní vyjádřit více.

Dotazník byl rozeslán ředitelům do celkem 15 základních škol ve Středočeském kraji, dále byl vložen na sociální síť Facebook do skupin Asistent pedagoga, Jsme asistenti pedagoga a Didaktické pomůcky pro asistenty pedagoga, a to z důvodu jeho rychlejší a větší návratnosti. Celkem osm dotazníků bylo vytištěno a přineseno do Základní a Mateřské školy Nečín, kde byly asistenty vyplněny ručně a poté přepsány do Google Forms. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 100 respondentů.

5.3 Výzkumný vzorek

První část dotazníku tvořily tzv. identifikační otázky, které sloužily především k charakteristice výzkumného vzorku dotazovaných. Otázkami bylo zjišťováno pohlaví respondentů, nejvyšší dosažené vzdělání, praxe na pozici asistenta pedagoga a typ školy, na které tuto profesi respondenti v době distanční výuky vykonávali.

Výzkumného šetření se účastnilo přesně 100 asistentů pedagoga, kteří měli zkušenost s touto profesí v době zavedení distanční výuky, což bylo nezbytným kritériem k vyplnění dotazníku. Celých 100 % dotazovaných tvořily ženy, což jasně dokládá fakt, který ve svém článku uvedl Bendl (2002) už před dvaceti lety, jak velmi je české školství v tomto smyslu feminizované.

Druhou identifikační otázkou bylo zjišťováno, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Zde se jako nejčastější odpověď objevovala možnost středoškolského vzdělání s maturitou, přes polovinu dotazovaných, přesně 53 %, zvolilo tuto odpověď. Druhou nejčastější odpovědí bylo (s 27 %) vzdělání vysokoškolské. Celkem 10 % respondentů uvedlo jako své nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské bez maturity a jen o procento méně, tj. 9 %, uvedlo vzdělání vyšší odborné. Nejmenší část, pouhé 1 % ze 100 dotazovaných, uvádí základní vzdělání.

Jak již bylo zmíněno výše, výzkumného šetření se mohli zúčastnit pouze ti asistenti pedagoga, kteří svou profesi alespoň šest měsíců vykonávali během distanční výuky. Tímto problémem se zabývala otázka č. 3, která zjišťovala celkovou praxi asistentů na této pozici. Nejvíce, a to celých 80 % dotazovaných, uvedlo, že tuto profesi vykonávali déle než dva roky, 16 % asistentů uvedlo jako délku své praxe rozmezí 1–2 roky a nejméně asistentů, pouhá 4 %, se přihlásilo ke kratší než roční praxi.

Poslední identifikační otázka se zabývala typem školy, na které asistenti pedagoga v době distanční výuky svou praxi vykonávali. Z nabízených možností se nejvíce z nich, 91 %, přihlásilo ke škole se všemi postupnými ročníky, 7 % uvedlo jako své působiště málotřídní školu a pouze 2 % dotazovaných působilo v tomto období ve škole neúplně.

Tabulka 3: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muž	0	0 %
Ženy	100	100 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 4: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Nejvyšší dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost
Základní	1	1 %
Středoškolské (bez maturity)	10	10 %
Středoškolské s maturitou	53	53 %
Vyšší odborné	9	9 %
Vysokoškolské	27	27 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 5: Délka praxe jako asistent pedagoga

Délka praxe jako AP	Absolutní četnost	Relativní četnost
0–1 rok	4	4 %
1–2 roky	16	16 %
2 a více let	80	80 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 6: Typ školy, na které AP v době distanční výuky působil

Typ školy, na které AP působil	Absolutní četnost	Relativní četnost
Málotřídní škola	7	7 %
Neúplná škola	2	2 %
Škola se všemi postupnými ročníky (1.–9.)	91	91 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

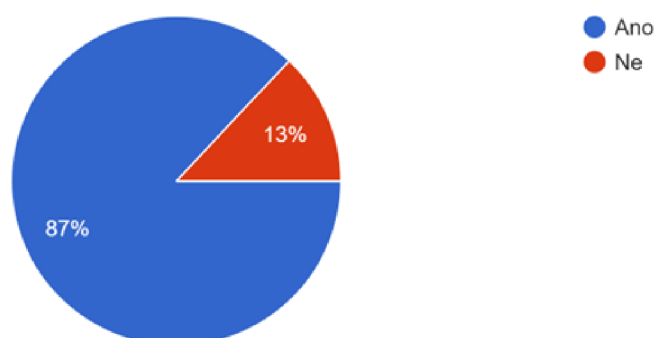
6 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Tato část práce se zabývá otázkami 5–24, které souvisí s výzkumnými otázkami, jež jsou uvedeny v úvodu praktické části této práce. Otázky 1–4, jež jsou identifikačními otázkami, sloužícími k charakteristice respondentů, jsou vyhodnoceny již výše. Nejprve bude dotazník vyhodnocen formou grafů a tabulek s krátkým komentářem a v další části dojde na vyhodnocení daných výzkumných otázek.

6.1 Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku

Otázka č. 5: Účastnili jste se online výuky?

Graf 1: Účast na online výuce



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 7: Účast na online výuce

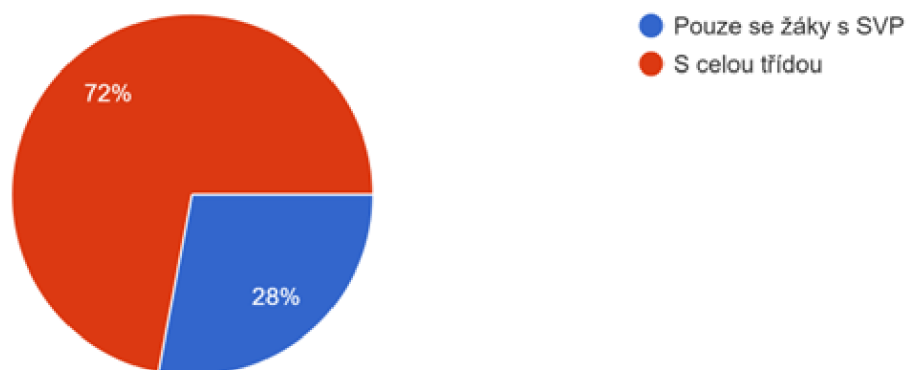
Účast na online výuce	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	87	87 %
Ne	13	13 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z odpovědí vyplývá, že celých 87 % dotazovaných se účastnilo formy výuky, která byla vedena online, 13 % respondentek uvádí, že nebyly součástí tohoto typu výuky.

Otázka č. 6: Pracovali jste pouze se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo i ostatními?

Graf 2: Práce se žáky s SVP x ostatními



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8: Práce se žáky s SVP x ostatními

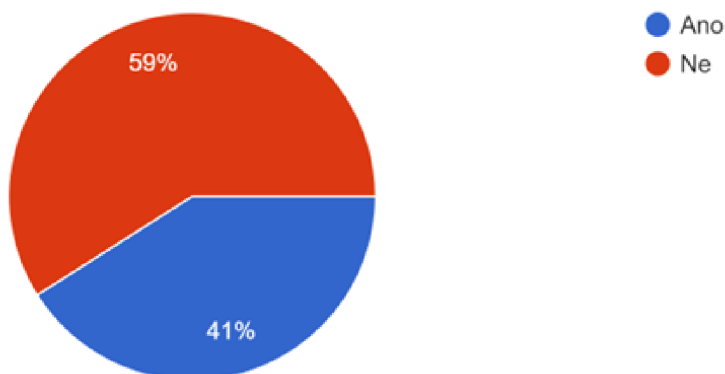
Práce pouze se žáky s SVP x ostatními dětmi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Děti s SVP	28	28 %
Práce i s ostatním	72	72 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Celkem 72 % dotazovaných uvedlo, že se věnovalo výuce a pomoci všem dětem, ne pouze těm, kteří mají přiznána některá podpůrná opatření, 28 % respondentek pak uvedlo, že pracovalo právě pouze s těmito dětmi.

Otázka č. 7a: Podíleli jste se na přípravě vyučovacích hodin společně s učitelem?

Graf 3: Spolupráce s učitelem na přípravě vyučovacích hodin



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9: Spolupráce s učitelem na přípravě vyučovacích hodin

Spolupráce s učitelem na přípravě vyučovacích hodin	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	41	41 %
Ne	59	59 %
Celkem	100	100 %

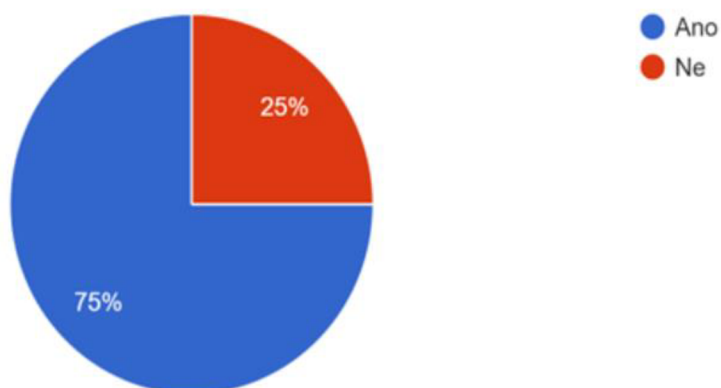
Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 7b: Pokud jste v předchozí otázce odpověděli „ano“, stručně popište, jak tato příprava probíhala.

K otázce týkající se příprav vyučovacích hodin společně s učitelem se mohli respondenti v případě kladné odpovědi vyjádřit ještě dále, a to tak, že upřesnili průběh těchto příprav. Na přípravách vyučovacích hodin se společně s učitelem podílelo 49 % dotazovaných, pouze 38 % z nich se však v druhé části otázky vyjádřilo k tomu, jak jejich příprava a spolupráce před hodinami vypadaly. Nejčastěji se objevují odpovědi, ve kterých respondentky zmiňují formu domlouvání příprav, a to přes online platformy nebo telefonicky. Učitelům byli nejčastěji nápomocny přípravou pracovních listů, kopírováním a přípravou materiálů pro online výuku, ale je zde zmíněna i starost o docházku dětí do online výuky a její kontrola.

Otázka č. 8: Konzultovali jste s učitelem proběhlé vyučovací hodiny?

Graf 4: Konzultace proběhlých hodin mezi AP a učitelem



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 10: Konzultace proběhlých hodin mezi AP a učitelem

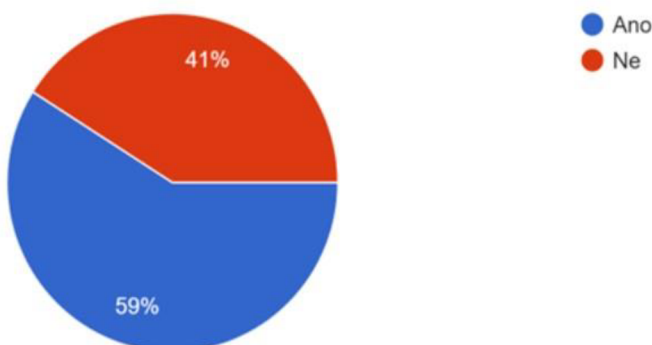
Konzultace proběhlých hodin AP x učitel	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	75	75 %
Ne	25	25 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

K možnosti konzultace proběhlých vyučovacích hodin se přihlásilo přesně tři čtvrtě dotazovaných, tj. 75 %, pouze čtvrtina respondentek s učitelem odučené hodiny neprobírala.

Otázka č. 9a: Vedli jste někdy samostatně výuku alespoň pro část třídy?

Graf 5: Samostatné vedení výuky AP



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 11: Samostatné vedení výuky AP

Samostatné vedení výuky AP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	59	59 %
Ne	41	41 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

K samostatnému vedení výuky se podle odpovědí dostalo přesně 59 % asistentek pedagoga, které mohly v následující otázce doplnit, jaká situace je k tomu vedla, protože asistenti pedagoga oficiálně samostatně výuku vést nemohou. Celkově 41 % dotazovaných odpovědělo, že samostatně výuku v době distanční výuky nevedli.

Otázka č. 9b: Pokud ano, uveďte, jaká situace vás k tomu vedla.

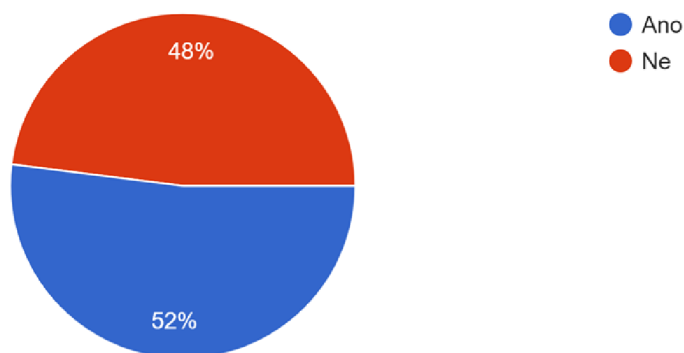
Na tuto doplňující otázku k otázce č. 9a odpovědělo celých 100 % z 59 respondentů, již odpovídali kladně, tedy že samostatně vedli výuku. Nejčastěji uváděným důvodem byla nemoc vyučujícího, jednalo se tudíž o suplování učitele, dále se mezi odpověďmi objevoval jako důvod rozdělení třídy na menší skupiny z důvodu častějšího zapojení dětí do výuky, práce s menší skupinou se slabšími žáky nebo nařízení vedení školy.

Otázka č. 10: Pokud jste pro školu vykonávali nějakou jinou činnost, která vůbec nesouvisí s náplní práce AP, uveďte, o jakou činnost se jednalo.

K otázce týkající se práce mimo pracovní náplň asistenta pedagoga se vyjádřilo 49 % respondentek. Mezi nejčastější odpovědi patřilo vykonávání úklidových prací, práce na školních pozemcích, doučování žáků, dozor nad žáky, kteří mohli v době distanční výuky navštěvovat školu prezenčně.

Otázka č. 11: Pracovali jste v době distanční výuky s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí?

Graf 6: Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 12: Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí

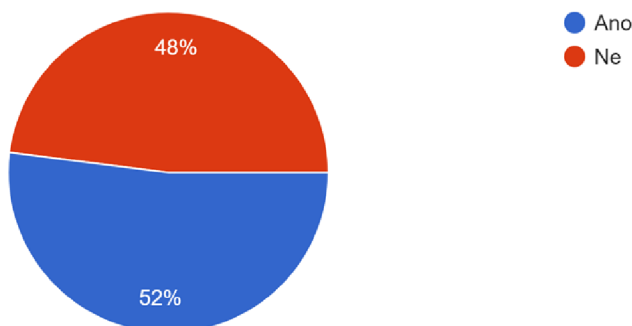
Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	52	52 %
Ne	48	48 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z vyhodnocení dotazníkové otázky č. 10 vyplývá, že ze zúčastněných 100 respondentek se přibližně polovina, přesně 52 %, věnovala práci s dětmi, které pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Necelá druhá polovina, tj. 48 %, uvádí, že s těmito dětmi v době distanční výuky nepracovaly.

Otázka č. 12: Pracovali jste s dětmi se sociálním znevýhodněním alespoň stejně tak často jako s ostatními dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Graf 7: Stejná četnost práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí jako s ostatními



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 13: Stejná četnost práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí jako s ostatními

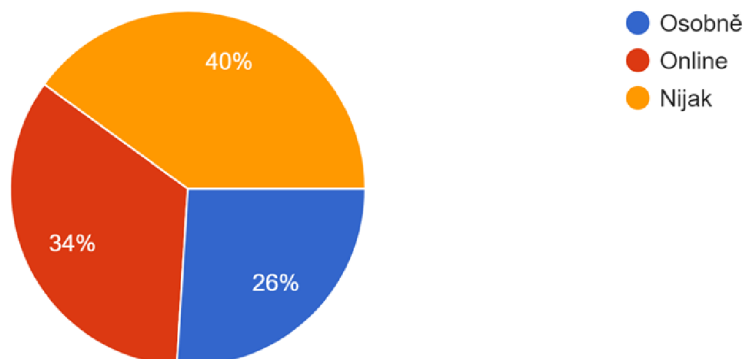
Stejná četnost práce s dětmi ze soc. znevýhodněného prostředí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	52	52 %
Ne	48	48 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla částečně potvrzením předchozí, tzn. 10. otázky. V té se k práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí přihlásilo 52 % dotazovaných, stejný počet jako v otázce č. 11, která měla reflektovat četnost práce asistentů s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí oproti práci s ostatními dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem 48 % asistentek přiznává, že se s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí při práci v době distanční výuky nepotkalo, nebo se četnost jejich práce s nimi rovnala práci s ostatními dětmi s SPV.

Otázka č. 13: Pracovali jste s dětmi se sociálním znevýhodněním osobně, nebo online?

Graf 8: Online x osobní kontakt



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 14: Online x osobní kontakt

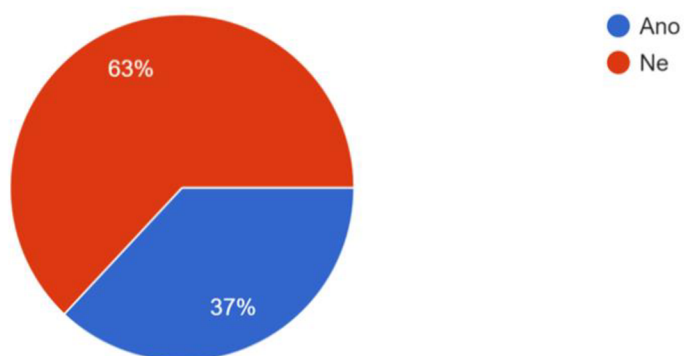
Práce s dětmi online x osobně	Absolutní četnost	Relativní četnost
Online	34	34 %
Osobně	26	26 %
Nijak	40	40 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

V otázce týkající se způsobu práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí nastává rozpor v porovnání s předchozími otázkami. Podle předchozích odpovědí pracovalo s těmito dětmi 52 % dotázaných asistentek, v odpovědi týkající se způsobu práce s danými žáky však práci s nimi udává celých 60 % respondentek. Z nich 34 % uvádí online spojení s těmito žáky, 26 % vybírá osobní kontakt s dětmi, 40 % pak dodává, že s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí během distanční výuky nepřišlo v rámci vyučování do kontaktu vůbec.

Otázka č. 14: Komunikovali jste pravidelně se zákonnými zástupci dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí?

Graf 9: Komunikace se zákonnými zástupci



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 15: Komunikace se zákonnými zástupci

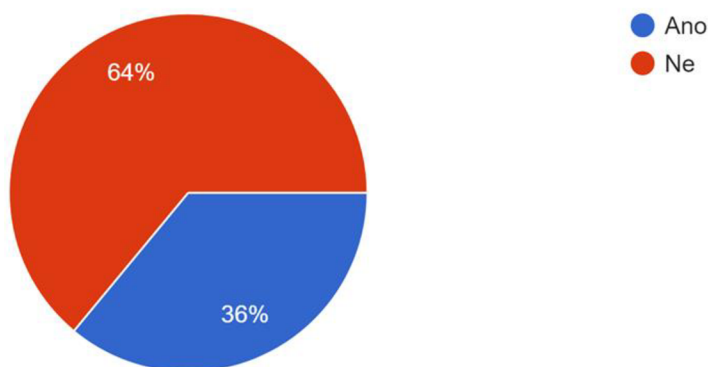
Komunikace se zákonnými zástupci	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	37	37 %
Ne	63	63 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Pravidelnou komunikaci se zákonnými zástupci dětí uvedlo v dotazníku 37 % dotazovaných, vysoce přes polovinu, 63 %, vybralo nulovou komunikaci s rodiči těchto dětí.

Otázka č. 15b: Vnímáte nějaké změny u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí po návratu k prezenční výuce (změna chování, zájem o učivo, pokles/nárůst znalostí)?

Graf 10: Změny u žáků po návratu do škol



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 16: Změny u žáků po návratu do škol

Změny u žáků po návratu do škol	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	36	36 %
Ne	64	64 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Změny u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí pozorovalo 36 % dotazovaných. V navazující otázce, otázce č. 15b, pak dodávají, o jaké změny se jednalo. V 64 % se dotazovaní asistenti vyjádřili, že u těchto dětí žádné změny týkající se chování, zájmu a motivace k učení nebo rozdílu ve znalostech nepozorovali.

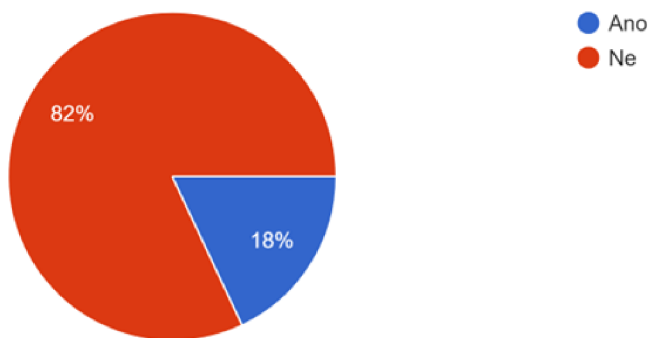
Otázka č. 15b: Pokud ano, uveďte jaké.

Doplňující otázky k otázce předchozí využilo 36 respondentů. Cílem bylo zjistit, k jakým změnám podle jejich názorů došlo u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Z těchto 36 odpovědí bylo celkem 26 hodnoceno jako negativní změny, týkaly se zmenšeného zájmu o učení, malé motivace k učení, zvýšené absence po návratu do škol, zhoršeného chování těchto žáků, nesoustředěnosti při výuce a psychické nepohody dětí, kterým chyběl sociální kontakt s jejich vrstevníky. Deset z dotazovaných hodnotilo změny u dětí

kladně, zmíněny byly naopak nárůst znalostí, lepší zapojení dětí do kolektivu třídy a do klasické prezenční výuky.

Otázka č. 16a: Pociťujete po návratu k prezenční výuce nějakou změnu v komunikaci s rodiči (sblížení s rodinou, pravidelnost komunikace, odcizení...)?

Graf 11: Změny v komunikaci s rodiči



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 17: Změny v komunikaci s rodiči

Změny v komunikaci s rodiči	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	18	18 %
Ne	82	82 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedených 100 odpovědí se ke změně v komunikaci s rodiči po návratu k běžné prezenční výuce přihlásilo pouze 18 %, zbylých 82 % žádnou změnu v komunikaci s nimi neuvádí. V nadcházející otázce se respondenti, kteří uvedli, že tuto změnu zaznamenali, mohli vyjádřit, v čem se stala komunikace s rodiči odlišnou.

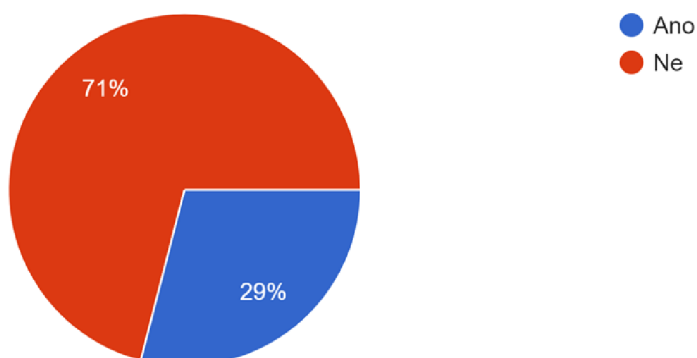
Otázka č. 16b: Pokud ano, uveďte, o jakou změnu se jedná.

Přestože v předcházející otázce změnu v komunikaci s rodiči potvrdilo 18 asistentů, popis této změny jich v této doplňující otázce uvedlo pouze 17, jeden z dotazovaných odpověď proškrtl. Celkem 10 asistentů z těchto 17 tvrdí, že se komunikace změnila kladným způsobem. Uvádí pravidelnější a častější komunikaci s rodiči, sblížení s rodiči, navázání přátelských vztahů nebo vděk pedagogům ze strany rodičů. Naopak zbylých sedm odpovědí uvádí negativní změnu v komunikaci, a to především v odcizení se s rodiči žáka,

nekomunikativnost rodičů, jeden z respondentů uvádí až aroganci a drzost ze strany zákonných zástupců.

Otázka č. 17a: Vnímáte po návratu do škol nějaký rozdíl ve vztahu žáků k vám (sblížení, odcizení, větší/menší důvěra...)?

Graf 12: Rozdíl ve vztahu žák x AP



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 18: Rozdíl ve vztahu žák x AP

Rozdíl ve vztahu žák x AP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	29	29 %
Ne	71	71 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

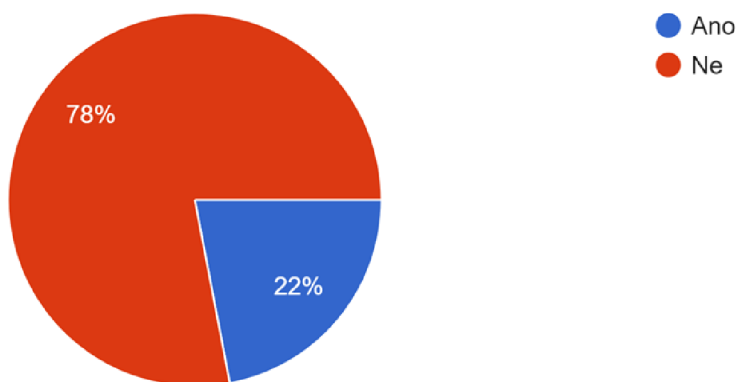
V otázce týkající se změny ve vztahu žáků k asistentům pedagoga odpovědělo téměř tři čtvrtě dotazovaných, přesně 71 %, že žádnou změnu po návratu do škol nezaznamenali. Naopak více než čtvrtina, konkrétně 29 %, uvedla, že tuto změnu pociťuje. V následující otázce se těchto 29 % respondentů mohlo vyjádřit, jak tuto změnu vnímají a v čem spočívá.

Otázka č. 17b: Pokud ano, uveďte, v čem tento rozdíl spočívá.

Velmi kladně se k této otázce vyjádřilo celých 97 % (tj. 28 odpovědí) z celkových 29 odpovědí. Asistentky nejčastěji uvádí sblížení s dětmi, větší otevřenost a vzájemnou důvěru, lepší komunikaci, vděčnost dítěte a prohloubení vztahu. Pouze jedna respondentka zaznamenala změnu v negativním směru a uvedla zhoršení komunikace mezi ní a žákem.

Otázka č. 18a: Vnímáte po návratu do škol nějaký rozdíl v přístupu k vaší práci ze strany učitele, popř. vedení školy (větší/menší možnost zapojení se do výuky, vyšší/nížší požadavky na vaši práci...)?

Graf 13: Změna v přístupu k práci AP ze strany zaměstnavatele



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 19: Změna v přístupu k práci AP ze strany zaměstnavatele

Změna v přístupu k práci AP ze strany zaměstnavatele	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	22	22 %
Ne	78	78 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

V otázce, která se týkala možného rozdílu v přístupu zaměstnavatele nebo nadřízeného k práci asistenta pedagoga, odpovědělo více než tři čtvrtě z dotazovaných, přesně 78 %, že takovouto změnu nezaznamenali. Zbýlých 22 % tento rozdíl potvrzuje a v nadcházející otázce upřesňuje, v čem změna nastala.

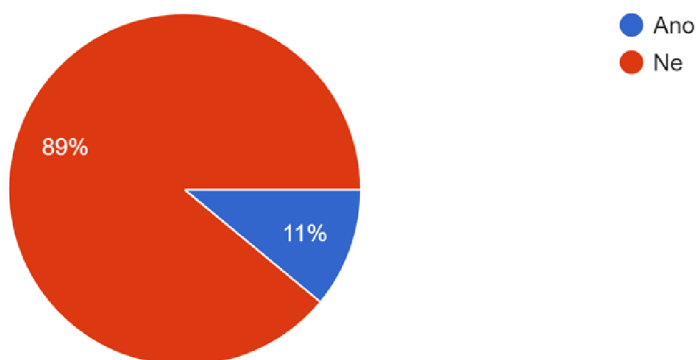
Otázka č. 18b: Pokud ano, uveďte, v čem tento rozdíl spočívá.

Celkem 22 odpovědí, tzn. 100 % těch, kteří v předchozí otázce uvedli, že rozdíl v přístupu ke své práci ze strany zaměstnavatele zaznamenali, využilo možnosti dále popsat, k jaké změně u nich došlo. Jako nejčastější odpověď je asistenty uváděna větší důvěra ze strany vedení školy nebo učitele, zapojení do výuky více než před distanční výukou a s tím spojené vyšší nároky na práci asistenta pedagoga. Dva asistenti zmiňují požadavky na

práci ze strany zaměstnavatele, které neodpovídají jejich náplni práce, a jedna odpověď uvádí přebírání některých povinností za učitele.

Otázka č. 19a: Změnila se po návratu do škol nějakým způsobem náplň vaší práce při běžné prezenční výuce?

Graf 14: Změna náplně práce



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 20: Změna náplně práce

Změna náplně práce	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	11	11 %
Ne	89	89 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Po nástupu zpět do škol k prezenční výuce došlo podle dotazovaných u 11 % z nich ke změně v náplni jejich práce jako asistenta pedagoga. V následující doplňující otázce (č. 19b) tyto dotazované uvádí, o jaké změny se v jejich případě jednalo. Celkově 89 % respondentů žádnou změnu ve své náplni práce nevnímá.

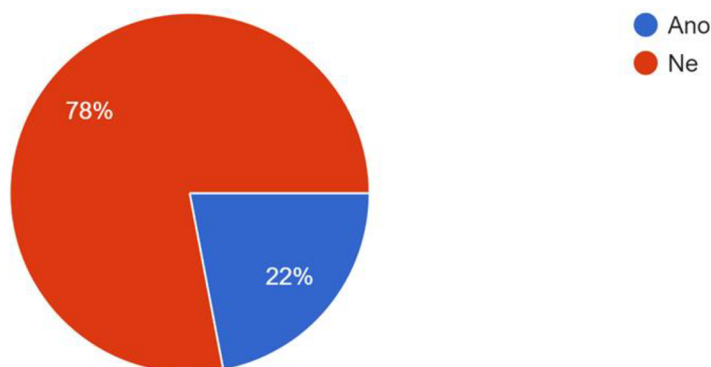
Otázka č. 19b: Pokud ano, uveďte, v čem.

V této otázce odpovídali pouze ti respondenti, kteří v předchozím bodě odpověděli kladně, tedy že u nich po návratu do škol došlo ke změně pracovní náplně. Deset z 11 odpovědí uvádí pozitivní změny týkající se většího zapojení do výuky, více prostoru při společném plánování vyučovacích hodin s vyučujícím, dvě respondentky dokonce uvádí samostatné vedení hodin a výuku dějepisu. Dvě účastnice dotazníkového šetření

vedly, že jsou častěji využívány jako záskok za nemocné nepedagogické pracovníky ve škole (uklízečky, kuchařky).

Otázka č. 20a: Myslíte si, že jste po návratu do škol dostali větší prostor k podílení se na výuce?

Graf 15: Větší podíl na výuce



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 21: Větší podíl na výuce

Větší podíl na výuce	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	22	22 %
Ne	78	78 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Částečným potvrzením předchozí otázky je otázka č. 20a. V ní se přihlásilo k větší možnosti podílení se na výuce 22 % dotazovaných, někteří z nich to již uvedli právě u předešlé otázky, kde upřesňovali změnu náplně své práce. U otázky nadcházející mohli dotazovaní ještě upřesnit, v čem konkrétně se zvětšila možnost jejich působnosti ve výuce. Naopak 78 % respondentů tvrdí, že se jejich prostor pro podílení se na výuce nijak nezměnil.

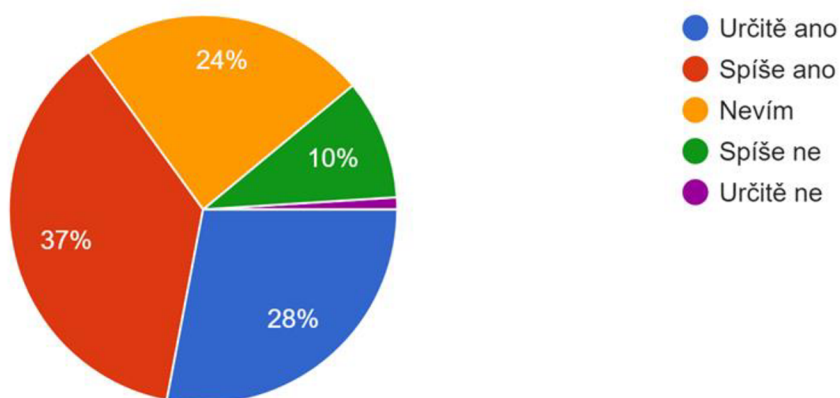
Otázka č. 20b: Pokud ano, uveďte, v čem tento prostor spočíval.

Podle 22 respondentů, kteří uvedli, že po návratu do škol dostali více prostoru k podílení se na výuce, se tento prostor nejvíce objevoval v oblasti společných příprav vyučovacích hodin s učitelem, uvádí také podobnost mezi prací tandemového vyučování, samostatnou výuku pro děti s SVP a naopak, i práce s dětmi, které SPV nemají. Mezi

odpověďmi se také objevují možnost nahlížení do hodnocení žáků a konzultace známek s učitelem. Dvě z respondentek uvádí i samostatné vedení hodin, čímž potvrzují své odpovědi v bodě č. 19b.

Otázka č. 21: Myslíte si, že vás distanční výuka připravila na podobné nenadálé situace ve výuce?

Graf 16: Připravenost na nenadálé situace ve výuce



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 22: Připravenost na nenadálé situace ve výuce

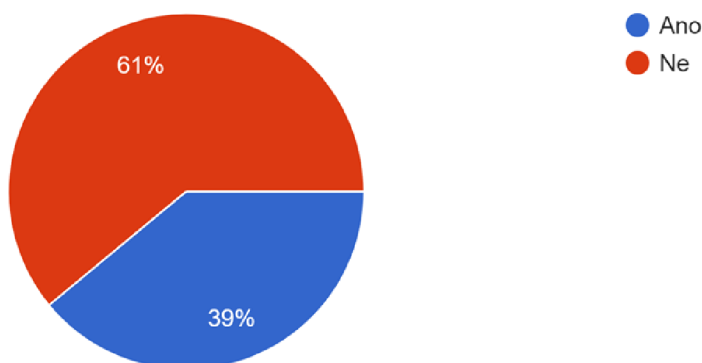
Připravenost na nenadálé situace ve výuce	Absolutní četnost	Relativní četnost
Určitě ano	28	28 %
Spíše ano	37	37 %
Nevím	24	24 %
Spíše ne	10	10 %
Určitě ne	1	1 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Ze 100 dotazovaných jich 65 % uvedlo, že se cítí být připraveni na podobné nenadálé situace, které mohou ve vzdělávání nastat. Celkem 28 % z nich si je tím naprosto jisto, 37 % uvedlo jako možnost výběru ze škály odpověď „spíše ano“. Odpovědi si nebyla jista skoro čtvrtina dotazovaných, a to 24 %, 11 % respondentů si myslí, že jim distanční výuka nepomohla připravit se na nenadále situace ve výuce, konkrétně 10 % zvolilo možnost „spíše ne“ a jeden respondent odpověděl, že „určitě ne“.

Otázka č. 22a: Přinesla vám distanční výuka nějaké dovednosti, jež zužitkováváte při prezenční výuce dodnes?

Graf 17: Nově získané dovednosti



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 23: Nově získané dovednosti

Nově získané dovednosti	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	39	39 %
Ne	61	61 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

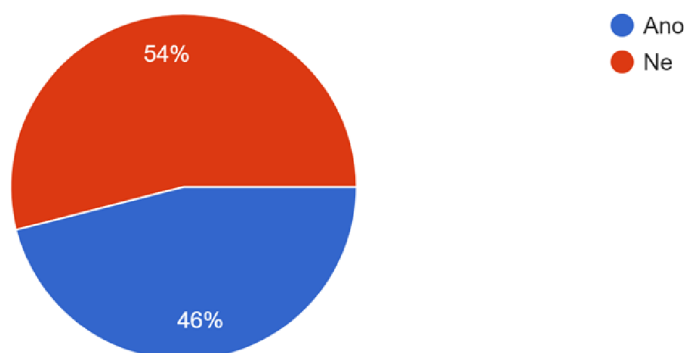
Pro 39 % dotazovaných byla distanční výuka obohacením a získali během ní nové dovednosti, které se jim hodí i nyní, při běžné prezenční výuce. Celkem 61 % tuto skutečnost nepotvrzuje a uvádí, že žádné nové využitelné dovednosti pro výuku ve školách během distanční výuky nezískali. U následující otázky mohli kladně odpovídající respondenti uvést, čeho se jejich nově nabyté dovednosti týkaly.

Otázka č. 22b: Pokud ano, uveďte, o jaké dovednosti se jedná.

K této otázce se vyjádřilo 100 % kladně odpovídajících na otázku předchozí, zaznamenáno bylo tedy 39 odpovědí. Ve velké shodě se objevuje odpověď týkající se zlepšení práce s PC, větší znalosti ohledně IC-technologií, práce v platformách typu MS Teams, Google Meet, příprava online materiálů pro výuku. Pouze tři respondentky nezmínily ve své odpovědi využívání IC-technologií, ale uvedly zlepšení dovedností v komunikaci a zvýšení sebedůvěry.

Otázka č. 23a: Pociťujete, že vaše práce byla náročnější než běžná prezenční výuka?

Graf 18: Náročnost práce v distanční výuce x prezenční výuce



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 24: Náročnost práce v distanční výuce x prezenční výuce

Náročnější práce než při prezenční výuce	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	46	46 %
Ne	54	54 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

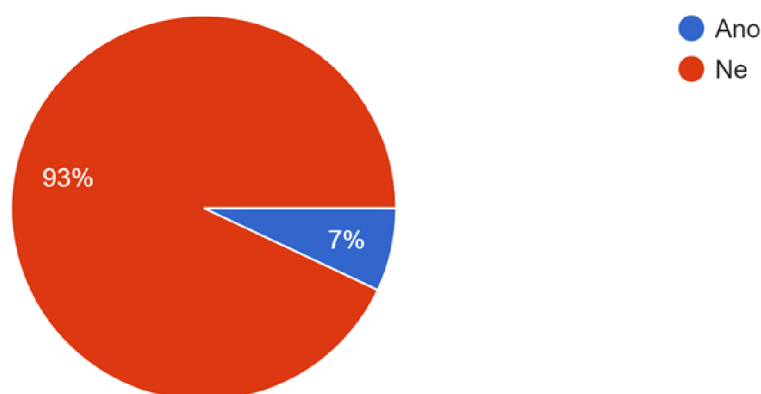
Menší částí dotazovaných, 46 %, se zdála být práce asistenta pedagoga v době distanční výuky náročnější. Přes polovinu dotazovaných, přesně 54 %, uvedlo, že změnu náročnosti nepocítili. U následující otázce se mohli respondenti, kteří zde vybrali možnost „ano“, vyjádřit, v čem se jim zdála být distanční výuka náročnější.

Otázka č. 23b: Pokud ano, uveďte, v čem.

K této otázce se vyjádřilo 45 respondentů, tzn., že jeden z dotazovaných, který jako svou odpověď v předchozí otázce vybral variantu „ano“, svou možnost popsat, proč se mu zdála být práce asistenta pedagoga během distanční výuky náročnější, nevyužil. Zde se odpovědi velmi liší, ale mezi nejčastější patří následující: velká časová náročnost výuky a příprav, skloubení práce s domácností a péčí o své vlastní děti, tvorba pomůcek pro online výuku, náročnější vysvětlování látky a následná kontrola toho, zda děti učivo pochopily, a v neposlední řadě absence osobního kontaktu se žáky a kolegy.

Otázka č. 24a: Změnilo se po návratu do škol vaše finanční ohodnocení ze strany zaměstnavatele?

Graf 19: Změna finančního ohodnocení



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 25: Změna finančního ohodnocení

Změna finančního ohodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	7	7 %
Ne	93	93 %
Celkem	100	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Poslední otázka dotazníkového šetření se týkala možné změny finančního ohodnocení po nástupu zpět do škol. Pouhých 7 % respondentů tuto změnu zaznamenalo, v následující otázce (č. 24b) pak mohli dotazovaní uvést, jakým způsobem se jejich ohodnocení změnilo. Celých 93 % uvedlo, že k žádné změně v jejich finančním ohodnocení nedošlo.

Otázka č. 24b: Pokud ano, uveďte, jakým způsobem.

Šest ze sedmi kladně odpovídajících asistentů využilo možnost uvést, jakým způsobem se jim po návratu do škol změnilo finanční ohodnocení. Pět z nich uvádí zvýšení tohoto ohodnocení formou osobního ohodnocení nebo prémie. Pouze jeden respondent uvedl, že zaznamenal snížení svého platu.

6.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

Tato část práce se bude zabývat vyhodnocením výzkumných otázek uvedených v úvodu praktické části bakalářské práce, k nimž se vztahují dotazníkové otázky č. 5–24. Tyto otázky se vzájemně prolínají a jsou spolu svázané tak, aby díky nim bylo možné zodpovědět tři položené výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

VO 1: Jaké činnosti vykonávali asistenti pedagoga v době distanční výuky?

K této výzkumné otázce se vztahují dotazníkové otázky 5–10. Lze říci, že více než tři čtvrtě dotazovaných asistentů se v rámci distanční výuky dostalo k formě výuky online, která pro některé z nich představovala naprostou novinku, jak to potvrzují v nadcházejících otázkách. Přestože asistenti pedagoga jsou ve třídách většinou z důvodu docházky žáka se SVP, a tudíž meritum jejich práce tkví právě v pomoci těmto žákům se vzdělávat, z dotazníkového šetření vyplývá, že jich skoro tři čtvrtě pracovalo i s ostatními žáky, když si s učiteli dělili třídu na menší skupiny tak, aby byla práce online efektivnější a individuálnější. I když asistenti často vedli výuku alespoň pro část třídy samostatně, ani ne polovina z nich se podílela na přípravách těchto hodin s učitelem, což vyplývá z dotazníkové otázky č. 7a. Ti, již na tuto otázku odpověděli, že se na přípravách na vyučování spolupodíleli, uvedli, že nejčastěji se s učitelem domlouvali na přípravách telefonicky nebo online a mezi úkoly, které měli na starosti, patřily tvorba online materiálů do výuky, tvorba pracovních listů, plánování výuky pro žáky se SVP. Podle odpovědí v dotaznících se s učitelem vždy dopředu domluvili na vedení hodiny, probíraném učivu a rozdělení třídy do skupin. Přestože se plánování výuky neúčastnila ani polovina respondentů, tři čtvrtě ze všech dotazovaných kladně odpovědělo na otázku, zda s učitelem konzultovali proběhlé vyučovací hodiny. Výjimkou nebylo v době distanční výuky ani samostatné vedení hodin asistenty. Více než polovina z nich uvedla, že se ocitli v pozici vyučujícího, a to z různých důvodů. Mezi těmi nejčastějšími uváděli dotazovaní nemoc učitele, jednodušší práci při rozdělení třídy na menší skupiny nebo vlastní výuku dětí se SVP. Kromě výuky se někteří asistenti věnovali i dozorům nad dětmi zaměstnanců IZS.

Nejen pedagogickou činností byli ale asistenti v době distanční výuky zaměstnáni. Někteří z nich vykonávali úklidové a údržbové práce ve škole a na školních pozemcích nebo spravovali třídní administrativu (docházku a klasifikaci).

VO 2: Jak byla zajištěna asistenty pedagoga podpora žáků se sociálně znevýhodněním?

Druhá výzkumná otázka se týkala zajištění výuky žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich celkové podpory asistenty pedagoga v době distanční výuky. S těmito dětmi v tomto období pracovala více než polovina dotazovaných asistentů, kteří potvrzují, že se četnost jejich práce s nimi rovnala práci s ostatními dětmi se SVP. Kromě již zmíněné online výuky se těmito dětem asistenti věnovali také osobně, kdy žákům doručovali materiály k výuce, případně je individuálně doučovali v prostorách školy. Přestože se k práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí přihlásila více než polovina respondentů, pravidelnou komunikaci s rodiči už v těchto číslech nepotvrzují. Více než třetina asistentů (37 %) potvrdila, že pravidelně komunikovali se zákonnými zástupci dětí.

Po návratu k prezenční výuce uvedli někteří asistenti, že zaznamenali u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí změny týkající se jejich motivace k učení, zájmu o učení či chování. Většina odpovědí byla negativní, byly v nich zmiňovány malá motivace dětí, drzé chování k autoritám a zhoršení prospěchu. U některých dětí ale došlo k opačné změně, kdy se jejich vztah nejen k učení, ale i k asistentům zlepšil, prohloubila se mezi nimi vzájemná důvěra.

VO3: Jaké změny přinesla distanční výuka do práce asistentů pedagoga po návratu k běžné prezenční výuce?

Pro spoustu asistentů pedagoga byl návrat do škol plný změn, které zapříčinila distanční výuka. Někteří z nich byli v době pandemie nuceni kvůli četné nemocnosti učitelů převzít jejich funkci a s ní spojené povinnosti a úkoly. Necelá pětina dotazovaných (18 %) v dotazníku uvedla, že se změnila jejich komunikace s rodiči. Pouze pět z nich popisuje tuto změnu jako negativní, udávají odcizení se s rodiči, aroganci ze strany rodičů či nezájem o komunikaci se školou, naopak 13 asistentů uvedlo změnu k lepšímu. Popisují sblížení s rodiči, větší zájem ze strany rodičů a jejich vděk za péči o děti.

Nejen vztahů mezi rodiči a asistenty se po návratu do škol týkaly některé změny, ale dotkly se i vztahů dětí a samotných asistentů. Celkem 29 respondentů z 28 uvedlo, že se velice zlepšil jejich vzájemný vztah s dětmi. Žáci jsou nyní otevřenější, mají k asistentům větší důvěru, některé z těchto vztahů fungují na bázi kamarádství. Pouze jeden z asistentů pedagoga uvedl, že se po návratu do školy zhoršila komunikace se žákem.

Náplň práce některých asistentů zaznamenala po návratu do škol také určité změny, nicméně z účastníků ankety toto uvedlo pouze 11 %. Tito dotazovaní uvedli, že dostali větší možnost zapojit se do výuky, více prostoru v hodinách nebo společné vedení hodiny s učitelem. To potvrzují i otázky č. 20a a č. 20b, kdy asistenti popisují možnost většího zapojení se do výuky. Udávají samostatnou práci s určitými dětmi, podílení se na přípravách hodin nebo konzultace známek a hodnocení. Jeden z asistentů uvedl, že nyní samostatně vyučuje dějepis. Kromě práce pedagoga je jeden z asistentů využíván na úklidové práce nebo jako záskok ve školní jídelně.

Dotazovaní asistenti odpovídali také na otázku, zda jim distanční výuka přinesla některé nové dovednosti, které by využít mohli i v prezenční výuce. Zde panuje shoda v nově nabytých dovednostech týkajících se IC-technologií, osvojení si práce na online platformách typu MS Teams nebo Google Meet, příprava materiálů v Jam Boardu a celkově zlepšení kreativity ve využívání těchto technologií. Kromě tohoto uvedli dva respondenti zlepšení svých komunikačních dovedností.

Asistenti měli také možnost vyjádřit se ke svému finančnímu ohodnocení po návratu do škol, to se podle pěti z nich zvýšilo formou osobního ohodnocení nebo prémie. Jeden asistent uvedl, že došlo ke snížení jeho platu.

Dotazovaní uvedli, že pro 46 % z nich byla práce během distanční výuky náročnější než běžná výuka, a to především z důvodu náročného skloubení domácnosti, péče o vlastní děti a samotné práce. Dále jako důvod uváděli nemožnost si kvalitně ověřit, zda děti rozumí probíranému učivu, a absenci osobního kontaktu s nimi. Pro většinu z respondentů, kteří popisovali větší náročnost distanční výuky, byla složitá práce s IC-technologiemi.

Mnozí z asistentů uvádí, že je distanční výuka připravena na podobné nenadálé situace ve výuce. Více než polovina má za to, že by byla schopna na takovéto situace adekvátně reagovat, necelá čtvrtina (24 %) respondentů neví a pouze 11 % z nich se domnívá, že distanční výuka nijak nepřispěla k tomu, aby byli schopni zvládnout podobné neobvyklé situace ve vzdělávání.

7 DISKUZE

V následující části práce budou diskutovány některé teoretické poznatky s výsledky výzkumu.

V teoretické části bylo blíže specifikováno, jaké osobnostní předpoklady by měl asistent pedagoga mít. Kendíková (2016) mezi ně řadí komunikativnost, empatii, trpělivost nebo schopnost spolupráce. Podle mého názoru by se k tomuto výčtu po vyhodnocení dotazníku hodilo přiřadit ještě flexibilitu. Někteří z asistentů prokázali, že jsou schopni pružně reagovat na nenadálé změny ve výuce a v případě potřeby dokážou zastat i roli učitele. Náplň práce zadává asistentům ředitel školy (Uzlová, 2010), a přestože nemají v popisu práce samostatné vedení výuky a jako asistenti pedagoga ani tuto činnost vykonávat nemohou, někteří z nich si s tím museli během distančního vzdělávání poradit. Nutnost zastoupení vyučujících s sebou přinesla i větší potřebu komunikace. Ta je nejen podle Kendíkové (2016), ale i Gabašové a Vosmika (2019) nutným předpokladem pro práci asistenta. Mnozí respondenti v dotazníku uvedli, že se právě díky tomuto zastupování učitelů jejich komunikační schopnosti výrazně zlepšily.

Schopnost empatie, kterou Kendíková (2016) také uvádí jako předpoklad pro výkon funkce asistenta pedagoga, uplatňovali asistenti nejčastěji při práci s dětmi se SVP. Dotazník byl zaměřen především na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, s nimiž podle jeho vyhodnocení více než polovina dotázaných asistentů pracovala. Jak sami dotazovaní uvádí, zlepšily se jejich komunikační dovednosti, prohloubil se jejich vztah s těmito dětmi, a zároveň došlo i ke zlepšení komunikace mezi nimi a rodiči těchto dětí.

Zkušenost s novým druhem výuky přinesla asistentům některé nové dovednosti, které využívají i v běžné prezenční výuce. Výzva v podobě online výuky byla pro některé z nich možností, jak se naučit využívat IC-technologie (případně se v tomto směru zdokonalit), což bezpochyby využívají i ve školách.

Reisingerová (2022) ve své práci uvádí, že pokud by si asistenti mohli vybrat mezi distanční a prezenční výukou, 96 % by volilo druhou možnost, což je vzhledem k náročnosti distanční výuky pochopitelné. V dotazníku se někteří asistenti vyjádřili

k tomu, proč pro ně tento typ výuky znamená větší zátěž. Jako nejčastější odpovědi pak uváděli skloubení práce s domácností nebo náročnost příprav a samotnou online výuku.

Jak udává Kendíková (2020), plat asistentů je dán tabulkově podle zařazení do platové třídy a stupně podle praxe. Přestože se u většiny dotazovaných asistentů finanční ohodnocení po návratu do škol nezměnilo, objevili se i tací, jimž vedení školy v podobě osobního ohodnocení nebo prémie přilepšilo. Z dotazníku nelze vyčíst, zda se jednalo o asistenty, kteří vykonávali práci nad rámec své pracovní náplně, tedy např. suplovali výuku za nemocného učitele, nicméně je příjemné zjistit, že si v některých školách uvědomují náročnost práce asistentů a motivují je do dalších let spolupráce.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaká byla náplň práce asistentů pedagoga v základních školách v době distanční výuky. Protože studuji obor Sociální pedagogika, zaměřila jsem se ve své druhé výzkumné otázce na to, jakým způsobem byla asistenty pedagoga v tuto dobu zajištěna pomoc žákům, kteří vyrůstají v sociálně znevýhodněném prostředí.

Teoretická část práce je rozdělena na dvě hlavní části. Za pomoci odborné literatury jsem v první části shrnula a popsala téma týkající se profese asistenta pedagoga, jeho náplň práce, profesní i osobnostní předpoklady, druhy činností, které asistent vykonává, jeho vzájemnou spolupráci s učitelem, a v neposlední řadě také možné platové zařazení této profese. Druhá část teoretické práce se týkala vymezení pojmu *distanční výuka* a zapojení žáků se SVP do tohoto druhu vzdělávání.

V praktické části, která byla vyhodnocována kvantitativní metodou, jsem formou rozeslaného dotazníku do škol a na sociální síti zjišťovala, jakým způsobem pracovali asistenti pedagoga v době distanční výuky. Pomocí tří výzkumných otázek bylo zjištěno, jaké činnosti asistenti v tuto dobu vykonávali, jak zajišťovali podporu ve vzdělávání dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, a nakonec jaké změny do jejich profese distanční výuka přinesla.

Pro svou práci jsem si vybrala profesi asistenta pedagoga záměrně z několika důvodů. Sama jsem několik let jako asistentka v základní škole působila, a přestože nyní pracuji jako učitelka angličtiny na 1. stupni, k asistenci mám stále blíž. Zároveň mě zajímalo, jak pracovali v distanční výuce lidé, kteří ke své práci potřebují osobní kontakt, a to jak s dítětem, tak ideálně i s vyučujícím.

Tato práce by mohla sloužit jako vodítko nejen asistentům pedagoga, ale všem pedagogickým pracovníkům v případě, že by opět ve vzdělávání došlo k nějaké neočekávané situaci, jakou zavedení distanční výuky bezpochyby bylo.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BAUEROVÁ, Lenka a kol. *Asistent pedagoga: Praktický rádce*. Praha: V lavici, 2022. ISBN 978-80-88466-04-8.

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

ČERNÝ, Michal a kol. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

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

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

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

HUŠEK, Filip. *Asistent pedagoga-teorie a praxe*. Praha, 2022. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Zuzana Svobodová.

JIRKŮ, Zuzana. *Přípravenost učitelů 1. stupně ZŠ na spolupráci s asistentem pedagoga, jejich spolupráce v praxi*. České Budějovice, 2021. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Miluše Vítečková.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe, 2017b. ISBN 978-80-7496-305-6.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vyd. Praha: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KLADIVA, Jakub. *Školní asistent a jeho využití na základních školách*. České Budějovice, 2021. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. Vedoucí práce Bohdana Břízová.
- MRÁZKOVÁ, Jana a Anna KUCHARSKÁ. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REISINGEROVÁ, Alena. *Role asistenta pedagoga při distanční výuce*. České Budějovice, 2022. Diplomová. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie Najmonová.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMEJKALOVÁ, Michaela. *Distanční výuka v I. ročníku ZŠ v období pandemie*. České Budějovice, 2021. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Miroslav Procházka.
- TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

Internetové zdroje

AUTORSKÝ TÝM APIV B. Asistent pedagoga vs. školní asistent. In: *Zapojmevsechny.cz* [online]. 21. 10. 2021 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/asistent-pedagoga-vs-skolni-asistent>

BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace* [online]. 2002, 2002, 12(4) [cit. 2023-06-28]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8500/7649>

MICHALÍK, Jan a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-03-08]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

MŠMT ČR. Metodické poznámky k zajištění ukrajinského asistenta pedagoga od září 2022. *Edu.cz* [online]. © 2022 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteni-ukrajinskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022/>

NOVÁ ŠKOLA. Kdo je školní asistent. *Novaskolaops.cz* [online]. © 2013 [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/kdo-je-skolni-asistent>

PAVLAS, Tomáš a kol. *Distancní vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

PAVLAS, Tomáš a kol. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2020/TZ_vzdelavani_na_dalku_ZS_SS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 26. 6. 2012 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>

Legislativní dokumenty

Vládní nařízení č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

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

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Zákon č. 249/2020 Sb., o některých opatřeních ke zmírnění dopadů epidemie koronaviru označovaného jako SARS CoV-2 v oblasti sportu.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1: Komunikační schéma	20
Tabulka 1: Rozdělení přímé a nepřímé pedagogické činnosti v závislosti na velikosti pracovního úvazku	16
Tabulka 2: Druhy distanční výuky se zapojením online výuky	30
Tabulka 3: Pohlaví respondentů	33
Tabulka 4: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	33
Tabulka 5: Délka praxe jako asistent pedagoga	33
Tabulka 6: Typ školy, na které AP v době distanční výuky působil	33
Tabulka 7: Účast na online výuce	34
Tabulka 8: Práce se žáky s SVP x ostatními	35
Tabulka 9: Spolupráce s učitelem na přípravě vyučovacích hodin	36
Tabulka 10: Konzultace proběhlých hodin mezi AP a učitelem	37
Tabulka 11: Samostatné vedení výuky AP	38
Tabulka 12: Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí	39
Tabulka 13: Stejná četnost práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí jako s ostatními	40
Tabulka 14: Online x osobní kontakt	41
Tabulka 15: Komunikace se zákonnými zástupci	42
Tabulka 16: Změny u žáků po návratu do škol	43
Tabulka 17: Změny v komunikaci s rodiči	44
Tabulka 18: Rozdíl ve vztahu žák x AP	45
Tabulka 19: Změna v přístupu k práci AP ze strany zaměstnavatele	46
Tabulka 20: Změna náplně práce	47
Tabulka 21: Větší podíl na výuce	48
Tabulka 22: Připravenost na nenadálé situace ve výuce	49
Tabulka 23: Nově získané dovednosti	50
Tabulka 24: Náročnost práce v distanční výuce x prezenční výuce	51
Tabulka 25: Změna finančního ohodnocení	52

Graf 1: Účast na online výuce.....	34
Graf 2: Práce se žáky s SVP x ostatními	35
Graf 3: Spolupráce s učitelem na přípravě vyučovacích hodin	36
Graf 4: Konzultace proběhlých hodin mezi AP a učitelem	37
Graf 5: Samostatné vedení výuky AP	37
Graf 6: Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí	39
Graf 7: Stejná četnost práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí jako s ostatními	40
Graf 8: Online x osobní kontakt.....	41
Graf 9: Komunikace se zákonnými zástupci	42
Graf 10: Změny u žáků po návratu do škol	43
Graf 11: Změny v komunikaci s rodiči	44
Graf 12: Rozdíl ve vztahu žák x AP	45
Graf 13: Změna v přístupu k práci AP ze strany zaměstnavatele	46
Graf 14: Změna náplně práce	47
Graf 15: Větší podíl na výuce.....	48
Graf 16: Připravenost na nenadálé situace ve výuce	49
Graf 17: Nově získané dovednosti.....	50
Graf 18: Náročnost práce v distanční výuce x prezenční výuce	51
Graf 19: Změna finančního ohodnocení	52

PŘÍLOHY

Dotazník

1. Vyberte pohlaví:

žena × muž

2. Vyberte vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- základní vzdělání
- střední vzdělání (bez maturity)
- střední vzdělání s maturitou
- vyšší odborné vzdělání
- vysokoškolské vzdělání

3. Vyberte délku vaší praxe jako asistent pedagoga:

a) 0–1 rok

b) 1–2 roky

c) 2 a více let

4. Vyberte typ školy, v níž jste v době distanční výuky pracovali jako asistent pedagoga:

a) málotřídní škola

b) neúplná škola

c) škola se všemi postupnými ročníky (1.–9.)

· Jaké činnosti vykonávali asistenti pedagoga v době distanční výuky?

5. Účastnili jste se online výuky?

ano × ne

6. Pracovali jste pouze se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo i s ostatními?

pouze se žáky s SVP × s celou třídou

7. Podíleli jste se na přípravě vyučovacích hodin společně s učitelem?

ano × ne

Pokud ano, stručně popište, jak tato příprava probíhala.

8. Konzultovali jste s učitelem zhodnocení proběhlých hodin?

ano × ne

9. Vedli jste někdy samostatně výuku alespoň pro část třídy?

ano × ne

Pokud ano, popište, jaká situace vás k tomuto dovedla.

10. Pokud jste pro školu vykonávali nějakou jinou činnost, která vůbec nesouvisí s náplní práce AP, uveďte, o jakou činnost se jednalo.

· Jak byla zajištěna asistenty pedagoga podpora žáků se sociálním znevýhodněním?

11. Pracovali jste v době distanční výuky s dětmi ze soc. znevýhodněného prostředí?

ano × ne

12. Pracovali jste s dětmi se sociálním znevýhodněním alespoň stejně tak často jako s ostatními dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

ano × ne

13. Pracovali jste s dětmi se sociálním znevýhodněním osobně, nebo online?

osobně × online

14. Komunikovali jste pravidelně se zákonnými zástupci dětí ze soc. znevýhodněného prostředí?

ano × ne

15. Vnímáte nějaké změny u žáků ze soc.-znevýhodněného prostředí po návratu k prezenční výuce (změna chování, zájem o učivo, pokles/nárůst znalostí)?

ano × ne

Pokud ano, uveďte jaké.

· Jaké změny přinesla distanční výuka do práce asistentů pedagoga po návratu k běžné prezenční výuce?

16. Pociťujete po návratu k prezenční výuce nějakou změnu v komunikaci s rodiči (sblížení s rodinou, pravidelnost komunikace, odcizení...)?

ano × ne

Pokud ano, uveďte, o jakou změnu se jedná.

17. Vnímáte po návratu do škol nějaký rozdíl ve vztahu žáků k vám (sblížení, odcizení, větší/menší důvěra...)?

ano × ne

Pokud ano, uveďte, v čem tento rozdíl spočívá.

18. Vnímáte po návratu do škol nějaký rozdíl v přístupu k vaší práci ze strany učitele, popř. vedení školy (větší/menší možnost zapojení se do výuky, vyšší/nížší požadavky na vaší práci...)?

ano × ne

Pokud ano, uveďte, v čem tento rozdíl spočívá.

19. Změnila se po návratu do škol nějakým způsobem náplň vaší práce při běžné prezenční výuce?

ano × ne

Pokud ano, uveďte, v čem.

20. Myslíte si, že jste po návratu do škol dostali větší prostor k podílení se na výuce?

ano × ne

Pokud ano, uveďte, v čem tento prostor spočíval.

21. Myslíte si, že vás distanční výuka připravila na podobné nenadálé situace ve výuce?

určitě ano × spíše ano × nevím × spíše ne × určitě ne

22. Přinesla vám distanční výuka nějaké dovednosti, jež zužitkováváte při prezenční výuce dodnes?

ano × ne

Pokud ano, uveďte, o jaké dovednosti se jedná.

23. Pociťujete, že vaše práce byla náročnější než běžná prezenční výuka?

ano × ne

Pokud ano, uveďte v čem.

24. Změnilo se po návratu do škol vaše finanční ohodnocení ze strany zaměstnavatele?

ano × ne

Pokud ano, jakým způsobem?